



**UNIVALI**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI  
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**TOMAZIA DUARTE DOS SANTOS**

**O PARQUE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PROPOSITOR DE  
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

**ITAJAÍ  
2025**

**TOMAZIA DUARTE DOS SANTOS**

**O PARQUE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PROPOSITOR DE  
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Isleide Steil.**

**ITAJAÍ  
2025**

**TOMAZIA DUARTE DOS SANTOS**

**O PARQUE DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PROPOSITOR DE  
EDUCAÇÃO ESTÉTICA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

**Linha de Pesquisa:** Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem.

Itajaí, 30 de junho de 2025.

---

Profa. Dra. Verônica Gesser  
Coordenadora do Programa

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Isleide Steil  
UNIVALI – Orientadora

---

Profa. Dra. Valéria Silva Ferreira  
UNIVALI

---

Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani  
UFPR

*Dedico esta pesquisa aos meus pais, Pedro e Maria, ao meu marido Pedro, e aos meus filhos, Catarina, Braima e Miguel, que foram os responsáveis e grandes incentivadores desta conquista, que só foi possível graças a eles.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço...*

*À minha família, pelo apoio de não me deixar desistir.*

*À minha orientadora, Professora Dra. Isleide Steil, por ter me acolhido e contribuído com esta pesquisa. Seu olhar sensível às questões da educação estética me causou estesia.*

*Às professoras da banca, Profa. Dra. Valéria Silva Ferreira e Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, cujas orientações foram muito importantes para seguir meu estudo.*

*Ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, pelos momentos compartilhados. Foram encontros de muita reflexão sobre Educação Estética, que enriqueceram a minha caminhada.*

*Aos professores do PPGE, pelos ensinamentos ao longo de uma jornada.*

*Ao NEIM Barreira do Janga que me acolheu e aceitou que esta pesquisa fosse realizada.*

*Às crianças do G4/5, que despertaram o melhor de mim, e me possibilitaram ressignificar o meu olhar, à luz da educação estética.*

*A todos, muito obrigada!*

*Assim insistirei, para terminar,  
que não se pode pedagogizar, nem didatizar,  
nem programar, nem produzir a experiência;  
que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica,  
nenhuma prática, nenhuma metodologia;  
que a experiência é algo que pertence  
aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme,  
ou se quebra,  
ou desfalece;  
e em que a experiência,  
que não sabemos o que é,  
às vezes canta.*

Jorge Larrosa

## RESUMO

Este estudo faz parte do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Univali. O tema central é o parque da Educação Infantil como um espaço propositor de educação estética, sendo a questão de pesquisa: como o parque da Educação Infantil pode se tornar um espaço propositor de educação estética? O objetivo geral foi compreender o parque como possibilidade de espaço propositor de educação estética, e, para tanto, os objetivos específicos foram: discutir sobre a ação docente no parque pelo viés da educação estética; propor práticas pedagógicas no espaço do parque pelo viés da educação estética; analisar o envolvimento e as devolutivas das crianças em atividades no parque desenvolvidas com o olhar para a educação estética. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-intervenção, e a análise dos dados seguiu a metodologia da Análise por Triangulação, conforme proposta por Marcondes e Brisola (2014). Os dados foram organizados em três categorias temáticas, sendo elas: o parque como espaço de experiência estética; o espaço do brincar e seus objetos brincantes; o parque e os objetos e espaços ocultos. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante e intervenção planejada, com a inserção da pesquisadora no cotidiano das crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil de uma creche municipal de Florianópolis. Os instrumentos de coleta e geração de dados incluíram diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais, além de narrativas orais das crianças. Teoricamente, o estudo se apoiou nos trabalhos de Schiller (1989), Larrosa (2014) e Duarte Júnior (2000) para discutir o conceito de educação estética; já os estudos de Ceppi e Zini (2013), Cabanellas e Eslava (2005), Delgado (2005) corroboraram a discussão sobre os espaços. Para discutir sobre espaços propositores e o professor/mediador contou-se com Mirian Celeste Martins (1993; 2005; 2017), Bittencourt, Santos e Uriarte (2020) e Bittencourt, Steil e Uriarte (2020). Como resultados, a pesquisa aponta que: o parque da educação infantil é um espaço de proposições estéticas e estésicas, quando a ação docente for planejada com maior intencionalidade para esse espaço específico; propor atividades pedagógicas no parque possibilitou às crianças observarem o habitat natural de alguns animais, escutar o canto dos passarinhos, explorar elementos da natureza e espaços não visitados anteriormente, fez ressignificar a função dos brinquedos pelo brincar de faz-de-conta, assim como estabelecer relações com aprendizados adquirido na sala de aula, o que revelou que quando novas formas de brincar são disponibilizadas pela professora/mediadora, quando são pensadas pelo viés da educação estética, ela possibilita o jogo entre a razão e a sensibilidade, nesse sentido, as crianças brincam, criam, imaginam, conversam, questionam e discutem; e por fim, a devolutiva das crianças referentes às atividades ocorreram das mais diversas formas, alguma verbalizaram seu entusiasmo, pediram para repetir a atividade e até projetaram novas brincadeiras incorporando outros elementos e espaços. As falas das crianças expressaram curiosidade, descobertas, criatividade, e o cuidado e a interação com o outro, o que revela que atividades no parque são provocadoras de conhecimentos.

