



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**BIBIANA DA CUNHA TUBINO**

**O PROCESSO DE DESEMPAREDAMENTO VIVENCIADO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO CURRICULAR**

**PORTO ALEGRE**  
**2019**

BIBIANA DA CUNHA TUBINO

**O PROCESSO DE DESEMPAREDAMENTO VIVENCIADO NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO CURRICULAR**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Simone Santos de Albuquerque

**PORTO ALEGRE  
2019**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me abençoar com todo seu amor.

A meus pais, que me deram o dom da vida, e sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, orientando e de braços abertos para me acolher e tranquilizar em momentos de crise - o que ocorreu muito durante esta reta final do curso. Mas agradeço a eles principalmente por me darem este grande amor para a vida toda, através de meus irmãos.

A meus irmãos mais velhos, Jonas e Lucas que, desde o meu nascimento, sempre me guiaram e protegeram, e sei que seguirá assim para sempre, sendo meus cúmplices e parceiros. Sendo sempre grandes exemplos de dedicação, bondade e sabedoria, que me inspiram a buscar ser sempre o melhor que eu posso ser.

A meu irmão caçula, Arthur, que com seu nascimento me mostrou um amor e uma ligação de outras vidas. E que sempre me enche de orgulho com toda sua criatividade e alegria, sendo meu melhor amigo e companheiro.

A minhas irmãs/Cunhas, Cíntia e Karen, que são amorosas, carinhosas, grandes seres de luz, que estão sempre dispostas a me dar um colinho e me aconselharem. E que através do amor, fazem os meus maiores tesouros tão felizes.

A minha irmã de outra mãe, Danieli, que foi um encontro de almas, onde desde o primeiro “oi”, já conquistou meu coração. Sei que sempre posso contar contigo e que apesar de em alguns momentos da vida, nós ficarmos distantes, quando nos vemos a energia e amizade sempre permanecem.

Ao “Quarteto”, Ana, Ananda e Carol, que desde o ensino médio têm me apoiado e vibrando junto comigo por todas as conquistas, e que apesar das correrias da vida, sempre achamos um tempinho para estarmos juntas. Sei que essa cumplicidade é pra vida toda.

A meu grupo, presente que a FACED me deu, Andreia, Bibiana (B1), Daniela, e Luiza, que desde o primeiro semestre estiveram comigo, dividindo as ansiedades, medos e alegrias durante esta caminhada.

A minha dupla, Natasha, que tem esse jeito de tornar os momentos mais difíceis fáceis e leves. E que divide comigo o fardo de ser a “atrasadinha”.

A minha professora, orientadora, chefe e amiga Simone, que tornou esse final de curso, famoso por ser sempre tenso e motivo de muita ansiedade, leve e muito prazeroso.

A todos os professores e professoras que contribuíram na minha trajetória.

Muito Obrigada!

*Dedico este trabalho ao meu irmão,  
Jonas da Cunha Tubino,  
Grande incentivador, colaborador,  
mentor, amigo e parceiro de vivência  
deste momento de Final de Cursos.*

*Te amo!*

## RESUMO

Este trabalho é resultado de uma análise documental obtida a partir do Relatório Final e Caderno de registro, gerados no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com um grupo de 11 crianças na turma de berçário, com faixa etária entre 1 e 2 anos, em escola conveniada, localizada na área central do município de Porto Alegre/RS. Dessa maneira, a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso com caráter qualitativo, em que foram propostas diversas experiências práticas às crianças, conforme suas necessidades e demandas. Com base nas observações das práticas experienciadas pelas crianças, identificou-se a temática central deste trabalho de conclusão de curso: o processo de “Desemparedamento”; termo cunhado pela professora Léa Tiriba (2005, 2010, 2018), o qual faz referência ao movimento de reconexão com a natureza na educação infantil, extrapolando os limites das salas de aula (explorando os espaços externos). A partir da descoberta desse conceito, foi necessário estabelecer uma compreensão de seus efeitos sobre a prática pedagógica ao longo do estágio obrigatório curricular, uma vez que as reações apresentadas pelos envolvidos nas propostas foram divergentes. Se por um lado, as crianças encararam essas experiências de maneira prazerosa, os adultos mostraram-se resistentes, em especial, quando as propostas envolviam, segundo eles, “sujeira”, “bagunça” e “barulho”. Por fim, identificou-se através do presente trabalho que o processo de desemparedamento vivenciado nos limites da pesquisa em questão possibilitou não só a superação de ideias pré-concebidas por parte dos adultos envolvidos como também proporcionou mudanças positivas nas relações de toda a comunidade escolar, respeitando o direito das crianças de estarem em contato com a natureza.

Palavras-chave: Desemparedamento; Educação Infantil; Espaços Externos; Estágio Curricular.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela de Mapeamento do Cotidiano Familiar .....	28
Figura 2 - Crianças observando a chuva.....	30
Figura 3 - Caminho sensorial com elementos da natureza.....	34
Figura 4 - Pintura móveis da sala.....	36
Figura 5 - Pintura nos balões .....	37
Figura 6 - Caminho sensorial com elementos diversos .....	39
Figura 7 - Desenho com Carvão .....	43
Figura 8 - Cama de gato com elementos da Natureza .....	45
Figura 9 - Desenho no barro (Areia) .....	46
Figura 10 - Desenho no barro (Terra preta) .....	49
Figura 11 - Exploração com areia .....	51
Figura 12 - Exploração com diferentes elementos da Natureza .....	52
Figura 13 - Exploração com elementos variados .....	53
Figura 14 - Exploração amido de milho seco .....	54
Figura 15 - Exploração amido de milho molhado .....	54
Figura 16 - Pintura utilizando elementos da Natureza .....	56
Figura 17 - Vivência água (piscina).....	57
Figura 18 - Vivência água (Bexigas) .....	58
Figura 19 - Vivência água (Bolhas de sabão).....	60
Figura 20 - Piquenique - Emei Jardim de Praça.....	61

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INICIANDO A JORNADA</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>GUIA DA JORNADA: A NECESSIDADE DE UMA PESQUISA</b> .....	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>ESTUDOS QUE ORIENTARAM A JORNADA</b> .....	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>”VAMOS NO PÁTIO!”: OS PRIMEIROS MOVIMENTOS EM DIREÇÃO AO DESEMPAREDAMENTO</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>“LÁ VEM A BIBIANA, FAZER BAGUNÇA...”: OS OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE DESEMPAREDAMENTO</b> .....	<b>32</b>
5.1	“OLHA A JANAINA, TÁ MEXENDO NAS TINTAS. VAI FAZER BAGUNÇA ALI...”: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO ADULTOCÊNTRICA .....	33
5.2	“ELES VÃO ESTRAGAR...”: EXPLORAR É DIFERENTE DE ESTRAGAR.....	38
<b>6</b>	<b>“OLHA QUE LINDOS, BIBI! REGISTRA ESSE MOMENTO!”: O MOVIMENTO EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS</b> .....	<b>41</b>
<b>7</b>	<b>“FAZ BEM PRA PELE NÉ PROF”: SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS</b> .....	<b>48</b>
<b>8</b>	<b>CONCLUINDO ESTE PERCURSO</b> .....	<b>63</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>66</b>



## 1 INICIANDO A JORNADA

Este trabalho surgiu a partir da experiência vivenciada durante o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia, em uma creche conveniada na área central do município de Porto Alegre, com um grupo de 11 crianças na turma de berçário, com uma faixa etária entre 1 a 2 anos. Apesar de muitas observações e decisões terem sido tomadas em conjunto com minha orientadora durante o estágio, escolhi escrever este trabalho na primeira pessoa do singular. Assim embora eu reconheça que se trata de um processo de construção coletivo, senti a necessidade de justificar a escolha dessa escrita.

O público atendido pela escola é de crianças em estado de risco social, ou seja, crianças em condições precárias de moradia, e/ou saneamento e/ou ausência de um ambiente familiar seguro, devido a problemas com drogas entre outros. Neste contexto, desenvolvi meu estágio, onde fui articulando projetos e propostas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que foram surgindo no decorrer da prática, e que emergiram a partir de um olhar atento e de uma escuta sensível em relação às crianças, onde através da observação percebi as demandas daquele grupo.

Uma das demandas mais pulsantes foi reconhecer que os espaços externos da escola não eram muito explorados, e que como consequência, as crianças também não tinham muito contato com elementos naturais, como areia, terra, água, folhas, plantas, sementes entre outros.

A Escola possui dois espaços externos, o pátio da frente, que era pequeno e cimentado, com alguns brinquedos plásticos, e o pátio dos fundos, que era um pouco maior, mas que estava interditado, já que ficava de fundos de uma comunidade considerada perigosa devido ao tráfico.

O não uso cotidiano dos espaços externos e o desejo pelo contato com a natureza levaram-me a pensar estratégias para explorar estes espaços.

As autoras Post e Hohmann (2013, p. 161) relatam que o espaço externo:

(...) é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora os bebês ouvem, cheiram, sentem ou vêem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade... Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças.

Essas demandas impulsionaram um movimento de desemparedamento. Conceito criado pela autora e estudiosa da área da educação Léa Tiriba (2005) em sua tese de doutorado, onde ela mostra que, inicialmente se deu conta do “emparedamento” que as crianças estão sendo submetidas na educação infantil, ficando muito nas salas e tendo minutos contatos nos espaços externos. Partindo dessa percepção, ela criou o “desemparedamento”, que é um movimento que busca reconectar as crianças com a natureza.

Outra questão importante de ser destacada foi à postura adultocêntrica que foi aparecendo ao longo do estágio. Essa postura está relacionada à maneira como enxergamos as nossas ações com as crianças. Albuquerque (2012, p. 12) fala sobre essa postura:

Os adultos a partir dos sentidos que constroem, de sua historicidade e materialidade condicionantes de sua existência, bem como das possibilidades de oferta de políticas públicas para as crianças e famílias, decidem o que é melhor para seus pequenos.

Sarmiento (2011, p. 27), fala que para sair dessa postura adultocêntrica, é preciso “ouvir a voz das crianças” Tendo isto em mente, fui construindo estratégias para lidar com essa postura centrada na visão do adulto presente na escola.

Ao longo da prática, fui explorando este espaço externo da escola, acrescentando mais elementos, tornando o espaço mais atrativo e interativo. Inicialmente, a escola se mostrou resistente a esse movimento, e foi preciso algumas conversas e tentativas para que eu conseguisse formar parcerias e ganhar este espaço. Conforme o andamento do estágio, a escola foi se abrindo e fui conquistando mais autonomia nestes ambientes para explorar diferentes elementos, como água, terra, areia, barro, entre outros materiais.

Com isto consegui tornar estes espaços mais acolhedores, despertando interesse das crianças e fazendo com que elas se sentissem parte daquele ambiente. De acordo com o documento “Contribuições para a política nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.” do Ministério da Educação (MEC), “Tanto a sala de referência da turma, como outros espaços (internos e externos) e materiais, são potentes para possibilitar o sentido de pertencimento às crianças.” (Brasil, 2015, pg. 69).

A vivência das crianças no cotidiano da Educação Infantil nos espaços externos ainda é uma questão para ser problematizada, pois apesar de estar descrito em muitos documentos orientadores da Educação infantil (que serão aprofundados a revisão teórica), que estes ambientes devem oferecer uma estrutura de qualidade pensando no “desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo.” (Brasil, 2009, p. 48), ainda não é uma realidade em muitas escolas, embora saibamos que os espaços externos, são tão potentes quanto os internos, ainda assim, as crianças têm tempo contado para brincar ao ar livre, e com materiais e espaço muito limitados.

Este trabalho teve como movimento central, rever e analisar o relatório final do estágio, pensando no conceito desemparedamento. A partir dos dados levantados nestas análises busquei compreender quais os efeitos do processo de desemparedamento na prática pedagógica durante o estágio obrigatório curricular.

Esta análise documental, contou com o relatório final de estágio e com o caderno de registro pessoal, ambos escritos no decorrer do estágio. Onde o caderno de registro era composto durante as práticas, e ao final das experiências, ainda dentro da escola, e o relatório final era composto em casa, com auxílio do caderno de registros. Escolhi colocar as passagens desses documentos, citadas dentro deste trabalho em *itálico*, por se tratarem de registros pessoais.

De acordo com Ostello (2018, p.14) o registro é:

*(...) compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres.*

Ostello (2018, p. 16) também destaca que ao escrever os registros,

(...) o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria.

No corpo deste trabalho, serão apresentadas imagens, para articular com as análises. Imagens que foram utilizadas para compor o relatório final, servindo como instrumento para contar as experiências. Estas imagens não serão descritas, pois além de estarem articuladas com os textos dentro do trabalho, falam por si só.

## 2 GUIA DA JORNADA: A NECESSIDADE DE UMA PESQUISA

A referida pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa, pois consiste na análise de aspectos da minha prática pedagógica, durante o período do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, realizado no segundo semestre de 2018. Teve como instrumentos para essa análise, o relatório final e um caderno de registro, produzidos durante a prática.

André (1995, p. 30) mostra que,

O estudo de caso aparece há anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo de caso descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, aluno ou uma sala de aula.