**Palavras-chave:** Educação Estética; Educação Infantil; Parque.

## ABSTRACT

This study is part of the Research Group *Culture, School, and Creative Education*, affiliated with the Graduate Program in Education at Univali. The central theme is the Early Childhood Education playground as a proposing space for aesthetic education, with the research question: How can the Early Childhood Education playground as a space for fostering aesthetic education? The general objective was to understand the playground as a potential space for aesthetic education. To that end, the specific objectives are: to discuss teaching practices in the playground from the perspective of aesthetic education; to propose pedagogical practices in the playground through the lens of aesthetic education; and to analyze the involvement and feedback of children in playground activities developed with a focus on aesthetic education. The research adopts a qualitative approach, intervention-based approach, and the data analysis followed the Triangulation Analysis methodology, as proposed by Marcondes and Brisola (2014). The data were organized into three thematic categories: the playground as a space of aesthetic experience; the play space and its playful objects; and the playground and its hidden objects and spaces. Data collection was carried out through participant observation and planned intervention, involving the researcher in the daily life of four- and five-year-old children in a municipal Early Childhood Education center in Florianópolis. The instruments for data collection and generation included field diaries, photographic and audiovisual records, as well as children's oral narratives. Theoretically, the study is grounded in the works of Schiller (1989), Larrosa (2014), and Duarte Júnior (2000) to discuss the concept of aesthetic education. The studies by Ceppi and Zini (2013), Cabanellas and Eslava (2005), and Delgado (2005) contributed to the discussion about spaces. To address the idea of proposing spaces and the teacher as mediator, the study draws on Mirian Celeste Martins (1993; 2005; 2017); Bittencourt, Santos and Uriarte (2020); and Bittencourt, Steil e Uriarte (2020). As a result, the research indicates that the early childhood education playground can be a space for aesthetic and “esthetic” (experiential) propositions when teaching practices are intentionally planned for that specific space. Proposing pedagogical activities in the playground allowed children to observe the natural habitat of some animals, listen to birdsong, explore elements of nature and previously unvisited areas. This led to a reinterpretation of the function of toys through pretend play, as well as the establishment of connections with learning acquired in the classroom. This reveals that when new ways of playing are made available by the teacher/mediator, especially when considered from an aesthetic education perspective, they allow a dialogue between reason and sensibility. In this context, children play, create, imagine, converse, question, and discuss. Finally, the children's feedback regarding the activities occurred in various ways: some expressed enthusiasm verbally, asked to repeat the activity, and even designed new games incorporating other elements and spaces. The children's words revealed curiosity, discovery, creativity, care, and interaction with others — showing that playground activities are rich in learning potential.

**Key words:** Aesthetic Education. Early Childhood Education. Playground.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Levantamento de teses e dissertações - GP/BDTD/CAPES .....	26
Figura 2 – Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa .....	35
Figura 3 – Parques do NEIM Barreira do Janga.....	60
Figura 4 – Parque do Jambolão .....	70
Figura 5 – Observando os passarinhos.....	71
Figura 6 – Escultores de areia.....	75
Figura 7 – Atividade com argila .....	80
Figura 8 – Explorando os brinquedos do parque.....	83
Figura 9 – Brinquedos do parque .....	84
Figura 10 – Achados do parque .....	87
Figura 11 – À procura de tesouros perdidos .....	88
Figura 12 – Pena de passarinho .....	89
Figura 13 – Espaços e coisas para desenhar no Parque das Flores .....	92

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Descobertas .....	72
Imagem 2 – O descanso da borboleta .....	73
Imagem 3 – Crianças esculpindo areia .....	76
Imagem 4 – Crianças compartilhando vivências .....	77
Imagem 5 – Registro de Minion sobre a brincadeira na areia .....	79
Imagem 6 – Espaçonave e a liga da aventura .....	85
Imagem 7 – Caixa de tesouros.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento das intervenções .....	37
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEIVM</b>	Centro de Educação Infantil Vida e Movimento
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EMEI</b>	Escolas de Educação Infantil
<b>GP</b>	Grupo de Pesquisa
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEIM</b>	Núcleo de Educação Infantil Municipal
<b>PIs</b>	Parques Infantis
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNIVALI</b>	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: PARA OS <i>BERNARDOS</i> DA MINHA VIDA</b> .....	13
<b>1.1 Levantamento das pesquisas</b> .....	24
<b>2 METODOLOGIA: ESCUTAMENTO DE <i>BERNARDO</i></b> .....	30
<b>2.1 Sujeitos da pesquisa</b> .....	34
<b>2.2 Planejamento das intervenções</b> .....	36
<b>3 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O PARQUE INFANTIL: SEM MEDO DE VOAR</b> .....	39
<b>3.1 Os espaços da infância que ainda não falam</b> .....	52
<b>3.2 Os territórios brincantes do NEIM Barreira do Janga</b> .....	57
<b>4 A AÇÃO DOCENTE NO PARQUE</b> .....	62
<b>5 O PARQUE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA</b> .....	67
<b>5.1 Categoria: O parque como espaço de experiências estéticas</b> .....	69
<b>5.2 Categoria: O espaço do brincar e seus objetos brincantes</b> .....	81
<b>5.3 Categoria: O parque e seus espaços e brinquedos ocultos</b> .....	86
<b>5.4 <i>Transfazendo</i></b> .....	93
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## 1 INTRODUÇÃO: PARA OS *BERNARDOS* DA MINHA VIDA<sup>1</sup>



*Bernardo é quase uma árvore.  
Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe  
E vêm pousar em seu ombro.  
Seu olho renova as tardes.  
Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:  
1 abridor de amanhecer,  
1 prego que farfalha,  
1 encolhedor de rios - e  
1 esticador de horizontes  
(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de  
teias de aranha. A coisa fica bem esticada).  
Bernardo desregula a natureza:  
Seu olho aumenta o poente.  
Pode um homem enriquecer a natureza com a sua  
incompletude?  
Barros (2010, p. 322)*

---

<sup>1</sup> Trabalho com argila feito pelo “Homem Aranha” (nome fictício de um sujeito da pesquisa). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante uma formação, em 2005, conheci a obra de Manoel de Barros. Meu primeiro contato com sua poesia foi através de *“Bernardo, é quase uma árvore”*. O poeta, um exímio criador de palavras, encanta ao narrar histórias de sua infância, utilizando o que ele chamou de “criançamento das palavras” (Barros, 2010, p. 339). Quando a arte de escrever se encontra com a arte de contar histórias, especialmente com pessoas “encantadoras de gente”, um momento de estesia pode emergir.

Lembro-me de que o auditório estava cheio. Ao som sinuoso do vento e ao toque suave de um sino tibetano, o silêncio das vozes tomou conta do ambiente, deixando espaço para que uma única voz declamasse *“Bernardo, é quase uma árvore”*, fazendo o tempo fluir despretensiosamente. O público ficou hipnotizado; foi uma experiência estética que guardo até hoje em minha memória, pois senti-me profundamente afetada, atravessada e estesiada por aquele momento. Desde aquele dia, Bernardo sempre esteve comigo. Outro dia ele desmontou uma canetinha para observar o que havia dentro e, com a carga de tinta encharcada, desenhou, sem se importar em sujar as mãos. Ele disse que gostou da experiência. Provavelmente, encontrarei mais canetinhas desmontadas no pote. Desde que conheci Bernardo, nunca mais deixei-o ir embora.

Faço um exercício constante para que a imaginação floresça nos espaços educativos e procuro sempre estar disponível para observar e ouvir as crianças, todos os Bernardos, especialmente no parque. Esse é um espaço coletivo que guarda um enorme potencial criativo, acolhe as crianças e possibilita que a imaginação, a criatividade e a brincadeira fluam de forma plena.

A intenção de realizar esta pesquisa surgiu ao longo da minha trajetória profissional na Educação Infantil, em diferentes unidades de ensino, tanto no Brasil quanto na Guiné-Bissau. Durante essa caminhada, de quase 35 anos, observando os espaços educativos, especialmente o parque, e as relações que as crianças tecem com esse ambiente, percebi que o parque é um dos lugares mais desejados pelas crianças na creche, sendo palco de inúmeras vivências. Como tal, é um ambiente repleto de possibilidades para contribuir com a formação da criança.

Ao recordar o início de minha carreira, minha memória me transporta para um salão paroquial de uma pequena comunidade de pescadores no litoral de Santa Catarina, no município de Imbituba. Com pouco mais de dezoito anos e com o magistério concluído, apresentaram-me um grande salão que serviria de sala para

duas turmas. Os grupos eram mistos, com crianças de diferentes idades, variando entre três e seis anos. Naquela época, as crianças permaneciam na Educação Infantil até os seis anos e ingressavam no primeiro ano do Ensino Fundamental aos sete. Contávamos com poucos recursos e não havia vestígios de parque, muito menos de brinquedos. As brincadeiras ocorriam em um campo de futebol ao lado do salão, cedido pelo líder comunitário. Nessa época, a Educação Infantil estava mais alinhada pedagogicamente ao Ensino Fundamental, com seu caráter preparatório para a alfabetização, do que à cultura infantil, própria da primeira infância.