No caso desta pesquisa, falarei do movimento que ocorreu em uma turma específica, mas levantando os reflexos deste movimento tanto na turma como no contexto da escola, contemplando professores e gestão. A escolha por um estudo de caso se deu pelo desejo em compreender melhor o processo vivenciado com as crianças na escola. Yin (2010, p. 24), também destaca que:

(...) a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos. Em resumo o estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Na perspectiva Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é considerado como “uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real.” Partindo dessa perspectiva, me aprofundei sobre conceitos como: Educação infantil, desemparedamento e espaços externos, para compreender melhor a prática.

De acordo com Stake (2011, p. 41) a Pesquisa qualitativa é interpretativa e baseada em experiências. Ele destaca que não existe uma forma única de fazer uma pesquisa qualitativa, que “cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação.”

Stake (2011, p. 47) explica:

As interpretações dessas pessoas não são apenas o que elas pensam depois que param um momento para refletir, mas são parte do que elas veem. Nossas percepções dos objetos, eventos e relações são simultaneamente interpretativas. Elas recebem interpretações contínuas. A pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos pesquisadores e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa.

Neste processo de análise, me deparei em muitos momentos com esta questão interpretativa; Na própria seleção das experiências que seriam analisadas no decorrer da construção do trabalho (Processo este que será apresentado e descrito mais à frente, neste capítulo), onde precisei selecionar as que foram mais relevantes para marcar os efeitos desse processo de desemparedamento, muito dos critérios pensados nesta seleção foram a partir da minha interpretação pessoal diante da execução das propostas.

Lankshear e Knobel (2008) esclarecem sobre os três tipos diferentes de dados usados na pesquisa qualitativa. Entre eles, estão: os dados verbais, onde “a linguagem falada é construída como dado por meio dos dispositivos usados para coletá-la e armazená-la.” (Lankshear; Knobel, 2008, p.150); os dados observados, onde “incluem as anotações de campo de falas e de informações que tenham sido escritas, juntamente com artefatos que percebemos e foram referenciados nos registros de nossas observações.” (Lankshear; Knobel, 2008, p.152); e os dados escritos, onde “incluem uma ampla série de textos preexistentes que o pesquisador coleta como parte do seu estudo... Também incluem alguns textos gerados por iniciativa do pesquisador no decorrer do projeto.” (Lankshear; Knobel, 2008, p.153).

Irei utilizar dois destes tipos de dados, os dados observados e os dados escritos. Esta pesquisa tem então, como instrumentos de geração de dados, o levantamento bibliográfica, a análise do relatório final do estágio, produzido por mim, bem como anotações feitas no caderno de registro, e uma ficha de anamnese também feita por mim em parceria com a escola, e respondida pelas famílias, além do uso de imagens feitas ao longo do estágio, autorizadas pelas famílias.

Destaco aqui que o processo de análise dos dados, se deu inicialmente na divisão do relatório em seis seções: Apresentação/Introdução e Contextualizações; Descrição do projeto Natureza e Vivências relacionadas ao projeto; Campos de experiências, Objetivos de aprendizagem e princípios orientadores; Descrição das

semanas de observação; Docência professoras da sala e participações extras (professor de educação física, pastor, Estagiárias de Fonoaudiologia, entre outras); Minha docência, a Rotina diária e demais vivências; Vivências pensadas para fora da sala de aula (Pátio, saguão, ateliê, rua).

A partir deste primeiro movimento, realizei um levantamento do total de vivências (experiência pensadas a partir das necessidades e interesses das crianças, tendo intencionalidades sobre diferentes aspectos do desenvolvimento das crianças, e objetivos específicos previamente definidos) realizadas ao longo do estágio, totalizando em 206. Entre elas 45 foram destacadas - pois foram importantes no processo de desemparedamento, sendo pelo contato com os ambientes externos, ou pelo contato com elementos naturais - no para pensar esse processo de “desemparedamento” no decorrer da prática, sendo destes 34 foram realizados no pátio, 2 no saguão e 2 ateliê, 6 em sala de aula e uma proposta fora da escola.

Em relação ao total de vivências realizadas, pude perceber que apesar de ter sentido este movimento de “desemparedamento” e percebido algumas mudanças dentro da instituição, por conta deste processo, ainda foi um número muito pequeno, de vivências/experiências pensadas fora do espaço da sala - de um total de 206, 34 foram no pátio.

O segundo movimento, foi a análise exclusiva das 45 vivências, categorizando-as em dois grupos principais: Espaços e Materiais. Em seguida analisei os reflexos destas vivências na corporeidade do grupo, já que foi uma questão sempre presente durante a prática, e inerente a qualquer experiência com as crianças.

Em seguida, partindo deste levantamento, fui destacando de acordo com os momentos em que elas se encontravam dentro deste processo de desemparedamento; Nos indícios iniciais da demanda por este movimento; Nos obstáculos encontrados durante a caminhada; Os principais momentos que revelaram uma mudança indicando a superação destes obstáculos; E as propostas que foram vivenciadas após esta superação.

A partir desta classificação, ocorreram as análises. Onde levantei, utilizando as anotações do relatório final e as anotações do caderno de registros, as reações, tanto das crianças, como dos adultos, diante de cada uma das vivências separadas. Também foi possível marcar o movimento que ocorreu com a comunidade escolar,

professoras da sala, a instituição no geral e as famílias, onde inicialmente se mostraram resistentes às experiências que eram propostas, mas que no decorrer do processo foram se abrindo e acolhendo as experimentações.

Por fim, após a análise concluída, fui capaz de responder a questão que movimentou esta pesquisa. Onde constatei os efeitos do processo de desemparedamento na prática pedagógica durante o estágio obrigatório curricular.



### 3 ESTUDOS QUE ORIENTARAM A JORNADA

O presente trabalho vai abordar a experiência vivenciada com as crianças de um grupo de berçário da Educação infantil nos espaços/ambientes externos da escola. Para isto, foi necessária a revisão teórica das concepções sobre espaços/ambientes externos nas instituições de Educação infantil, e apresentando o conceito desemparedamento proposto pela autora, pesquisadora da área Léa Tiriba.

Os documentos utilizados para esta pesquisa foram os documentos orientadores para Educação infantil em nível nacional: As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil-DCNEI (Brasil, 2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017); Os Indicadores da qualidade na Educação infantil (Brasil, 2009b); Os Parâmetros Básicos de infraestrutura para Educação infantil (Brasil, 2008); E os Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação infantil (Brasil, 2006); Os Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2008); E Práticas cotidianas na Educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009), Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (TCE/RS, 2018), além de outros estudiosos que investigam o campo da Educação infantil.

Vou iniciar então, retomando as concepções de Educação infantil, trazidas nos documentos orientadores, e por autores/as pesquisadores da área.

Importante destacar, que nem sempre o acesso a Educação infantil, foi um direito, logo, devemos pensar que a Educação infantil teve uma trajetória até chegar ao momento atual, políticas públicas desde o século XIX, voltadas para a Educação da infância, têm sido implementadas no âmbito da área da saúde e da assistência. Horn (2004, p. 13) destaca que a educação infantil, “em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, a educação.” O que levou a Educação infantil a ser caracterizada como uma educação assistencialista. (Brasil, 2009, p.3)

Cairuga, Castro e Costa (2014, p. 38), mostram a relação entre o cuidar e o educar nesta perspectiva histórica:

(...) é importante lembrarmos que esta instituição nasceu com caráter assistencialista, ou seja, um local meramente de cuidado, guarda higiene e alimentação das crianças, em especial um atendimento para as classes populares enquanto as mães estavam no trabalho. Atualmente essa concepção de atendimento tem se modificado em todo o mundo, de meramente assistencialista para uma busca de qualidade e atendimento integral das crianças, levando em conta uma concepção em que o cuidar não acontece sem o educar.

Horn (2007, p. 22) contextualiza a atual concepção de educação infantil, mostrando sua trajetória histórica no Brasil:

Pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças, o que envolve também o ambiente construído. A constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer a obrigação do Estado, por meio dos municípios, em oferecer educação infantil. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A educação infantil começou a deixar de ser mera caridade para se transformar em direito da criança.

Dados Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul de 2016/2017, realizada pelo Tribunal de contas do Estado, mostram que o maior número de crianças de 0 a 5 anos, vem de famílias de baixa renda, “O Censo Demográfico comprova que as famílias em situação de pobreza têm maiores números de filhos, tornando indispensável à ação do poder público no acesso à educação às crianças de 0 a 5 anos.” (TCE/RS, 2018 p.3).

Assim, a educação infantil é uma demanda das famílias pobres do nosso país, destacando o papel político desempenhado pela Educação infantil, a partir da década de 60 com o “aumento da presença feminina no mercado de trabalho”. (Brasil, 2009, p.3) A Radiografia do TCE/RS também revela a importância que a Educação infantil desempenha no movimento de igualdade de gênero.

O avanço na efetividade desse direito é fundamental na busca pela igualdade das mulheres em relação aos homens, notadamente quando se sabe que a taxa de atividade das mulheres de 16 a 59 anos era de 64,2%, bastante inferior à dos homens (86,2%). E as desigualdades de raça ou cor também eram relevantes, fazendo com que as menores taxas fossem verificadas entre mulheres negras (62,2%) e as maiores entre homens brancos (86,5%), conforme RASEAM 2014.

O impacto dessa política pública é maior em relação às famílias em situação de vulnerabilidade, onde as mulheres e crianças sofrem mais com a ausência de proteção do Estado. E, consoante verificado no presente estudo, as três Mesorregiões do Rio Grande do Sul em que há maior índice de pobreza infantil e maior concentração de renda são, não coincidentemente, as que têm as menores taxas de atendimento na educação infantil. (TCE/RS, 2018 p.18)

As crianças pequenas e bebês, pobres e negros acabam por serem marginalizados e excluídos, “pela falta de acesso a uma educação de qualidade.” (Horn, 2005, p. 25).

Horn (2007, p. 22), fala sobre esta dupla exclusão, mostrando que:

(...) no passado, as creches em geral, foram idealizadas para o simples atendimento de crianças pobres, e, portanto, organizadas com base na lógica da pobreza. Os serviços prestados pelo poder públicos ou por entidades religiosas e filantrópicas não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação que se fazia - e, muitas vezes ainda se faz - sem grandes investimentos.

A partir destas mudanças de concepção da educação infantil, o Parecer 20/2009 (Brasil, 2009), discorre sobre o fato de que “no Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a educação infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio.” (Brasil, 2009, p.6)

Apesar de ganhar um maior reconhecimento de sua importância, o documento mostra que a Educação infantil precisaria de uma rede maior de profissionais, para além da Educação, como Serviço social, Nutricionistas, entre outros, pensando em expandir as experiências das crianças em todos os âmbitos. Mostra que com a falta desse equilíbrio entre as áreas, acaba acarretando em uma “Educação pobre para os pobres”. (Brasil, 2009, p.3)

No documento do MEC, Práticas cotidianas na Educação infantil (Brasil, 2009), fica descrito que “os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações...” (Brasil, 2009, p.19) Assim, cabe às instituições, em parceria com as famílias, integrar estas crianças nas culturas e a ajudá-las nesse processo de corporeidade.

Para isto, o documento pontua que, sendo então característica da Educação infantil, desenvolver integralmente as crianças, desempenhando aspectos “relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção...” (Brasil, 2009, p. 20) É fundamental que haja:

(...) a interlocução com outras áreas de serviços públicos. Deste modo, as políticas de Educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos tem grande expectativa com o serviço de educação infantil de qualidade (Brasil, 2009, p. 20).

Sempre lembrando é claro, que este contato com o meio ambiente é um direito da criança. Pensando a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 38), são apontados alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil que refirmam a importâncias deste contato com a natureza e o uso dos espaços externos:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

No documento “Parâmetros de qualidade para a educação infantil” (Brasil, 2008), fica descrito, que a finalidade da Educação infantil, é desenvolver tanto aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Mas mostra que para isso, a responsabilidade desse desenvolvimento deve ser compartilhada entre a família, a comunidade e o poder público.

Os ambientes físicos das instituições, tanto internos como externos, são fatores a serem pensados e repensados, levando em conta as necessidades das crianças. O documento destaca essa importância, mostrando que estes ambientes devem oferecer uma acolhida afetiva:

(...) devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e área para brincadeiras e jogos indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (Brasil, 2009, p. 48)

Pensando os ambientes externos, para além do direito a brincar como mostra a citação acima, busquei também pensar o direito e a importância que o contato com a natureza tem no desenvolvimento das crianças. Para isto, é importante apresentar a concepção que se tem sobre ambiente e espaços no campo da Educação Infantil.

Para Forneiro (1998, p. 232), “o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelo objeto, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” Já o termo ambiente, “refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem o mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).” (Forneiro, 1998, p. 232).

Logo, vemos que apesar de serem conceitos com concepções diferentes, não são dissociados, estão integrados, e suas concepções se relacionam.

Horn (2004, p. 28) esclarece essa conexão, “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em pano de fundo o qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente.”.

No documento do MEC, parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação infantil (Brasil, 2008, p. 27) fica descrito, que a valorização destes espaços se deve pelo fato da “interação com o ambiente natural estimular a curiosidade e a criatividade.” Mas este contato tem outros reflexos na formação de cada uma dessas crianças.

Além disso, no documento “Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil” (Brasil, 2006, p.42), indicam alguns outros pontos a serem

pensados sobre os espaços das instituições, são eles: “As interações entre as crianças e entre elas e os adultos”; “São organizados para atender às necessidades de saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto, aconchego de professores e familiares e/ou responsáveis pelas crianças”; “Adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais”;

No documento “Indicadores da qualidade na Educação infantil” (Brasil, 2009, p. 48) fica descrito que os espaços das instituições devem “refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos...” Fala ainda da importância de manter os espaços internos limpos e arejados tendo visão para o exterior. Destaca também que os espaços externos devem ser “bem cuidados, com jardim e área para brincadeiras e jogos...” (Brasil, 2009, p.48). Indica ainda, que deve haver uma “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, 2009, p.48).

Em geral os ambientes e espaços das instituições de educação infantil, devem ser seguros e aconchegantes, para que promovam as crianças o sentimento de pertencimento, autonomia e curiosidade. Ou seja, esses espaços também precisam pensar nas necessidades e interesses das crianças.

Post e Hohmann (2003, p. 15) ilustram muito bem isto, e falam também sobre a importância deste ambiente ser flexível:

Um **ambiente** de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando. Num programa High/Scope para bebés e crianças mais novas, o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo... Em suma o ambiente físico é seguro e convidativo.

O documento “Práticas cotidianas na educação infantil” (Brasil, 2009, p. 58), também fala sobre os espaços, mostrando que a Educação infantil:

(...) oferece à criança o contato cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada.

Na Educação infantil, pensar o espaço consiste mais do que apenas um olhar sensível às necessidades e vontades das crianças, mas na garantia e dos direitos das crianças. Como direito ao brincar, a Educação de qualidade, ao contato com a natureza entre outros.

Tiriba (2010) defende o direito ao contato com a natureza, e mostra que a Educação infantil tem o papel de ensinar as crianças a cuidar da terra. Além dela, no livro “O dia a dia das creches e pré-escolas”, escrito por Ana Maria Mello (2010, p. 90) e colaboradores, fica descrito que para além destas questões de criatividade e curiosidade, o contato com a natureza faz parte da Educação, mostrando que para aprender a preservar e cuidar o meio ambiente “é preciso amá-lo e respeitá-lo, e para isso é preciso conhecer, ter contato e vivenciar.”

Mello (2010, p. 91) destaca, que as crianças aprendem Educação ambiental, que é desenvolvida a todo o momento, nas brincadeiras e em observações, aonde as “ações de preservação e respeito ao meio ambiente vão sendo incorporadas no dia a dia dos pequenos. São vivenciados no faz de conta, elaboradas e refletidas .”

Tiriba (2005, p. 14) também fala sobre esse sentimento de pertencimento da natureza, por parte das crianças, e concorda que para desenvolver é preciso incentivar e promover este contato, pois somente assim, com o convívio, é que as crianças serão capazes de amar a natureza, e conseqüentemente, protege-la.

(...) ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades.

Para promover este contato com a natureza, é preciso pensar os ambientes externos, de maneira que esses espaços ajudem no desenvolvimento integral das crianças, potencializando as experiências. No livro “Educação de bebês em infantários”, Post e Hohmann (2013) falam que os ambientes devem ser flexíveis e manipuláveis, pensado e respeitado os processos de autoaprendizagens de cada umas das crianças.

Nesta mesma linha Ceppi e Zini (2013, p. 25), no Livro “Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil”, também destacam alguns fatores que influenciam a qualidade destes ambientes/espaços:

Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, e pelo conjunto completo de percepções sensoriais (iluminação, cor, condições acústicas e microclimáticas, efeitos táteis). Não existe uma lógica comum que abranja a administração de todas estas percepções. Preferências para indivíduo, e são altamente influenciadas por diferenças subjetivas que não podem ser atribuídas a valores-padrão comuns a todos. Portanto, o ambiente deve ser visto como um local multissensorial, não apenas por ser rico em estímulos, mas por ser rico em valores sensoriais diversos para que cada indivíduo possa adquirir consciência de suas próprias características de recepção.

Um destes fatores é levar em conta que as percepções de cada criança em relação aos estímulos que estão colocados nos espaços, são diferentes, e as preferências de cada uma das crianças deve ser respeitada. Por este motivo, é importante estar atento às crianças, para ir pensando e repensando os espaços externos, de maneira que todos se sintam acolhidos.

Post e Hohmann (2013, p. 161) relatam que o espaço externo:

é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora os bebês ouvem, cheiram, sentem ou vêem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade... Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças.

As autoras levantam outras questões importantes sobre esse contato com o exterior. A primeira é o impacto do contato com estes ambientes externos, na construção da autonomia das crianças. Pois este tempo ao ar livre, geralmente deixa as crianças mais soltas, sem tanta intervenção dos adultos, possibilitando então, “aos bebês e às crianças expandirem a sua exploração e brincadeira a um contexto de exterior. Tal como o tempo de escolha livre no interior, as crianças fazem escolhas sobre aquilo que vão fazer no exterior.” (Post; Hohmann, 2003, p. 272)

A segunda é mostrar que o comportamento das crianças dentro da rotina muda com esse contato, “em geral, passar um tempo diário no exterior em todas as estações do ano afecta positivamente o modo como as crianças muito pequenas comem, dormem e se sentem.” (Post; Hohmann, 2003, p. 272)

A terceira, é que os fatos das crianças não terem uma interferência constante dos adultos nesses ambientes externos, as deixa livres para escolherem as



vivências de acordo com o seu interesse, respeitando e conhecendo o seu próprio ritmo. “Durante o tempo no exterior os bebês e as crianças maiores observam, exploram e brincam sozinhas ou com outras ao seu próprio ritmo e com o seu próprio nível de interesse e de desenvolvimento.” (Post; Hohmann, 2003, p. 272)

Por fim, é preciso destacar o conceito de Léa Tiriba, que nos apresenta a ideia de “Desemparedar”. Segundo a autora, este conceito, surge a partir de um conflito, entre direito, liberdade e o tempo oferecido para as crianças brincarem ao ar livre. Tiriba (2010, p. 6) problematiza:

(...) Se elas chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir dessa idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade constitui prisão.

A autora relaciona esse movimento de emparedamento nas instituições de educação infantil, com três fatores, o primeiro como uma estratégia capitalista, onde o distanciamento da natureza gera um controle destes corpos, gerando a “produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita.” (Tiriba, 2005, p.13) e mostra que esse movimento de deslocamento do mundo natural, inibe também o desejo e os interesses das crianças. “Assim, domínio da natureza e controle do corpo estão associados. Ou, em outras palavras, distanciamento da natureza e desatenção aos desejos do corpo são movimentos análogos.” (Tiriba, 2005, p.12).

O segundo fator responsável por este distanciamento, indicado pela autora, é o fato de haver uma relação “dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Isto é, com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida...” (Tiriba, 2005, p.9).

A autora explica esta relação entre sujeira/doença e elementos da natureza, pelo fato de as crianças não terem mais as famílias tão presentes como antigamente. Como consequências não podem estar com as crianças quando ficam doentes, pois não podem faltar ao trabalho, e também não podem levá-las para a creche nestas condições. Logo “a solução é privá-las de atividades que afetariam a sua saúde, como estar ao vento, mexer na água, ter os pés em contato com a terra, situações que, na visão das famílias, provocariam doença.” (Tiriba, 2005, p.9).

Há também, um segundo aspecto apontado pela autora, que mostra esta relação sujeira/doença e elementos da natureza, por parte das instituições. Ela

indica que existe um “conjunto de crenças e valores que mantêm as crianças distanciadas da natureza... há uma mania de limpeza.” (Tiriba, 2005, p.9).

Tiriba (2005) mostra que esta rotina institucional, faz com que as responsáveis pelo serviço de limpeza, limitem o uso de elementos como areia, terra, água e outros que são identificados como “sujeira”, nas brincadeiras das crianças.

Logo, com esse movimento de distanciamento dos ambientes externos e do contato com o meio natural, as instituições acabam silenciando “a dimensão ambiental da existência humana.” (Tiriba, 2010, p.2). Em contrapartida, esta instituição de educação tem como parte do seu dever com as crianças, como apontado anteriormente pelos documentos orientadores, promover a educação ambiental, ensinando-as a cuidar, preservar e valorizar a Natureza.

E esta perspectiva educativa, só se efetiva a partir do convívio e contato com este meio natural, aonde as crianças vão se relacionar e desenvolver o sentimento de pertencimento como descrito anteriormente.

É através deste exercício “de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres... que saibam cuidar de si, dos outros, da terra...” (Tiriba, 2010, p.5).

Tiriba (2010), também aponta que este contato com o ar livre, com a natureza e seus elementos, não pode ser visto como uma opção/escolha de cada professor ou professora, mas sim como um direito das crianças a ser respeitado.

Existe ainda, o terceiro fator apontado por Tiriba, que influencia este distanciamento crianças/natureza, que é a supervalorização das aprendizagens em sala de aula, onde o conhecimento “passado/ensinado” é visto como mais importante do que as construções que as crianças fazem a partir das experiências e vivências onde o professor pode até vir a fazer intervenções, mas não será o centro. Tiriba (2005, p. 10) mostra que o meio natural, por consequência desta concepção das aprendizagens e conhecimentos, acaba sendo visto apenas como um instrumento pedagógico, para atingir conhecimentos específicos. “Tanto os passeios, como a relação com a água, a vegetação, os animais acabam servindo para ensinar algo, numa perspectiva onde se valoriza em primeira mão o conhecimento abstrato, e a vivência concreta como meio de chegar ao abstrato.”

Tiriba (2005, p. 10) pontua que ambos os tipos de conhecimentos são importantes e que as crianças devem ter contato com os dois. Contudo mostra que:

(...) o que se aprende com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que se pode organizar racionalmente, de modo anteriormente planejado. Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende. Assim as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes ou depois.

As aprendizagens são então únicas para cada criança. Logo as creches devem oferecer uma pluralidade de vivências e experiências, para que as crianças tenham contato com todos os tipos de conhecimentos e estímulos, possibilitando que se conheçam e se desenvolvam plenamente.

Uma questão muito importante que se mostrou presente no debate do emparedamento é o tempo de permanência das crianças nas instituições, Tiriba (2018) fala que as crianças ficam por muitas horas diárias durante as semanas nas creches e pré-escolas, e que o tempo em casa acaba sendo apenas para dormir.

Logo, ela defende que "... não basta que a frequência a creches e pré-escolas seja apenas um direito, é preciso que, para as crianças, seja também uma alegria!" (Tiriba, 2010, p.13).

Os estudos realizados me levaram a considerar que cabe então às instituições de educação infantil, garantir que o tempo das crianças nesses espaços, seja prazeroso, rico e que elas se sintam pertencentes e autônomas nos ambientes da escola.

#### 4 "VAMOS NO PÁTIO!": OS PRIMEIROS MOVIMENTOS EM DIREÇÃO AO DESEMPAREDAMENTO.

Após a conclusão do estágio com as crianças, e com a leitura do relatório final, foi evidente a demanda por parte delas em buscar o contato com a natureza, e neste processo de compreender sobre as vivências, me deparei com o conceito de “desemparedamento”, que traduziu esse movimento vivenciado com as crianças. Este conceito apresentado por Tiriba (2005) em sua tese de doutorado em educação mostrou essa necessidade das crianças em retomar este contato com o meio natural, foi então uma descoberta conceitual importante para nomear o processo vivido na prática do estágio.

Este conceito se mostrou muito importante na minha construção docente, pensando na necessidade das crianças em se religar com o que é na realidade um direito. Sabendo disso cabe a nós educadoras defender este direito.

A autora Lea Tiriba (2018, p. 17), mostra como se deu a construção do conceito “emparedamento”, onde as crianças são separadas e distanciadas da natureza.

Criei a expressão “emparedar” para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das instituições de educação infantil (IEIs) - dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas.

Partindo do “emparedamento”, o conceito de “Desemparedar”, surgiu com a ideia da autora Lea Tiriba (2010, p. 69), de buscar religar as crianças com a natureza, onde ela problematizou a conquista das crianças a partir da Constituição Brasileira (1988) onde a educação infantil começou a ser um direito das crianças.

Considerando que chegam ainda bebês de poucos meses e permanecem matriculadas até os 5 ou 6 anos, pode-se dizer que, até essa época, a vida delas é nesse lugar. Vale perguntar, então: as rotinas possibilitaram um contato mais estreito com o mundo natural? o que há aí: terra, árvores, areia, o que? Como as escolas se relacionam com o que existe na natureza para além dos humanos?