Ingressei no curso de Pedagogia em 1990, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e casei-me quatro anos depois. Após concluir o curso, parti com meu marido para Guiné-Bissau, sua terra natal, onde vivi uma experiência transformadora. Lá, aprendi a valorizar meu país e tudo o que havia abandonado. Na Guiné-Bissau, a educação é levada muito a sério pelas famílias, que acreditam em seu poder de transformar a realidade social e econômica, promovendo o progresso. Desde cedo, as crianças são orientadas por rígidos princípios de respeito, disciplina e dedicação aos estudos, pois a primeira barreira a ser superada é a da língua. Embora o português seja a língua oficial, as crianças chegam à escola falando crioulo – a língua franca do país – além das línguas maternas típicas de cada etnia, faladas no seio familiar.

Mesmo que os espaços educativos fossem pensados apenas para disciplinar o corpo e manter as crianças na sala de aula, elas sabiam como burlar esse sistema e aproveitar o tempo para serem simplesmente crianças brincando. A escola era estruturada principalmente em torno das salas de aula, e espaços como o parque eram raros. Na Guiné, aprendi com os *Bernardos* a sorrir mais e a valorizar as pequenas coisas da vida, como a observar a chuva, que, ao tocar o telhado de zinco, parecia nos silenciar para reinar absoluta, mostrando nossa pequenez diante da força da natureza. Parávamos tudo para contemplar esse presente da vida. Também nos impressionava – talvez mais a mim – o vento carregado de areia vindo do deserto do Saara. A natureza sempre nos lembrava de seu poder.

Após dois anos, retornei ao Brasil e acompanhei as mudanças estruturais na educação. Para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), a Educação Infantil passou a ser responsabilidade exclusiva dos municípios. Em 1997, atuei na Escola Ana Gondin, em Laguna, nos últimos anos em que a Educação Infantil ainda

estava sob responsabilidade do Estado. A creche tinha um caráter exclusivamente preparatório para atender às demandas do primeiro ano, e o tempo de parque para a Educação Infantil ocorria junto com o do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos, presenciei as transformações na Educação Infantil, tanto na estrutura física quanto nas concepções que fundamentam as práticas pedagógicas com crianças pequenas. Atualmente, mesmo com prédios comerciais e residenciais sendo adaptados para atender à crescente demanda por unidades de ensino, há a obrigatoriedade de criar espaços educativos que respeitem as especificidades da infância. Foi nesse contexto de expansão da rede de ensino e da necessidade de novos profissionais que me efetivei na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Na minha primeira unidade educativa, na Creche Jurerê, as salas eram bem equipadas, mas não havia parque. O único espaço disponível ao ar livre era coberto de brita e sem brinquedos. Para brincarmos ao ar livre, utilizávamos o playground de um condomínio próximo, que também oferecia acesso à praia.

No ano seguinte, fui transferida para a Creche de Canasvieiras, uma unidade planejada para a primeira infância, com salas adaptadas, materiais adequados e um espaço ao ar livre para brincadeiras. Costumávamos dizer que era uma creche modelo do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Depois, atuei na Creche Ingleses, que também me encantou por seus espaços educativos e salas adaptadas. Essas duas escolas proporcionaram lindas experiências e contribuíram significativamente para minha formação como professora.

Em 2019, atuei no Centro de Educação Infantil Vida e Movimento (CEIVM), uma creche estadual vinculada à Polícia Militar. Atualmente, trabalho no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Barreira do Janga, com um agrupamento de crianças de 4 a 5 anos. O grande diferencial desta creche são os espaços externos que, mesmo pequenos, oferecem muitas possibilidades de vivências com as crianças.

Ao longo da minha trajetória, vivi experiências que me constituíram a profissional que sou hoje. No entanto, é cada vez mais urgente repensar nossas práticas, à medida que o protagonismo das crianças se torna mais evidente. Esse protagonismo está alicerçado nos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): direito à vida e à saúde; direito à liberdade, respeito e dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, cultura, esporte e lazer; e direito à profissionalização e proteção no trabalho.

Na busca por novos caminhos e respostas, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no curso de mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Integrei o Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora, o que me possibilitou um novo olhar para os espaços educativos, especialmente o parque, que é o foco desta pesquisa.

A presente investigação centra-se no parque da Educação Infantil como um espaço que promove a educação estética. Para tanto, torna-se necessário revisar a história desse nível de ensino, a fim de compreender sua trajetória social e política.

Segundo Kuhlmann (2000), os primeiros registros de atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil no Brasil deram-se na Primeira República, distribuídos em diferentes capitais e algumas cidades, chegando a 47 instituições em 1924. Mesmo sendo de caráter assistencialista, muitas instituições conviviam com profissionais da área da educação, incorporando o atendimento às crianças de 4 a 6 anos em jardins de infância e escolas maternais. Esse foi um período em que as instituições estavam vinculadas à assistência social e à saúde, modelo que, em muitas cidades, perdura até hoje.