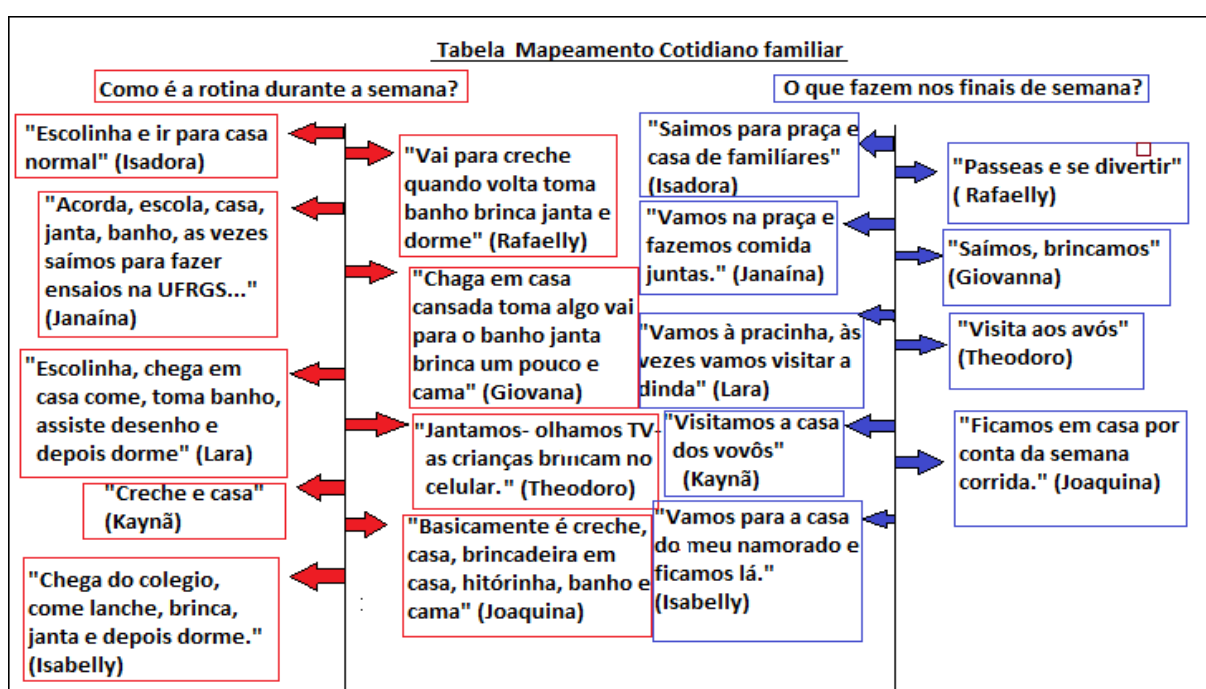
Na minha primeira experiência com o grupo de crianças do estágio, ainda nas semanas de observação ficou claro a falta de contato com a natureza, a falta de

oportunidades das crianças frequentarem outros espaços, bem como as opções no pátio, além do pouco tempo que as crianças tinham neste espaço externo.

Registrei em um texto de contextualização da escola, que compõe meu relatório, estas observações em relação aos espaços externos *“O pátio externo na parte da frente da Escola é pequeno e todo cimentado, tendo 2 playgrounds com brinquedos de plástico, um maior, para as crianças maiores e outro menor para o berçário, que fica separado por um cercadinho. O pátio externo na parte de trás da Escola, é um pouco maior que o da frente, contudo as crianças não têm mais acesso a este espaço, devido a problemas de tráfego na comunidade.”* (Relatório final, 2018, p. 7).

Com objetivo de conhecer melhor o dia-a-dia das crianças n contexto onde viviam, com auxílio da pedagoga da escola criei uma ficha de anamnese, para buscar informações junto às famílias, dados sobre a rotina das crianças fora da escola. Apesar de ocorrer relatos sobre visitas a pracinhas, muitos falaram sobre ficar no celular, jogar videogames, ir para a casa de parentes ou simplesmente ficar em casa.

Figura 1 - Tabela de Mapeamento do Cotidiano Familiar



FONTE: a autora.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> As imagens utilizadas neste trabalho tem o objetivo de ajudar o leitor a compor a leitura. Contudo como o trabalho tem um número restrito de paginas, elas não foram muito ampliadas.

Este levantamento, bem como as observações, foram indicativos iniciais da necessidade de propor experiências em diferentes espaços e contato com a natureza. Para iniciar este processo foi preciso entender o papel que as instituições de educação infantil desempenham, tendo claro o contexto atual vivido pelas crianças. Horn (2014, p. 8) mostra a importância que as escolas de educação infantil:

O cotidiano vivido por nossas crianças, principalmente nos grandes centros urbanos ou em suas periferias, permite-lhes viver uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, a água e o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre. O afastamento desse convívio mais próximo com o mundo natural imposto pela vida moderna impede relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza. A necessidade de áreas verdes nos grandes centros é tão importante que não podemos prescindir de nenhum espaço que possa oferecer essas áreas, e especialmente os espaços formais de educação deverão ocupar tal lacuna.

Tiriba (2010, p. 6) reforça esta ideia quando afirma que:

(...) precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades.

Com o andamento do estágio outros indicativos para esse movimento foram surgindo. Durante as rodinhas, que ocorriam todos os dias após um momento de relaxamento, as crianças começaram a mostrar uma percepção e um interesse ao clima, quando eu perguntava sobre a nossa tarde, alguns já respondiam se teríamos pátio, neste momento se direcionavam para a janela da sala procurando confirmar como estava o clima na rua, as crianças já demonstravam este desejo de sair da sala, mas ao mesmo tempo relacionavam o convite de ir ao pátio ao clima. Marcando a necessidade de uma rotina vinculada ao “mundo que está para além das salas de atividades.” (Tiriba, 2010, p.6).

Em um dos momentos de roda, nas primeiras semanas, em um dia de chuva, comentei sobre as nossas propostas para aquele dia, e falei que depois do lanche eu havia preparado uma surpresa, (geralmente após o lanche as surpresas ocorriam no pátio) neste momento a Lara falou: *“vamos no pátio!” Expliquei que por causa da chuva não conseguiríamos ir para o pátio, mas que eu tinha preparado um presente bem legal na sala pra depois do lanche.* (Relatório Final, 2018, p. 130).

As expectativas e demandas as crianças eram repensadas diariamente vivenciamos o desafio entre planejar propostas interessantes de exploração em espaços externos dependendo das condições climáticas.

A primeira vivência voltada para a natureza ocorreu como uma experiência extra, ao final de uma tarde, onde as crianças estavam agitadas e os pais já estavam quase chegando. Havia começado a chover, então eu desliguei a música e convidei eles para irem até a janela, para escutar o som da chuva. Coloquei duas cadeiras embaixo da janela, e fui convidando eles em duplas para subir, sentir o cheiro, ver e escutar o som da chuva. *“Foi um momento muito bacana e divertido, eles gostaram muito.” (Relatório Final, 2019, p. 37).*

Figura 2 - Crianças observando a chuva



FONTE: a autora.

Horn (2014, p. 9) problematiza sobre a realidade vivida pelas crianças, estando confinadas entre quatro paredes, falando que estão “fadadas a ver o sol, a sentir o ar... através de janelas estreitas...”.

Partindo destes novos indicadores, resolvi então iniciar um projeto intitulado “O brincar é natural: Descobrimo com a Natureza!”, buscando estimular o contato das crianças com a natureza.

A intenção foi descobrir e conhecer diferentes elementos da natureza (Terra, areia, barro, folhas, sementes, chuva, entre outros), buscando e experimentando diversas situações novas e prazerosas com esse contato, através de explorações livres destes elementos, de desenhos com diferentes materiais naturais (Barro, carvão, pedras, entre outros), pinturas utilizando diferentes elementos como pincel (Galhos, folhas e sementes.), construção de um painel com os elementos utilizados, e explorados, confecção de móveis e mandalas com estes elementos.

Para Horn (2014, p. 10), às vivências nos ambientes externos devem ser pensadas buscando potencializar tanto o espaço como as aprendizagens:

(...) é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação.

Esse contato com diferentes materiais nos espaços externos tem grande importância “em se tratando de crianças, o contato com a vegetação tem ainda mais impacto, de modo que a interação com a natureza influencia o desenvolvimento e também auxilia no aprendizado (...)” (MEC, HORN, 2014, p. 8).

Pensando nessas demandas o processo de desemparedamento teve início. Partindo de convites e surpresas preparadas no pátio, as crianças e a escola, foram sendo desafiadas a experimentar, sentindo e tocando materiais diversificados.



## 5 “LÁ VEM A BIBIANA, FAZER BAGUNÇA...”: OS OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE DESEMPAREDAMENTO

Com o andamento do projeto “O brincar é natural: Descobrimo com a Natureza!”, foi necessário convidar, principalmente, as professoras da escola, a uma profunda reflexão: Qual a postura mais adequada diante das marcas deixadas durante as experimentações mais intensas das crianças, visando o seu desenvolvimento de forma integral? Que apesar de não ter sido o objetivo do projeto, foi feito através de convites, para que as professoras experimentassem as propostas junto com as crianças.

A partir desse convite, foi possível dar início ao processo de desemparedamento durante o estágio, através do qual eu convidei a escola a pensar sobre diversas questões sob outros pontos de vista.

Horn e Silva (2008, p. 14) levantam essa problemática dos professores buscarem conduzir a exploração a fim de atingir um produto final, fazendo assim com que as crianças não explorem pelo prazer de explorar.

(...) muitos professores dirigem os momentos lúdicos, a fim de alcançarem determinados objetivos. Deste modo, não permitem às crianças explorarem e criarem a sua própria maneira de brincar. Assim, as crianças acabam brincando, não pelo prazer e a alegria que o ato lúdico lhes dá, mas para alcançar e cumprir os objetivos e as regras estabelecidas pelo professor.

Com a intenção de explorar as diferentes materialidades com as crianças, busquei trazer prazer e a alegria para os momentos de livre exploração, permitindo que eles vivenciassem estes momentos de corpo inteiro, e que tivessem autonomia nas suas criações. Esses momentos deixavam marcas nos espaços (no chão, nas paredes) e nos seus corpos, e esses convites foram vistos inicialmente com estranheza e resistência pelos adultos da escola.

Percebi dois grandes obstáculos nesse processo, à concepção de “sujeira” trazida pela escola, nas vivências mais intensas e a ideia de como as crianças deveriam explorar, tendo a ideia de que explorar é o mesmo que estragar.

## 5.1 “OLHA A JANAINA, TÁ MEXENDO NAS TINTAS. VAI FAZER BAGUNÇA ALI...”: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO ADULTOCÊNTRICA

Com o início do projeto da natureza, passei a propor experiências buscando apresentar diferentes elementos da natureza, com a intenção de incentivar o contato com os elementos naturais, como buscando incentivar a exploração dos espaços externos.

Tiriba (2005, p. 10) mostra que o contato com a natureza potencializa as aprendizagens, explorando “... as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias!”. Mas problematiza, o fato de as crianças não serem permitidas a terem este contato por inteiro, estando:

Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam (TIRIBA, 2005, p. 8).

Uma das vivências propostas logo no início do projeto foi um caminho sensorial com elementos da natureza, onde eu organizei esses elementos em caixas (Arrecadadas de fruteiras, logo as caixas eram vazadas, com furos embaixo), sobre um tecido, para que elas tivessem este primeiro contato.

Por conta dos furos nas caixas, as professoras pediram que eu deixasse a areia dentro da sacola, para que não “sujasse” o pátio da escola, expressando a ideia de que a areia seria uma sujeira.

Tiriba (2005, p. 9) responsabiliza esta definição de “sujeira”, como um dos principais fatores do afastamento das crianças com o mundo natural.

O distanciamento se deve à identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Isto é, com aquilo que ameaçava as organizações do cotidiano e da vida, planejadas e pautadas nos ideais de previsibilidade.

A ideia inicial da proposta era que tivesse um primeiro momento, onde eles teriam este primeiro contato, explorando apenas com os pés, fazendo o caminho com meu auxílio, e em um segundo momento eles pudessem explorar livremente estes elementos. Como surgiu esta resistência, precisei alterar a proposta, e realizei apenas o primeiro momento, onde no final do percurso, eu entregava algumas sementes da árvore Pau-Santo (Nome científico *Bulnesia*), para que eles brincassem no pátio.

**Figura 3 - Caminho sensorial com elementos da natureza**



FONTE: a autora.

As crianças se mostraram curiosas e algumas receosas em caminhar, o segundo momento teria sido muito rico, para que superassem o receio. Contudo ficou claro que teríamos que buscar outras estratégias para lidar também com a concepção dos professores da escola sobre estas vivências.

Tiriba (2005, p. 9) em sua pesquisa mostra que as professoras responsabilizam esta concepção presente nas instituições sobre a “sujeira, pela atual rotina e composições familiares” antes as crianças ficavam mais ao ar livre porque a família, especialmente as mães, estavam perto quando adoeciam”.

Horn (2014, p. 9), fala sobre como as concepções e ideias são expostas através das vivências e da maneira como são propostas para as crianças:

A organização dos espaços externos apoia-se no projeto pedagógico da unidade, que deve nortear as ações das crianças e dos professores, oferecendo pistas importantes sobre a ideia de infância que desejam assegurar os educadores que ali atuam.

Percebi que esta resistência era claramente uma postura adultocêntrica de enxergar as marcas como sujeira. Não apenas dentro da temática do projeto com a Natureza, mas também em outras propostas, ficou muito marcado o incômodo com as marcas deixadas, não apenas no espaço, mas nas crianças.