Kuhlmann (2000), no artigo *História da Educação Infantil Brasileira*, destaca que as políticas relacionadas à infância tinham cunho discriminatório para a educação de crianças pobres, endossadas por concepções educacionais ligadas à assistência social e à saúde, com foco na puericultura e na higiene. Esse período foi marcado por uma política de Estado de poucos investimentos, promovendo uma pedagogia de submissão e subserviência. A educação das crianças pequenas ficou sob a tutela de diferentes instituições sociais, muitas delas confessionais, que recebiam poucos recursos do governo, precarizando ainda mais o atendimento. Segundo o autor, a expansão foi bem lenta até 1970. Nesse período, parte das instituições foi anexada ao sistema de educação destinado às crianças de 4 a 6 anos. Outra parte ainda permanecia vinculada à assistência e à saúde, atendendo crianças de 0 a 3 anos.

Kuhlmann (2000, p. 7) pontua que

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De

outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos.

O mesmo autor (Kuhlmann 2000) aponta que, ao longo da história, iniciativas como a instalação da escola maternal, que tinha como finalidade prestar cuidados a crianças filhas de operários, foram aos poucos sendo absorvidas por algumas empresas como forma de cumprir a legislação trabalhista, que previa uma creche nos estabelecimentos com 30 mulheres operárias. Poucas foram as empresas que realmente cumpriram a legislação. A proposta, mesmo sob o jugo da lei, ficou restrita a poucas iniciativas. O autor destaca algumas instituições que se tornaram referência no atendimento às crianças pequenas. Em Porto Alegre, em 1940, um jardim de infância inspirado em Froebel funcionava em uma praça pública e atendia crianças de 4 a 6 anos em meio período. E, no Piauí, em Teresina, em 1933, houve a criação de um jardim oficial, com os objetivos de desenvolver arte com crianças de 4 a 6 anos e de servir como observatório para futuras professoras.

Em meados de 1935, iniciativas do Departamento de Cultura, vinculado à Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, inauguraram espaços denominados Parques Infantis (PIs), cujos objetivos eram desenvolver projetos pedagógicos integrando educação, assistência e recreação. Os espaços tinham como prioridade, no contraturno das escolas, a promoção da cultura popular, valorizando o folclore e as manifestações artísticas locais. Segundo Farias (1999, p. 61-62),

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunamicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.

Farias (1990) aponta que os PIs tinham como objetivo garantir o direito à infância para crianças, filhos(as) de famílias operárias. Mesmo tida como assistencialista, como menciona Kuhlmann (2000), eles asseguravam às crianças acesso à educação, cultura e saúde, com um modelo próprio baseado na cultura e na ludicidade. Segundo a autora, por estarem funcionando no contraturno das escolas, esses espaços cumpriram um papel importante para a sua época, consumindo e produzindo cultura:

Para entender melhor o PI como proposta educacional ainda válida para os nossos dias, será importante observar que as ideias de Mário de Andrade a respeito da construção de uma identidade nacional englobavam todas as faixas etárias e todas as camadas sociais. Através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura, abasileirando (Farias, 1999, p. 64).

À medida que os PIs são transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), o espaço ganha uma nova configuração e status de instituição escolar. As EMEIs tinham um projeto pedagógico alinhado às necessidades do seu tempo, a escolarização precoce das crianças.

A história da Educação Infantil é marcada pela desigualdade das classes sociais, ou seja, as crianças mais pobres estavam vinculadas à assistência, e as mais abastadas, ao modelo escolarizado. A dicotomia entre o cuidar e o educar, advinda da fragmentação de diferentes concepções sobre a educação das crianças em espaços coletivos, prevaleceu por muito tempo e foi acompanhada de políticas de ausência de investimentos públicos e da não profissionalização na área (Parecer CNE/CEB, Brasil, 2009).

O atendimento de crianças em creches e pré-escolas de 0 a 6 anos tornou-se dever do Estado na Constituição de 1988. Em 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069, que estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trazendo à tona um novo paradigma no atendimento à infância: o direito de todas as crianças à educação, independentemente de sua classe social. Diante desse novo cenário, conquistado por meio da luta de diversos grupos sociais, tornou-se necessário construir uma nova identidade para as creches e pré-escolas, com o objetivo de superar posturas fragmentadas e centradas em uma perspectiva preparatória para a alfabetização.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica. Em 2006, com as modificações na LDB que anteciparam para 6 anos o acesso à Educação Básica, a Educação Infantil passou a atender a faixa de 0 a 5 anos.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BNCC, 2009 p. 36).

Para contemplar os direitos das crianças e alcançar as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), a Educação Infantil passa por um constante processo de revisão conceitual, visando a educação de crianças em espaços coletivos e práticas pedagógicas que promovam uma educação de qualidade.

Ao definir os objetivos para a organização curricular, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ressalta os princípios que devem ser observados para garantir uma educação de qualidade, sendo eles os princípios éticos, políticos e estéticos, os quais contribuem para a promoção de uma educação mais inclusiva e integral. O CNE busca assegurar o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, em consonância com as novas concepções de desenvolvimento infantil, destacando o protagonismo das crianças no processo pedagógico, além de reafirmar os direitos estabelecidos no ECA.

Os problemas relacionados às crianças, no entanto, ainda persistem, especialmente em relação à exploração do trabalho infantil. Mesmo no século XXI, ainda encontramos crianças trabalhando em semáforos. Contudo, a partir do ECA, que reconhece a criança como sujeito de direitos, e não como um “miniadulto”, é possível observar reflexos das mudanças na sociedade. Ao longo das três décadas de vigência do documento, diferentes grupos sociais têm levantado a bandeira em defesa dos direitos das crianças. A música “Criança Não Trabalha”, do grupo musical Palavra Cantada (1998), reflete sobre a infância e a importância de vivenciar experiências lúdicas. Com uma letra em forma de trava-língua, a canção transforma diferentes brincadeiras infantis em um verdadeiro hino à infância e ao direito de ser criança.

*Lápis, caderno, chiclete, pião  
Sol, bicicleta, skate, calção  
Esconderijo, avião, correria, tambor  
Gritaria, jardim, confusão  
Bola, pelúcia, merenda, crayon  
Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom  
Tanque de areia, gnomo, sereia  
Pirata, baleia, manteiga no pão  
Giz, merthiolate, band-aid, sabão  
Tênis, cadarço, almofada, colchão  
Quebra-cabeça, boneca, peteca  
Botão, pega-pega, papel, papelão  
Criança não trabalha, criança dá trabalho  
Criança não trabalha  
(Palavra Cantada, 1998).*

A música menciona uma série de brincadeiras típicas da infância e enfatiza que o tempo destinado à criança é para explorar e descobrir o mundo, no que é intrínseco ao ser criança: o ato de brincar. As ideias fundamentadas no ECA desencadearam uma série de reflexões ao longo de sua história. A Educação Infantil reforçou essas conquistas, promovendo práticas que visam o desenvolvimento integral das crianças baseadas nos eixos estruturantes: *Interações e Brincadeiras*.

Educar e cuidar tornaram-se indissociáveis, operando simultaneamente para proporcionar às crianças condições de explorar o mundo e serem protagonistas de sua própria história. Nesse contexto, é fundamental que o planejamento escolar considere diferentes vivências, explorando variadas linguagens e ambientes que possibilitem às crianças fazerem experiências, como propõe Jorge Larrosa (2014). Para o autor, a experiência é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2014, p. 12). A experiência é algo que atravessa o sujeito, toca-o de alguma forma que pode ser positiva ou negativa.

Larrosa (2014) ainda afirma que a experiência não se ensina; vivemos em um mundo bombardeado de informações, mas com poucas experiências, e, para fazer uma experiência, é preciso se expor, se permitir. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2014, p. 21).

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (Larrosa, 2014, p.19-20).

Pensar em fazer uma experiência na escola pressupõe um olhar mais ampliado sobre o fazer pedagógico. Porque a experiência é algo individual, que se dá em todos os momentos e em todos os lugares, não ficando restrita à sala de referência e às folhas A4. Algumas pessoas associam experiência à informação, acreditando que, pelo fato de estarem informadas.

Bauman (2001), em seus estudos sobre modernidade líquida aponta que, com o advento da internet, as pessoas têm uma necessidade cada vez maior de estarem conectadas e informadas. Vivemos em um mundo bombardeado de informação;

muitas vezes, somos vítimas do imediatismo, mas nem por isso estamos mais experientes. Para Bauman (2001, p.140-141),

Essas pessoas são, como a maioria antes delas, dominadas e 'remotamente controladas', mas são dominadas e controladas de uma maneira nova. A liderança foi substituída pelo espetáculo: ai daqueles que ousem lhes negar entrada. Acesso à informação' (em sua maioria eletrônica) se tornou o direito humano mais zelosamente defendido e o aumento do bem-estar da população como um todo é hoje medido, entre outras coisas, pelo número de domicílios equipados com (invadidos por?) pares de televisão. E aquilo sobre o que a informação mais informa é a fluidez do mundo habitado e a flexibilidade dos habitantes.

Assim, destaca-se a importância de refletir sobre as práticas pedagógicas com um olhar mais atento às especificidades da infância, não como uma preparação para o futuro, mas reconhecendo a criança como sujeito no presente. Torna-se urgente planejar vivências na escola que proporcionem à criança o “fazer uma experiência” (Larrosa, 2014). Segundo o Parecer do CNE/CEB (Brasil, 2009, p. 9),

as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói, na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, é evidente a importância do olhar atento e da sensibilidade dos professores e mediadores nas relações estabelecidas no espaço escolar. As práticas pedagógicas estão presentes nas ações cotidianas, desde a acolhida até a despedida da escola, e são intrinsecamente ligadas ao ato de educar e cuidar, especialmente em uma fase do desenvolvimento em que as crianças estão conquistando autonomia.