A presença de comentários tais como *“Eles vão fazer bagunça”* (Caderno de registro/Pessoal, 2018), em momentos onde a relação das crianças com as experiências mostravam uma vivência rica e prazerosa, reforçou a presença de concepções por parte das educadoras, que precisavam ser revistas. Sarmiento (2011), fala que para lidar com essa visão centrada no adulto, é preciso que se esteja disposto a entender os desejos e necessidades do desenvolvimento das crianças, percebendo que elas têm diferentes formas de expressar o que desejam: “[...] As idéias e vontades fazem ‘ouvir’ nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam” (SARMENTO, 2011, p.28).

Durante a primeira proposta com tinta, onde a ideia inicial era que as crianças explorassem a tinta e pintassem com esponjas os móveis confeccionados com caixas, para a casinha da sala, antes que eu iniciasse a proposta as professoras da sala sugeriram que este momento fosse feito em duplas, justificando a falta de experiência com tinta por parte das crianças. Foi possível registrar que, *“as professoras ficaram ansiosas com esse momento e ficaram em cima, falando para não deixar as tintas à disposição, para que eu fosse colocando as tintas nas esponjas. Com receio de que as crianças se sujasse ou fizessem bagunça no pátio.”* (Relatório Final, 2018, p. 79).

Iniciei este momento chamando as duplas, mas enquanto eles pintavam, ficou claro que a maioria só tinha tido experiência carimbando a mão ou pintando com um dedo, *“pois alguns tiveram uma resistência em pintar as caixas, e apenas carimbavam e se afastavam dos móveis.”* (Relatório Final, 2018, p. 79). Tive que explicar e pintar junto com eles, para que se sentissem mais seguros para começar a pintar, explorando a corporeidade e a pintura de maneira tridimensional. Fui recebendo alguns “conselhos das professoras”, durante a vivência, para ir controlando o quanto os alunos pegavam de tinta, para que não se “sujassem”.

Ocorreu um momento durante a pintura, onde uma das alunas mexeu nas tintas, “misturando as cores e apertando a esponja, enquanto ela explorava, uma das professoras falou para mim: Olha a Janaina, tá mexendo nas tintas, vai fazer bagunça ali...”. (Relatório Final, 2018, p. 80).

Argumentei que a proposta se estendia para além da pintura dos móveis, mas que a ideia era justamente iniciar este contato com esse novo material. Mas ainda se mostraram receosas com a “bagunça” que eles poderiam fazer, contudo não interviram na maneira como conduzi a experiência.

Figura 4 - Pintura móveis da sala



FONTE: a autora.

Esta proposta estava articulada ao projeto “Redescobrimo os espaços!”, que surgiu após as observações, onde percebi que apesar da escola trabalhar com as zonas circunscritas, a sala da turma não tinha os “cantinhos”. Os espaços que escolhi montar com a turma, partiram das demandas e necessidades apresentadas pelas crianças. Ambos os espaços foram feitos em parceria com as crianças, com o objetivo de tornar os espaços mais potentes, para que promovessem interações e construções de enredos fazendo com que as crianças se sintam acolhidas por estes espaços.

Tiriba (2005, p. 9) descreve que as responsáveis pela limpeza contribuem, para que as crianças e os espaços não sejam marcados, dentro das instituições, “elas limitaram as brincadeiras com água, com terra, com areia, elementos sempre identificados como ”sujeira””.

Em outra proposta realizada no pátio, a pintura nos balões, onde eu me sentei com eles no pátio, fui enchendo os balões e entregando para eles junto com as canetinhas.

Nesse momento foi possível registrar esse receio com as marcas, “*como as canetinhas não secaram bem no balão, eles acabaram ficando com as mãos bem pintadas, alguns o rosto. Uma das professoras comentou: “Olha o rosto da Gigi, tira o balão dela e leva ela pra lavar o rosto lá dentro...” Mas eu falei que assim que terminasse de por as cordinhas e os nomes nos balões, iria limpar, aí elas ficaram mais tranquilas, mas ainda comentando sobre as manchas. Então com um paninho úmido, depois que todos já estão com as cordinhas, fui limpando.*” (Relatório Final, 2018, p. 88).

Figura 5 - Pintura nos balões



FONTE: a autora.

Esta experiência foi “*muito legal, como tinha um vento, eles conseguiram explorar bastante, correram segurando os fitilhos.*” (Relatório Final, 2018, p. 86).

Assim, vendo a diversão das crianças, e percebendo que a tinta estava saindo, elas ficaram mais tranquila, porém restaram algumas marcas da canetinha, e isso gerou um incômodo por parte das professoras, argumentei que fazia parte da experiência, e que estas marcas eram indícios de uma tarde muito divertida, que proporciona além do direito de estar na escola, mas também a alegria de brincar e aprender na escola, com defende Tiriba (2010).

Estas resistências e a ideia de que as marcas e construções eram bagunça e sujeira permaneceu ao longo das propostas, através de comentários e muitas vezes intervenções no decorrer das experiências.

Cunha (2009, p.10), fala que as instituições de educação infantil:

(...) deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são os fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

O perceber e o registrar as impressões sobre o mundo se dá num processo contínuo - processo expressivo - que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, com os materiais expressivos e com as intervenções dos adultos e de outras crianças. É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui.

Então ao longo do estágio fui buscando estratégias para lidar com essa resistência às marcas. Estratégias estas que serão apresentadas no capítulo seguinte.

## 5.2 “ELES VÃO ESTRAGAR...”: EXPLORAR É DIFERENTE DE ESTRAGAR

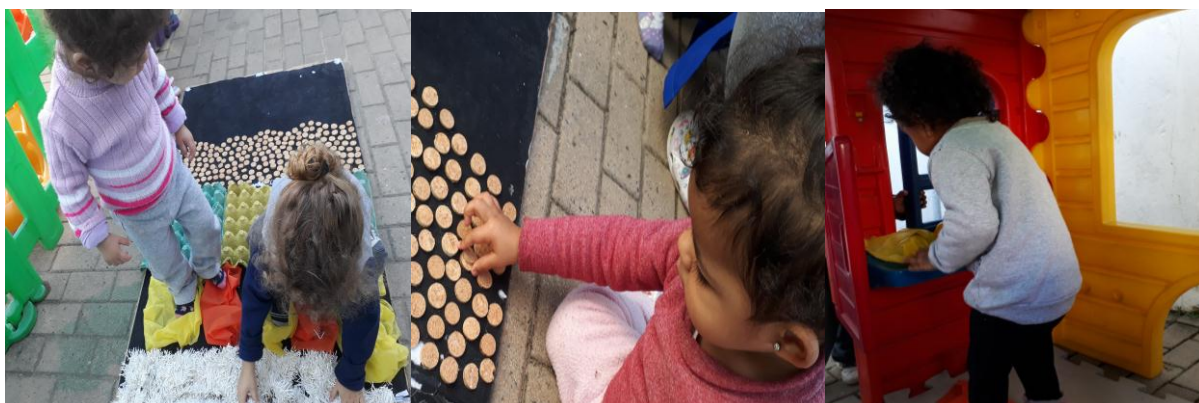
No decorrer do estágio curricular, fui propondo muitas experiências para as crianças, e pude perceber nas relações estabelecidas com as professoras na própria prática e também durante a análise do relatório final, que as concepções de educação infantil, de criança e de currículo são expressas nas propostas.

Como Horn (2014) fala que a prática dos professores oferecem pistas sobre a ideia que eles trazem de infância, destaco uma das propostas vivenciadas, onde apresentei para as crianças um “caminho sensorial”, montado com diferentes materiais recicláveis (Papel camurça, lixas, caixas de ovo, rolhas cortadas, tampas de garrafa, saco bolha, plumagem branca e plásticos lisos ou frios) onde a intenção era, em um primeiro momento, que eles fossem, em duplas, explorando as diferentes texturas e sensações com os pés, e, em um segundo momento, permitir a livre exploração desses materiais, para que as crianças pudessem buscar outras estratégias e vivenciar esta experiência de corpo inteiro e coletivamente.

Na primeira parte da vivência as professoras adoraram e inclusive ajudaram a organizar as crianças para o caminho sensorial, retirando os calçados, e acalmando o grupo que estava bem empolgado vendo a maneira como os materiais estavam sendo apresentados, naquele momento ajudavam a conduzir as duplas e traziam alguns comentários, como: *“Pisa, é fofinho, Passa a mão; ou elogiando os que estavam pisando em todos os materiais: Olha a Rafa, foi em todos, que legal...”* (Relatório Final, 2018, p. 58).

Encerrei esta primeira parte e convidei o grupo para o segundo momento onde levei o caminho para dentro do cercado que dividia o pátio, e fui convidando a turma para que explorassem os materiais manualmente, que poderiam deslocar os materiais, permitindo construir individual ou coletivamente novos enredos, novas aprendizagens, novas possibilidades de interagir com o material.

**Figura 6 - Caminho sensorial com elementos diversos**



FONTE: a autora

Nesta segunda parte da proposta “As professoras ficaram surpresas com esse momento, e falaram: *Eles vão estragar o tapete que tu fez...*” (Relatório Final, 2018, p. 58).

Neste episódio, vale destacar, que a preocupação das professoras foi unicamente com a integridade do material, e não com as possibilidades de exploração das crianças. A necessidade de um deslocamento do olhar, do foco do planejamento da proposta do professor para as interações e aprendizagens das crianças é um movimento importante que se articula no processo de



“desemparedamento” que exige uma ação do professor na construção de propostas concretas.

Cunha (2009, p. 21), fala que:

Geralmente a exploração dos materiais resulta na destruição dos trabalhos, pois para as crianças pequenas o rasgar, o amassar, o furar, o molhar fazem parte deste processo de descoberta. Os educadores não devem ficar preocupados com o aspecto da destruição, de não existir no final do processo um desenho ou uma pintura para ser colocada na pasta e ser mostrada aos pais. Ao contrário, os educadores devem incentivar as possibilidades de ações sobre os materiais, pois, neste momento o processo de conhecimento matérico é fundamental para as crianças e não um produto final.

Em diferentes momentos do estágio pude observar este mesmo movimento de preocupação com a preservação dos materiais na sala, como por exemplo, no canto da leitura, que tinha como objetivo principal de ser um espaço interativo, com alguns personagens na altura das crianças, para que pudessem ver e brincar neste espaço. Porém, muitas vezes eu chegava na sala e estes materiais estavam sobre a tenda ou guardados na prateleira para as crianças não estragarem. Destaco que todos os dias no final da tarde, eu dedicava um tempo para repor e reorganizar os materiais, pois com a interação das crianças, alguns caíam ou eles arrancavam.

Post e Hohmann (2003, p. 14), falam também sobre a exploração dos materiais e a importância que eles estejam no alcance das crianças.

Um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, *agarrar* ou roer ou deixar cair coisas, e sujar de vez em quando... Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. A arrumação de materiais é consistente, personalizada e acessível de forma a que bebés e crianças possam alcançar e aceder aos materiais que vêem e querem explorar.

Percebendo estas questões, busquei desenvolver estratégias e pensar propostas para além das crianças, mas que também envolvessem as professoras e a própria instituição, sabendo da responsabilidade que a escola deve desempenhar neste contato entre as crianças e a natureza, bem como nas propostas diversificadas e potentes para os bem pequenos.

## **6 “OLHA QUE LINDOS, BIBI! REGISTRA ESSE MOMENTO!”: O MOVIMENTO EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS**

Após perceber as resistências, comecei a buscar argumentar e discutir com as professoras, sobre as intencionalidades de cada experiência, antes durante e depois da execução. Buscando construir uma parceria, envolvendo as professoras nas vivências. Ceppi e Zini (2013, p. 28), definem a escola como, “um ambiente coletivo, baseado na participação e na gestão social, no trabalho coletivo, na sociabilidade e nos objetivos e valores compartilhados.”.

O estágio em docência na educação infantil é uma aposta nesta construção de parceria entre estagiária e professoras. Nesta perspectiva, as professoras da sala sempre tinham acesso ao planejamento com antecedência, trocávamos ideias e sempre estavam cientes do que ocorreria e também podiam opinar sobre as propostas.

Contudo, nem sempre foi possível estabelecer este diálogo no planejamento, pois em algumas semanas elas não leram então o primeiro movimento em busca da diminuição das resistências observadas, foi começar a estabelecer este diálogo antes do envio do planejamento, com as professoras da turma, buscando incluí-las e ir apresentando as intencionalidades e comentários sobre de onde vinham as demandas das crianças e a justificativa de todas as propostas.

Na BNCC (2017, p.39) fica descrito que, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 28), “os conceitos de construção e cooperação caracterizam a identidade da escola como um todo e geram mecanismos de ética que determinam a natureza das relações entre os envolvidos no projeto educacional.”. Sendo assim, as relações e parcerias construídas na escola são fundamentais para que se faça um trabalho de qualidade, respeitando as crianças e construindo uma identidade para a instituição.

Esse movimento inicial ajudou muito no diálogo dentro de sala, e comecei a construir uma parceria com as professoras. Em muitas vivências onde a “sujeira” incomodava, passei a construir estratégias junto com a responsável pela limpeza, que era também uma das mais envolvidas neste movimento de desemparedamento.

Mesmo eu limpando os ambientes após as experiências. Eu procurava chegar sempre mais cedo, e já deixar as propostas organizadas, conversava com ela para pedir que deixasse os materiais de limpeza, para que ao final do dia eu organizasse os espaços.