No parque, as práticas pedagógicas muitas vezes se limitam ao cuidado e à observação. No entanto, o parque, como território ou espaço de brincadeira, conceito que iremos discutir mais adiante, pode ser pensado, estruturado e planejado com práticas pedagógicas significativas que promovam experiências enriquecedoras para as crianças. Elementos da natureza – como a luz do sol que projeta sombras, a chuva em um passeio com guarda-chuvas, o vento que faz bailar paraquedas (sacos) no ar,

ou o toque da areia e da argila – podem se transformar em práticas lúdicas que integram o planejamento pedagógico.

Os brinquedos do parque têm o potencial de aguçar a imaginação e ressignificar as brincadeiras. O parque pode abrigar intervenções que estimulem a imaginação. Ao considerar que a prática pedagógica permeia todas as ações do dia a dia e todos os espaços, podemos vislumbrar o parque como um local que vai além do lazer, tornando-se um ambiente propício para experiências significativas.

Pensar no parque como um espaço que propõe educação estética implica refletir sobre como ressignificá-lo e desconstruir a visão de que se trata apenas de um local de lazer. Nesse sentido, esse estudo parte da hipótese que o parque pode efetivamente se tornar um espaço que promove a educação estética. A partir deste contexto, surgiu a questão problema: **Como o parque da Educação Infantil pode se tornar um espaço propositor de educação estética?** Sendo assim, foram definidos os seguintes objetivos:

#### **Objetivo geral:**

- Compreender o parque como possibilidade de espaço propositor de educação estética.

#### **Objetivos específicos:**

- Discutir sobre a ação docente no parque pelo viés da educação estética.
- Propor práticas pedagógicas no espaço do parque pelo viés da educação estética.
- Analisar o envolvimento e as devolutivas das crianças em atividades no parque desenvolvidas com o olhar para a educação estética.

Definidos os objetivos da pesquisa, fez-se necessário um levantamento dos estudos publicados que se aproximam do tema em questão. O subcapítulo seguinte apresenta os achados desta verificação.

## 1.1 Levantamento de pesquisas

O Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora desenvolve investigações sobre educação estética e mediação cultural em espaços formais e não formais de educação. Este estudo se alinha ao conceito de educação estética e às práticas pedagógicas associadas a esse viés, concentrando-se no espaço do parque infantil.

O levantamento de publicações relacionadas a este tema começou no próprio grupo de pesquisa da UNIVALI. Identificou-se que esta pesquisa é inédita para o grupo, sendo a primeira a explorar o parque infantil como um espaço propositor da educação estética. Entretanto, cabe mencionar as pesquisas desenvolvidas dentro do grupo por Reis (2024) e Oliveira (2024), que discutem a educação estética e a Educação Infantil, corroborando o tema em questão.

A tese de doutorado de Reis (2024), intitulada *A experiência estética como prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil*, buscou compreender como a experiência estética, enquanto prática do cuidado de si, se manifesta no dia a dia da Educação Infantil. Essa pesquisa foi realizada na escola de *Reggio Emilia*, na Itália, e teve como foco principal as observações nos ateliês, que são fundamentais nessa filosofia educacional. Os resultados apontam que a experiência estética, como prática do cuidado de si, é essencial para que o impulso formal (razão) e o impulso sensível (sentidos) se movimentam reciprocamente através do impulso lúdico (o jogo). Na abordagem de *Reggio Emilia*, a educação estética se concretiza por meio da arte, dos ateliês e da mediação poética dos professores e atelieristas, que facilitam as interações cotidianas.

A tese de doutorado de Oliveira (2024), *Experiências estéticas e artísticas com crianças: resignificando olhares e escutas*, teve como tema de estudo a repercussão de experiências estéticas e artísticas com crianças de quatro a seis anos de idade, e traz como problema de pesquisa a seguinte questão: Como as experiências estéticas e artísticas repercutem na expressão de crianças de 4, 5 e 6 anos de idade? Esta pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da Univali – Itajaí, SC. Os resultados da pesquisa anunciam que as infâncias foram compreendidas como uma construção histórico social, plural, considerando os aspectos cultural, social, étnico e geográfico; as crianças são atores ativos na criação, na reprodução e nas resignificações de

suas culturas infantis, possuem opinião, perspectivas próprias e interpretam o mundo de uma maneira única, influenciadas por suas experiências. A autora afirma que experiências estéticas possibilitam ressignificação de valores, podendo ativar o impulso lúdico na construção e na repercussão do imaginário.

Na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram realizados levantamentos de teses e dissertações com os descritores “educação infantil e parque”. O resultado inicial apresentou cento e vinte pesquisas. Após refinamento por marco temporal (2018 a 2023), foram destacados setenta e um trabalhos acadêmicos, sendo cinquenta e sete dissertações e quatorze teses. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, apenas quatro pesquisas se mostraram relevantes.