Contudo, sempre que eu chegava carregando os materiais, uma das falas que eu era recebida, era *“Lá vem a Bibiana, fazer bagunça...”* ou *“Ai ai ai... O que tu vai inventar hoje?”*(*Caderno de registro/pessoal, 2018*).

Os reflexos destas parcerias começaram a aparecer nas experiências com o decorrer do estágio, e pude perceber tanto na própria prática, como na releitura e análise do relatório final, que as propostas passaram a ser mais aceitas e a terem uma maior participação das professoras, mesmo que inicialmente fosse apenas conversando com as crianças e não interferindo na proposta.

Destaco para esta análise a vivência de desenho com carvão que ocorreu no pátio, com várias telas (papel pardo e folhas coloridas) penduradas, no chão, nos tatames e outros espaços as crianças buscaram formas de vivenciar os corpos para desenhar e explorar este novo elemento, experimentando a textura, a cor, a marca que o carvão deixava. Enfim, o material carvão reconhecido pelas crianças para fazer fogo, era redimensionado numa proposta.

Inicialmente *“alguns estavam com receio de pegar o carvão, e até limpavam as mãos nas roupas quando perceberam que estavam sujas, mas depois foram ficando mais à vontade com a textura do material, e foram explorando sem receio.”* (*Relatório Final, 2018, p.178*).

As professoras apesar de ainda receosas com as marcas deixadas pelo carvão, se mostraram muito abertas com a proposta. Nesta ocasião, elas *“ajudaram incentivando as crianças a desenhar e elogiando os que estavam desenhando e iniciando alguns enredos sobre os desenhos.”* (*Relatório final, 2018, p. 178*).

As crianças exploraram muito, uma das alunas foi caminhando e desenhando um pouco em cada folha, até que ela parou em um dos papéis. Uma das professoras que estava perto comentou com ela: *“Que lindo teu desenho, Isa!”* (*Relatório final, 2018, p. 177*). A Isadora ficou bem contente com o elogio da professora. Foi um grande avanço perceber e registrar estas interações.

Eu estava fazendo os registros fotográficos nesta vivência, e estava circulando entre as crianças, interagindo e registrando. Ocorreu um momento muito

bacana, onde uma das professoras, que estava observando chamou a minha atenção para uma interação que estava ocorrendo “a Joaquina descolou a folha que estava colada na parede, e colou na casinha (No lugar onde eu tinha colocado folhas coladas na última vez que desenhamos no pátio), e ficou bem entretida desenhando ali. O Kallel se aproximou pela janela ficou vendo a colega desenhando. Neste momento uma das professoras me falou: Olha que lindos, Bibi! Registra esse momento!” (Relatório final, 2018, p. 178).

Neste momento ficou claro para mim, que as professoras estavam começando a ter esse olhar mais sensível para as experiências. Que o olhar nas vivências agora não vinha mais tão carregado da ideia de como as crianças deveriam explorar.

Figura 7 - Desenho com Carvão



FONTE: a autora.

Em muitas experiências anteriores, as professoras apenas observavam e auxiliavam com os registros fotográficos, mas não se envolviam de fato na execução das propostas. Contudo, foi possível perceber nestas experiências que elas estavam começando a se envolver e participar. “Uma das professoras iniciou um diálogo, com a Rafa e com o Kallel, perguntando sobre o que eles estavam desenhando. a Rafa

*falou: “é o Lobo, pof.” o Kallel falou: “A bola!” e apontou empolgado para o desenho.” (Relatório Final, 2018, p. 178).*

Busquei dar continuidade e trazer estes elementos naturais, para dentro da sala, onde organizei uma proposta, cama de gato com elementos da natureza (Folhas, gravetos, cascas, sementes, flores e pinhas). Coloquei as caixas sobre dois tecidos, para que tivessem mais espaço para explorar e fui convidando as crianças para explorar. Foi possível observar nesta proposta que *“no início eles mostraram um grande estranhamento e apenas a Isadora e a Jana mexeram sem medo. Eu fui incentivando, e retirei alguns dos elementos de dentro das caixas e coloquei sobre os panos e fui perguntando e falando o que era cada coisa, e colocando de volta nas caixas. Percebi que logo em seguida eles começaram a mexer nas caixas sem medo, e a tentar retirar os elementos” (Relatório Final, 2018, p. 230).*

Wanner e Madeira (2017, p. 153) mostram que as crianças já lidam com diversos sentimentos na infância, e que podem ter muitos sentimentos/emoções em relação a esse contato com a natureza.

Medo, alegria, prazer, tristeza, nojo, felicidade, amor, gratidão, amizade, dor, carinho, repulsa, atração. Vários são os sentimentos que permeiam a infância e, da mesma forma, a natureza se mantém envolvida com esses sentimentos, despertando os mais variados significados e emoções.

Nesta perspectiva de reconhecer os sentimentos e emoções das crianças, precisei retirar e apresentar os elementos um a um para eles, para que ficassem mais à vontade em explorar. Já as professoras inicialmente não se envolveram, mas assim que começaram a surgir os enredos, onde alguns passaram a fazer comidinhas com as folhas e flores, outros a explorar os sons que os elementos produziam, as professoras passaram a se envolver e brincar junto, interagindo com as construções.

Figura 8 - Cama de gato com elementos da Natureza



FONTE: a autora.

*“Foi bem bacana perceber eles perdendo esse receio com os elementos.”, (Relatório final, 2018, p. 230) e pude perceber nesta experiência também, um maior envolvimento das professoras com as crianças “no meio da exploração, uma das professoras sentou perto das toalhas, e começou a mostrar as texturas, convidando para as crianças passarem as mãos, dizendo: “Olha, passa o dedo nessa folha. É bom, né?” também produziu sons com os materiais (orelhas de macaco), e foi mostrando para as crianças, falando: “Bate com elas assim...” (Relatório Final, 2018, p. 230).*

Mas considero que essa superação se intensificou de fato, na proposta de desenho no barro, onde preparei o ambiente no pátio com lonas no chão e sobre a mesa na altura das crianças coloquei uma camada de barro com o objetivo das crianças experimentassem aquela materialidade. Para esta proposta coloquei camisetas nas crianças, para que não se preocupassem com as roupas.

Nesta experiência, tive a participação da pedagoga da escola, que me ajudou a organizar o espaço, e também a participação da minha orientadora de estágio. O envolvimento delas motivou as professoras da sala a se envolverem ainda mais na execução da proposta, foram se desafiando comentando *“se tu encostar eu encosto...” (caderno de registros pessoal, 2018)*, até que elas passaram a encostar, desenhar e incentivar as crianças a explorar.

A ideia de propor esta experiência com barro de areia veio justamente com o objetivo de iniciar as explorações com este elemento, já que na escola as crianças não tinham esse contato. Inicialmente as crianças ficaram com receio para tocar e

mexer no barro, apesar de todas terem ficado reunidas ao redor da mesa, com bastante curiosidade e interesse, já que o barro, produzido com areia e água, tinha uma textura, um cheiro, uma temperatura, uma densidade, que gerava um convite à experimentação para alguns e para outros apenas a observação. Fui entregando então alguns gravetos para que superassem esse receio.

**Figura 9 - Desenho no barro (Areia)**



FONTE: a autora.

*“Foi uma experiência muito legal, um momento de muitas interações e construções entre as crianças e as professoras.” (Relatório final, 2018, p. 242).*

Durante a exploração a pedagoga da escola, chamou alguns professores de outras salas para olhar a proposta, e incentivou *“É a isso que eu me refiro quando falo de trazer novidade para as crianças...” (Caderno de registro/pessoal, 2018)*. Acredito que esse incentivo, fez com que as professoras, que já estavam neste processo de se abrir para as propostas, repensassem estas participações. Importante destacar que este envolvimento mais intenso por parte das professoras, devido a presença da pedagoga e da minha orientadora, se manteve nas propostas seguintes.

Ao final da experiência, tivemos o momento de limpeza com as crianças, que foi outro marco importante no estágio. Com um balde de água fui lavando as mãos das crianças e também brincando.

O contato com o elemento água, para exploração eram muito raros, geralmente ocorriam apenas como momentos de higiene após brincadeiras com

tinta, na pia do banheiro da sala. Mas após esta experiência com barro, durante a limpeza, *“a pedagoga da escola falou que nos dias quentes que eu achasse interessante, poderia fazer experiências com água, utilizando as piscinas e a mangueira da escola.”* (Relatório final, 2018, p. 239). Com este aval, fiquei livre para começar a propor experiências com água.

Tiriba (2005, p. 8) em sua análise confirma esta questão: “No verão, há banhos de mangueira ou piscina. Mas, apesar das altas temperaturas, não acontecem diariamente.”.

Contudo, o receio das professoras surgiu novamente em relação a o que a água poderia acarretar nas crianças e nas reações dos pais ao saberem deste contato. “O medo da doença, a reação dos pais, a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente as rotinas e limpeza: tudo parece concorrer para que o contato com a água seja rarefeito.” (TIRIBA, 2018, p. 79). A pedagoga iniciou então um movimento com todas as turmas, avisando as famílias que nos dias mais quentes teríamos este contato com a água. *“Este diálogo da escola com as famílias, deixou as professoras mais tranquilas e abertas para receber e também propor experiências.”* (Caderno de registros/pessoal, 2018).

As famílias já se apresentavam muito tranquilas em relação às marcas desde o início do estágio. Mas após esta conversa da escola com as famílias, foi possível perceber uma acolhida maior das famílias sobre a exploração dos elementos (Areia, terra, água, etc.), muitas começaram a enviar roupas de banho (Biquines e sungas), e a questionarem no momento da saída, se as crianças tinham brincado com água, e como tinha sido. Comecei então a ter mais liberdade para propor experiências de corpo inteiro, sem tanto receio e preocupação com suas marcas.

Fica claro então que a escola é baseada na construção de relacionamentos, e que estes precisam ser compartilhados e promovidos pela gestão da escola. Na experiência com água foi possível reconhecer a importância desta relação entre professores, gestores e famílias para que se possa realizar um trabalho pensando no desenvolvimento integral das crianças.



## **7 “FAZ BEM PRA PELE NÉ PROF”: SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS**

Com a superação dos obstáculos, consegui atingir uma superação das concepções trazidas pela escola em relação às marcas, e passei a viver um momento do estágio, onde podia propor com liberdade as experiências que podiam ser vivenciadas de corpo inteiro por todos os envolvidos. Com isso, em especial, as crianças, tinham mais abertura para explorar e se expressar de diferentes formas e respeitando os diferentes tempos.

Cunha (2009, p. 10) mostra que “Para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa seus próprios estereótipos, a fim de trazer à tona o universo expressivo infantil.”. A autora apresenta também sobre a liberdade de se expressar das crianças, faz com que tudo todas as coisas virem “um grande campo de possibilidades para os rabiscos e as manchas. Paredes, livros, mesas, cadeiras e o próprio corpo são marcados nas experiências do exercício sensório-motor.” (CUNHA, 2009, p. 19).

Vale destacar que o corpo, que já era foco do desde o início do estágio, pode ser mais explorado, acolhendo as suas potencialidades, tornando-se inclusive tela para as crianças se expressassem. Basei (2008, pg. 5) mostra a importância desse corpo em contato com o mundo, falando que: “O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio.”.

Foi neste movimento que a escola se abriu para o projeto da Natureza, e passou a fazer uma mobilização de arrecadação de areia e terra preta junto com as famílias. Essa mobilização por parte da escola veio a partir das observações da pedagoga da escola, nas experiências que estavam sendo desenvolvidas com as crianças. A partir deste momento, a escola começou a solicitar elementos da natureza para os pais nos momentos de chegada e saída, por meio de conversas - explicando que a escola estava sentindo falta desses elementos, e que estavam querendo possibilitar o contato das crianças com esses elementos.

As famílias começaram então a levar potes e sacos com um pouco de areia ou terra preta, e entregavam para as professoras. Esses elementos ficavam dispostos em cestos no saguão, junto ao ateliê da escola, e as professoras tinham liberdade para pegar e usar nas suas propostas com as crianças.

A falta de contato com a natureza no âmbito escolar ficou clara desde o início do estágio, a escola não possuía terra, espaços com grama, areia, ou canteiro, o único elemento natural presente, era um pequeno limoeiro cercado por um pneu, que ficava no pátio da frente (que era todo cimentado) e que por ter espinhos, as crianças não tinham muito contato.

Para Post e Hohmann (2003, p. 275), a questão sensorial que este contato natural oferece, ajuda nas relações e na compreensão de mundo das crianças, “(...) Embora os bebês e as crianças pequenas não digam muito enquanto passam por estas experiências, estão a ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas ações e da sua recepção sensorial.”.

Aproveitando a abertura da escola, dei sequência ao projeto da natureza, articulado a questões de corporeidade, realizei vivências buscando melhor o contato das crianças com os espaços externos da escola, bem como buscando explorar, sentir e conhecer diferentes elementos da natureza, como: A areia, terra preta, barro, argila, farinhas, erva mate, amido, borra de café, chás, galhos, folhas, flores, cascas, sementes entre outros.

Pensando então na potência destas vivências, repeti algumas experiências, como a do desenho no barro, mas desta vez utilizando a terra preta, e já sem tanta preocupação com as marcas, podendo explorar sem as camisetas, e deixando as crianças apenas com as fraldas, calcinhas e cuecas.

**Figura 10 - Desenho no barro (Terra preta)**



FONTE: a autora.

Durante a exploração, que foi registrada, uma das alunas passou o barro no braço da professora, e falou: *“Faz bem pra pele né prof...”* (Relatório Final, 2018, p. 351), a professora, então, riu e entrou na brincadeira. Percebi neste momento, *“um grupo cada vez mais envolvido, tanto por parte das crianças, como das professoras.”* (Caderno de registro/pessoal, 2018).

Cunha (2009, p. 21), fala sobre a importância dos educadores buscarem promover e incentivar ações sobre diversos materiais, destacando que “o processo de conhecimento matérico é fundamental para as crianças...”. Por “matérico”, Cunha (2009) se refere a materiais expressivos como: tintas, argila, papéis, entre outros, tendo em vista que as crianças iniciam a descoberta do mundo partindo dos sentidos. No caso do projeto desenvolvido com as crianças no meu estágio, para além da tinta e do papel, busquei materiais do mundo natural, como: A areia, terra preta, barro, argila, farinhas, erva mate, amido, borra de café, chás, galhos, folhas, flores, cascas, sementes, pinhas entre outros.

Partindo disso, realizei vivências apresentando esses diferentes elementos, explorando-os com utensílios de cozinha doados pelas famílias, panelinhas de brinquedo da sala.

Após algumas semanas de envolvimento do grupo com o projeto natureza, realizei uma proposta de exploração livre, com o elemento areia, utilizando tanto a areia doada pelos pais como também uma areia colorida, que foi confeccionada pelas professoras com as crianças no turno da manhã (inverso ao turno da minha prática). Aqui constatei um envolvimento das professoras diretamente na execução do planejamento, já que foi uma proposta organizada por elas e que se articulava com as experiências que vínhamos vivenciando.

Figura 11 - Exploração com areia



FONTE: a autora.

Naquela tarde as professoras entraram na brincadeira e participaram dos diversos enredos que foram sendo construídos, como a roda de chimarrão, *“Isadora encheu um pote com areia e colocou um graveto, quando eu perguntei se era um canudinho, ela falou que era o chimarrão. E passou oferecendo para as professoras: “Chimarrão prof, tá quente! toma devagarinho tá bom.” (Relatório Final, 2018, p. 293).*

Com o propósito de realizar exploração livre, repeti a experiência, mas desta vez com outros elementos, como - Terra preta, areia, argila em pedaços, e argila molhada - também dispus junto às panelinhas e os utensílios doados, e mais alguns elementos naturais, tais como galhos, folhas e sementes.

Esta vivência se estendeu para o corpo, e as crianças exploraram as diferentes sensações destes elementos, pisando, passando pelos braços, passando nós colegas e também interagindo com o espaço, onde eles carimbaram as mãos com argila molhada nas paredes e mostravam para as professoras orgulhosas da sua arte.

Figura 12 - Exploração com diferentes elementos da Natureza



FONTE: a autora.

Durante as experiências que *“foi um momento muito divertido, com bastante interação e brincadeiras. Eles exploraram com o corpo todo, e convidaram os colegas para entrar nas brincadeiras...”* (Relatório Final 2018, p. 377). Durante uma das interações, surgiu uma fala, enquanto Isadora passava argila molhada no braço da outra colega, onde a Isadora falou: *“é gostosinho né...”* (Relatório Final, 2018, p. 377). Nestas brincadeiras as crianças exploravam os materiais e compartilhavam entre elas as sensações.

Durante o estágio o brincar no espaço externo foi para as crianças um momento muito especial. Tiriba (2005, p. 11), fala que *“As crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade.”*. Contudo, não é suficiente dar este espaço e deixar as crianças soltas, é preciso tornar estes espaços potentes e atraentes. Este foi um grande desafio, construir como docente uma postura provocativa a partir das interações nos espaços.

Horn e Silva (2008, p. 16) falam sobre isto, destacando que a postura do professor precisa estar de acordo:

(...) não basta “dar” às crianças o direito de brincar. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar. Não basta apenas ampliar o tempo no pátio ou aumentar os estoques de brinquedos na sala, pois isso implicará, principalmente, numa nova postura do professor diante da brincadeira e diante do espaço em que ela acontece.

Neste sentido, organizar os espaços e experimentar os materiais, se articulava com a postura das professoras, que participavam.

Busquei também pensar uma proposta trazendo a farinha de trigo, a erva mate, o amido de milho e a borra de café, que também foram apresentados com os utensílios de cozinha, as panelinhas e alguns galhos. As professoras participaram intensamente das construções e dos enredos junto com as crianças, que foram sendo convidadas para novas formas de explorar os elementos.

**Figura 13 - Exploração com elementos variados**



FONTE: a autora.

Neste dia uma das crianças estava de aniversário, e umas das professoras fez um bolo junto com as crianças e convidou eles para cantar parabéns para o colega. *“Foi muito divertido e muito rico, eles exploraram, brincaram juntos, fizeram comidinhas, sentiram as texturas não apenas com as mãos, mas com o corpo, estavam bem envolvidos.” (Relatório Final, 2018, p. 311).*

Durante esta exploração, observei que as diferentes texturas chamaram a atenção das crianças, principalmente a do amido de milho, que foi muito explorado e passado pelo corpo. A partir do registro e observação deste interesse especial, organizei uma experiência apenas com o amido de milho, explorando a textura dele seco e molhado. Separei a turma em dois grandes grupos, e coloquei duas bacias

inicialmente com o amido seco. Deixei que eles explorassem apenas com os corpos. “Eles espalharam a maizena pelo corpo, apertavam ela, e passavam nos colegas.” (Relatório Final, 2018, p. 316).

Figura 14 - Exploração amido de milho seco



FONTE: a autora.

Joaquina falou enquanto explorava “é fofinho né prof...” (Relatório Final, 2018, p. 316). Num segundo momento fui acrescentando água nas bacias, e pedindo que eles me ajudassem a misturar. Esse foi um momento de muita empolgação e envolvimento. Estavam concentrados, apertavam e deixavam escorrer pelos dedos, sentindo e observando a meleca escorrer formando tiras.

Figura 15 - Exploração amido de milho molhado



FONTE: a autora.

Esta experiência se estendeu para o corpo inteiro, eles passaram por tudo e também colocaram os pés nas banheiras, brincando com a sensação fria da meleca.

As professoras acolheram muito bem a proposta, e também sentaram junto com as crianças para explorar as sensações. Aqui ficou marcada a sensação de o ambiente escolar estar mais aberto e acolhedor.

Essa mudança de postura por parte da escola permitiu que as experiências com tinta também ficassem mais intensas, e as crianças tivessem mais liberdade para vivenciar e explorar de corpo inteiro.

Sabendo que nesta idade elas precisam de espaço para realizar essas expressões, nos momentos de pintura, busquei utilizar o máximo de espaço, trazendo telas nas paredes, no chão e, também, penduradas no teto. Cunha (2009, p. 20), fala sobre a exploração nesta fase,

Neste momento de exploração espacial e matérica, as crianças necessitam de grandes superfícies de papel, não sendo adequado fornecermos folhas tamanho ofício. O papel pardo em metro e os grandes formatos de papelões das embalagens, além de muito resistentes às ações e à água, são mais convenientes, pois podemos forrar as mesas, as paredes e o chão com estes suportes. É interessante propormos atividades além das mesas, para que tanto a percepção visual como a gestualidade corporal e, em especial do braço/mão, sejam exploradas de outras maneiras.

No caso das explorações realizadas, eu busquei ir para além do braço/mão e permitir que as crianças trouxessem novas possibilidades com os corpos. Richter (2009, p. 39), também destaca como esta ação do pintar está descaracterizada.

O quanto são limitadas as possibilidades infantis de explorarem e experimentarem de forma lúdica diferentes tintas e instrumentos pictóricos para tornar visíveis sensações e ideias através de manchas, figuras, sinais: marcas de gestos coloridos sobre papel, papelão, pedra, madeira, tecido, argila, corpo.

Realizei com as crianças uma proposta, articulada aos elementos da natureza, onde foram apresentados para eles diferentes pincéis feitos com elementos tais como gravetos, folhas, sementes e cascas de árvores. Coloquei pelo pátio muitas telas espalhadas, além de terem mais de uma estação sobre tecidos, com tintas dispostas em pratinhos, para que tivessem liberdade em decidir as cores, as quantidades e podendo misturar as tintas.



A experiência se estendeu para além das telas e muitos exploraram os próprios corpos, pintando-os e caminhando sobre as tintas, para brincar com as pegadas deixadas nos papéis pardos que estavam estendidos no chão: “A Jana largou a tinta dela no chão, e segurou a minha mão, e fez menção de pôr o pé na tinta, mas desistiu e ficou me olhando com se esperasse que eu não fosse deixar, então eu incentivei ela, e falei que dava pra pintar o pé, ela colocou o pé na tinta de saiu pisando na folha bem feliz. Assim que ela fez outros colegas começaram a fazer também.” (Relatório Final, 2018, p. 269).

As professoras passaram a ter outro olhar e a apontar para as diferentes explorações com encantamento pelas descobertas. O que tornou as propostas muito mais acolhedoras e envolventes. “Foi uma experiência maravilhosa, eles adoraram, se envolveram muito. Percebi que conforme eles foram percebendo que nós não estávamos bloqueando as investidas deles, eles foram se soltando e explorando cada vez mais. Adorei a parceria e o envolvimento das professoras, elas acolheram super bem, me ajudaram e também se sujaram brincando com as crianças durante a vivência.” (Relatório Final, 2018, p. 269).

Figura 16 - Pintura utilizando elementos da Natureza



FONTE: a autora.

Com a parceria da escola e com o aval para o contato com a água, iniciei momentos com exploração desse elemento, para além dos momentos de higiene, durante a escovação dos dentes e lavagem das mãos antes das refeições. Tiriba (2018, p. 77) problematiza o acesso a este elemento, falando, a partir de entrevistas realizadas em algumas escolas, que mesmo nas unidades em que este elemento é explorado, “em geral, as respostas apontam para uma relação funcional, utilitária com esse elemento da natureza: serve para limpar os espaços e para fazer a higiene das crianças.”.

Comecei a incluir os momentos de contato com este elemento nos planejamentos, mas como dependíamos do clima, na sua grande maioria elas eram encaixadas ao final de alguma proposta que tivesse deixado marcas - tinta e desenho no barro - as vivências com sabão, foram pensadas dentro do planejamento de maneira que se o clima não estivesse bom, pudessem ser remanejadas dentro da semana.

Geralmente, as vivências com água eram apresentadas como uma surpresa, e isso tornava o momento muito mais atrativo e envolvente. Ao final das propostas eu levava a piscina e enchia com baldes de água e as crianças ficavam muito empolgadas.

**Figura 17 - Vivência água (piscina)**



FONTE: a autora.

As professoras participavam muito nestes momentos, ajudando a encher a piscina e também fazendo registros. Horn, Silva e Pothin (2007, p.49), falam sobre os benefícios que essa participação dos adultos, buscando trazer materiais diversos para exploração com as crianças:

A participação do adulto tem por objetivo estimular as potencialidades das crianças e disponibilizar-lhes materiais variados para exploração de diferentes atributos como textura, forma, tamanho, cores, entre outros. Esse tipo de atividade favorece às crianças a descoberta do mundo que as rodeia.

Um dos momentos de contato com água surgiu após uma vivência no pátio, onde as crianças estavam desenhando com giz de quadro, e percebi que a proposta já não estava mais produtiva, isto é, as crianças não estavam interessadas. Como estava um dia quente resolvi trazer um momento de exploração com água, enchi algumas bexigas de água, e pendurei com um barbante no pátio. *“Primeiro deixei que eles explorassem, apertassem e puxassem, para tentar estourar. A Joaquina conseguiu estourar uma, eles adoraram, ficaram bem empolgados.” (Relatório Final, 2018, p. 345).* Como apenas uma foi estourada, comecei a ajudar eles a estourar as bexigas, incentivando que apertassem.

**Figura 18 - Vivência água (Bexigas)**



FONTE: a autora.

A ideia de deixar as crianças explorarem e vivenciarem intensamente as experiências permitiu que sentissem prazer em estar naquele ambiente escolar. Horn e Silva (2008, p.15), falam que:

Privar a criança de viver intensamente em favor de um treinamento mecânico é reprimir sua energia, é não aproveitar suas capacidades, é podar-lhe a curiosidade, sua abertura para explorar o meio em que vive; é substituir a aprendizagem significativa pelo condicionamento, enfim, impedi-la de ser criança, enquanto criança.

As crianças aproveitaram muito essa liberdade *“Foi muito divertido, eles adoraram.” (Relatório Final, 2018, p.345).*

Os espaços externos são muito potentes, não por si só, mas a partir das oportunidades geradas para as crianças. Barros (2018, p. 63), fala que é preciso que tenham a presença de elementos e materiais para além do tamanho do espaço, para que tanto as crianças como os adultos queiram permanecer naquele espaço:

Uma tendência é acreditar que o tamanho é o principal fator para que o pátio seja esse espaço mas na verdade, as experiências vividas e também as pesquisas apontam que elementos como árvores, sombras, galhos soltos, sementes, flores, terra, água, cordas e a maneira como estão organizados exerce grande influência nas atividades e no desejo de permanência no pátio, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores.

Nas propostas no espaço externo e com água destaco a experiência com bolhas de sabão, que foi muito intensa e teve um grande envolvimento tanto por parte das crianças como das professoras. Este momento ocorreu no pátio, onde além de espalhar bacias com uma mistura para fazer as bolhas, também coloquei uma piscina cheia desta mistura, para que eles explorassem usando hastes para fazer as bolhas. Inicialmente reuni o grupo, convidando *“eles para sentar em volta do pote, e fui mostrando os materiais, e mostrando como fazer as bolhas. Eles ficaram bem empolgados.” (Relatório Final, 2018, p. 383).* Em seguida, entreguei uma haste para cada um, e deixei que explorassem, auxiliando quando necessário.

Foi um momento com bastante envolvimento, eles participaram de corpo inteiro, vibraram pelas conquistas. Conforme o relatório, um registro marca bem esse envolvimento: *“A Isadora também ficou bem envolvida em tentar fazer as bolhas, inclusive conseguiu fazer algumas, mas assim que ela percebeu que alguns colegas estavam brincando com as espumas, largou a haste e começou a passar as espumas pelo corpo, me falando “Olha minha barriga prof...”” (Relatório Final, 2018, p.383).*

Por conta da intensidade da exploração ocorreu um alongamento dessa experiência com a água, onde eu levei uma segunda piscina apenas com água, para ir tirando o sabão do corpo com ajuda de um balde. *“Foi um momento de muita alegria.” (Relatório Final, 2018, p. 384).*

**Figura 19 - Vivência água (Bolhas de sabão)**



FONTE: a autora.

O encerramento do projeto da Natureza ocorreu juntamente com o encerramento do estágio, realizei com as crianças uma visita em uma escola municipal de educação infantil localizada numa praça em frente a nossa escola para fazermos um piquenique. Como nesta escola o espaço era maior, e existia a presença de elementos naturais no pátio, foi um momento muito rico.

Tiriba (2005, p.10), fala que “as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias!”.

A nossa saída foi um momento que envolveu toda a escola, a equipe da cozinha, a responsável pela limpeza, as estagiárias da fonoaudiologia, a pedagoga da escola e as professoras da sala, todas ajudaram a levar as crianças e os materiais para o piquenique. *“A ida foi um momento de exploração e brincadeira, e*

também muito cuidado. A maioria foi caminhando e cantando junto com as professoras.” (Caderno de Registro/pessoal, 2018).

A escola nos recebeu muito bem, os alunos nos apresentaram todo o espaço e ajudaram a cuidar das crianças menores. Durante a brincadeira livre no pátio, eles exploraram, jogaram e brincaram juntos. Teve muita interação entre as crianças de diferentes faixas etárias, foi um momento de muita troca entre as crianças das duas escolas.

Enquanto eles brincavam, as professoras comentaram como a Lara estava explorando tudo e uma das professoras falou: “Ela parece a dona do espaço” (Relatório Final, 2018, p.398). Em seguida realizamos o piquenique com frutas e suco natural, para marcar o encerramento do estágio com uma pequena confraternização.

Figura 20 - Piquenique - Emei Jardim de Praça



FONTE: a autora.

Registrei esta saída como “um momento muito legal, com diversas interações, brincadeira e construções”. (Relatório Final, 2018, p. 399).

O contato com o meio natural é algo que as crianças buscam naturalmente, e é papel da escola compreender e oportunizar estes contatos. Tiriba (2018, p. 153), mostra com clareza que “os seres humanos buscam o encontro porque têm sua

origem neste mundo natural...”. Especificamente sobre as crianças, a autora mostra que “(...) as crianças desejam tanto esse encontro porque são seres biofílicos, isto é, apegados ao mundo natural e a seus seres, que têm um senso de pertencimento, de filiação e de união à natureza.” (TIRIBA, 2018, p. 153).

Contudo, ela destaca que, apesar desse desejo pela natureza, é preciso que essa tendência seja alimentada para que se desenvolva:

Se o movimento infantil é, claramente, o de conexão; se esse desejo expresso revela o impulso em busca da integridade do ser, as relações de proximidade com elementos naturais precisam ser compreendidas, pelas escolas e seus educadores, como um direito humano. (TIRIBA, 2018, p. 154)

Com as análises destes movimentos de desemparedamento dentro do meu estágio, e com o aprofundamento teórico que realizei ao longo desta escrita, posso constatar que este movimento de pensar para além da sala de aula, nada mais é do que uma retomada por este contato que é natural. E que como professoras da educação infantil, temos o dever de proteger este direito das crianças ao contato com o mundo natural.

## 8 CONCLUINDO ESTE PERCURSO

Penso que ideias tais como a de que as crianças devam produzir ao final das “experimentações” produtos que possam ser apresentados aos pais ou, de que a educação infantil deva assumir o papel de um espaço de preparação para o ensino fundamental, afetam de forma significativa a capacidade destas instituições de permitir que as crianças tenham a alegria em explorar puramente pelo prazer de explorar.

Concordando com Freire (2007, p. 50):

[...] o que tenho observado sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora.

Durante o processo de construção deste trabalho, foi possível perceber a vida que pulsou durante o estágio, para as crianças nas suas descobertas e explorações sobre o mundo e para mim como docente.

As análises documentais (Relatório Final e Caderno de Registro/pessoal), e a fundamentação teórica que embasou estas análises, expressam os efeitos do processo de desemparedamento na prática do estágio curricular, extrapolando os objetivos traçados nos planejamentos, como: *“Promover Experiências sensoriais...”* (Relatório Final, 2018, p.39) e os objetivos traçados nos projetos desenvolvidos, como, por exemplo, *“Vivenciar experiências novas a partir do contato com a natureza;”* (Relatório Final, 2018, p.22). Mas acarretando em uma mudança na escola como um todo, sendo possível ver mudanças nas relações desta comunidade escolar - crianças, professores e pais - em geral.

Os principais efeitos deste processo estudado, destacados nas análises, foram à superação da “concepção” trazida pelas professoras e pela escola sobre as marcas nas vivências mais intensas e as concepções de como as crianças deveriam explorar, tendo a ideia de que explorar é o mesmo que estragar. No meio deste percurso ocorreram também mudanças diretas nas relações dentro da turma, por parte das professoras com as crianças, e das crianças entre si.



O primeiro efeito então ficou bem claro durante as análises, no decorrer dos capítulos, onde fui sinalizando as posturas iniciais, de resistência, destacando os comentários e intervenções da escola demonstrando as concepções trazidas; em seguida, fui marcando as reações diante das minhas estratégias, esclarecendo um começo de mudança nas posturas; por último fui colocando os comentários, revelando uma mudança na postura ao enxergar as marcas deixadas pelas explorações.

Destaco que conforme fui percebendo que os comentários do tipo “*A Bibiana só inventa moda*” (*Caderno de Registro/ Pessoal, 2018*) foram diminuindo, eu fui sentindo uma grande alegria em perceber o acolhimento das professoras e da gestão da escola às intensas vivências exploratórias.

O segundo efeito deste processo, também foi sendo articulado ao longo do trabalho, marcando que as professoras, esperavam sempre que as explorações fossem resultar em “destruição”. Conforme fui marcando durante as propostas, que esses momentos tinham uma beleza e que o “estragar” vinha carregado de potencialidade e de descobertas, as professoras foram se abrindo e se desafiando a enxergar esses encantos.

Por fim, destaco o efeito do processo do desemparedamento nas relações, onde as professoras tiveram mudanças de postura e passaram a brincar junto com as crianças, se envolvendo nos enredos e nas descobertas, superando a distância entre elas e as crianças. Esse foi um ponto que não apareceu no trabalho de uma maneira direta, mas que a partir das vivências apresentadas durante as análises, foi possível perceber.

Para mim foi muito enriquecedor reviver esta prática, ao reler atentamente com um olhar de estranhamento, aprofundar os conceitos necessários ao estudo, e analisar as experiências vivenciadas a partir dessa releitura do relatório de estágio, foi uma aprendizagem potente onde foi possível enxergar a abertura e acolhida da escola nos projetos e nas execuções das propostas.

Ao rever e analisar esse processo vivenciado na prática pude perceber que a relação do contato com a natureza foi uma escolha minha como docente. A demanda por esse movimento surgiu pela falta desse contato na escola, mas também pela minha busca em explorar os espaços externos.

Apesar de esse contato com o mundo natural ser um direito das crianças, promovê-lo está relacionado às concepções que nós professoras trazemos. Conclui

que a prática constrói a teoria e a teoria constrói a prática - o professor é então produtor de suas construções teóricas. Logo, todo o meu percurso acadêmico, as leituras, problematizações e debates realizados nesse espaço universitário, contribuíram, para que eu chegasse à prática, com embasamento, tendo em mente a minha concepção do que era ser professora de educação infantil.

Outra questão que também me fez refletir durante as análises, foi que mesmo sendo possível perceber com clareza esse movimento de desemparedamento vivenciado durante a prática, e seus efeitos na escola em geral, ao fazer o levantamento do total de propostas realizadas no estágio (206) e do total de propostas que ocorreram em espaços externos (34), ainda foi um número muito baixo de vivências pensadas para fora da sala de aula. Percebi que poderia ter explorado, mas, e também ter levado outros momentos da rotina para estes espaços, como a rodinha e os momentos de leitura.

A minha construção como docente neste percurso de desconstrução, redescoberta e formação, enquanto “prof Bibi”, revelou que esse é um processo que nunca termina, pois diante de novas relações e interações, surgem novos desafios e diferentes obstáculos a serem enfrentados.

A postura que escolho para lidar com cada uma das adversidades presentes no contexto educacional interfere na minha formação como uma professora que estará sempre disposta a defender os direitos, necessidades e interesses das crianças, abraçando todos os desafios de coração aberto, pensando em vivenciar todas as experiências com as crianças e promovendo prazer e alegria na execução de cada momento tendo a firme certeza de que com esses momentos virão grandes aprendizados.

## BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **SOCIALIZAÇÃO ÀS AVESAS: IMPLICAÇÕES DE UMA LÓGICA CULTURAL ADULTOCÊNTRICA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.** 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2520/302>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, São paulo: Papirus, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>; Acesso em: 17 Jul. 2019.

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. ANA PAULA SOARES DA SILVA. . **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Arquitetura e educação juntas por uma educação infantil melhor.** Revista Criança: do professor de Educação infantil, Brasília, p.19-26, ago. 2007. Mensal.

BRASIL. Ministério da Educação. Conhecimento do mundo Natural e Social: : Desafios para a Educação Infantil. **Revista Criança:** do professor de Educação infantil, Brasília, p.25-29, abr. 2005. Mensal.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC,2009. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-pa-ra-a-E-I.pdf>>; Acesso em: Jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil.** 2. ed. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. (Org.). **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação infantil.** Brasília: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, 2009. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a política Nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba, 2015. 104 p.

BRASIL. 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: . Acesso em: Jan. 2019

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Orgs). **BEBÊS NA ESCOLA: observação, sensibilidade, e experiências essenciais.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013. 160 p.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 132 p.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A.. **Qualidade em Educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 11. p. 229-282.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jaqueline Silva da. O BRINCAR NA INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA. **Reflexão e ação,** Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 16, jan. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/331>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços a Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2014. 120 p.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008. 328 p.

MELLO, Ana Maria et al. **O dia a dia das creches e pré escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 248 p.

OSTELLO, Luciana Esmeralda. NO TECIDO DA DOCUMENTAÇÃO, MEMÓRIA, IDENTIDADE E BELEZA. In: OSTELLO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registro na Educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica.** São Paulo: Papyrus, 2018. Cap. 1. p. 14-54. Disponível em: <<http://epsinfo.com.br/Ostetto.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários:** cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. 376 p.

PRENTICE, Roy. Aprendizagem experiencial no brincar e na arte. In: MOYLES, Janet R.. **A experiência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 10. p. 148-159.

RICHTER, Sandra. Manchando e narrando: O prazer visual de jogar com cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento:** A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap. 2. p. 39-58.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2016/2017).** TCE/RS, 2018. Disponível em: <[https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos\\_pesquisas/radiografia\\_educacao\\_infantil\\_2016\\_2017/analise\\_geral\\_2016\\_2017.pdf](https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2016_2017/analise_geral_2016_2017.pdf)> Acesso em: Maio. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. "Desemparedar" na Educação infantil:: O que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de et al (Org.). **Para pensar a Educação infantil:** Em tempos de retrocessos. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2017. Cap. 6. p. 100-115.

STAKE, Robert E.. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

TIRIBA, Lea. **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&taskdoc\\_download&gid=6679&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&taskdoc_download&gid=6679&Itemid=>) Acesso em: Jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Crianças, Natureza e Educação Infantil.** Rio de Janeiro, ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>> Acesso em: Jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil como direito e alegria:** Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2018.308 p.

WANNER, Lusaqueli; MEDEIRA, Rosemary Modernel. **O intocável ao alcance das crianças:** Vivências no pátio escolar. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). Para pensar a Educação infantil: Em tempos de retrocessos. Porto Alegre: Evangraf, 2017. Cap. 9. p. 151-169.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e método**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.