Da mesma forma, o levantamento de teses e dissertações foi feito na plataforma Capes, utilizando-se os mesmos descritores “educação infantil e parque”. O resultado inicial apresentou noventa e sete pesquisas. Após refinamento por marco temporal (2018 a 2023) e área de conhecimento, foram destacados vinte e oito trabalhos acadêmicos, sendo dezenove dissertações e sete teses. Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, quatro pesquisas foram selecionadas, sendo as mesmas selecionadas no levantamento realizado na BDTD. A Figura 1 apresenta os estudos selecionados nas três plataformas de pesquisa, GP-Univali, BDTD e Capes, que contribuem para esta investigação.

Figura 1 – Levantamento de teses e dissertações – GP/BDTD/CAPES



Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa.

A pesquisa de Onuki (2019), intitulada *O parque infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeira (1956-1966)*, aborda a história dos primeiros parques infantis do município de Cubatão e as práticas pedagógicas implementadas nesse contexto. Trata-se de um resgate das memórias preservadas de um período histórico específico desses parques. O estudo incluiu relatos de pessoas que vivenciaram essa época e destacou a importância da documentação escolar para a preservação da memória histórica educacional.

A pesquisa *O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil* (Flora, 2019) é um estudo etnográfico que teve as crianças como foco principal, analisando como os estudantes brincam com elementos da natureza no espaço do parque. A pesquisa demonstrou que as crianças se interessam pelos elementos naturais e que o espaço do parque possibilita a exploração de diferentes elementos naturais, sejam eles permanentes, sejam ocasionais ou eventuais. O estudo enfatiza o entrelaçamento entre brincadeira e imaginação como um processo de humanização e considera que a Educação Infantil necessita ser um espaço de enriquecimento e garantia do contato com elementos naturais, especialmente em um contexto de crescente privatização e mercantilização, contrapondo-se à cultura do plástico e dos produtos descartáveis. Além disso, a

pesquisa aponta para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a cultura do plástico e dos descartáveis, que é amplamente presente nas unidades de ensino.

O estudo de Russo (2020), *Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços?*, teve como objeto os espaços físicos da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, cuja edificação teve origem em um Parque Infantil (PI) criado por Mário de Andrade. O objetivo foi delinear e identificar quais espaços são utilizados pelas crianças, como e quando esses espaços são usados, e quais atividades são realizadas. Conclui-se que a utilização atual desses espaços difere significativamente do que foi proposto pelos PIs, sendo, atualmente, definida por adultos para cumprir um cronograma estabelecido.

Moraes (2020), em *Educar, recriar e assistir em Jundiaí: uma história do parque infantil Prefeito Manoel Anibal Marcondes (1964-1985)*, analisa o lema “Educar, recriar e assistir”, que por muito tempo orientou o brincar das crianças nas instituições de Educação Infantil. Associados à área da saúde, os parques de Educação Infantil priorizavam o cuidado com alimentação e higiene, com o objetivo de manter as crianças longe das ruas, sem antecipar o ensino formal. A pesquisa concluiu que, a partir do lema “Educar, recriar e assistir”, os parques foram instituições modulares surgidas da necessidade de brincar e de que a higiene, a alimentação e a saúde das crianças fossem controladas e verificadas por professores e/ou instrutores.

As quatro pesquisas em questão evidenciam que o espaço do parque sempre foi marcado pela ausência de ações que definem seu *status* como um espaço pedagógico, sendo frequentemente confundido como um local exclusivo de entretenimento e lazer. As pesquisas apontam que o brincar sempre foi compreendido como algo espontâneo e inerente à infância, destacando que os parques não são pensados como espaços potencializadores da ação pedagógica, tampouco são planejados com as necessidades das crianças, resultando em um total esvaziamento de propostas. No entanto, Russo (2020) e Flora (2019) demonstram possibilidades de um novo olhar a partir dos interesses das crianças, tanto em relação ao espaço quanto aos objetos nele presentes, o que evidencia a potência do parque da Educação Infantil como um espaço para práticas pedagógicas.

Após o levantamento dessas pesquisas, percebe-se a necessidade de mais estudos sobre o parque da Educação Infantil como um espaço propositor, à luz da educação estética. Uma vez que não encontramos nenhum estudo nessa linha de

pesquisa, este trabalho se propõe a estudar o parque infantil na escola como propositor de educação estética.

Minha trajetória como educadora na Educação Infantil, em diferentes contextos educacionais no Brasil e na Guiné-Bissau, permitiu-me refletir sobre a educação das crianças em espaços coletivos. Minhas reflexões apontam para a crescente necessidade de ressignificarmos nossas práticas, fundamentando-nos em princípios éticos, políticos e estéticos, que valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (CNE/CEB, 2009, p. 9). Neitzel, Pontes e Neitzel (2020, p. 97) apontam para a importância da organização do espaço comunicativo e provocador. Segundo as autoras,

a organização do espaço é um elemento propositor que interfere na forma como nos relacionamos com o objeto. Ela direciona nosso olhar, valoriza determinadas características dos objetos, coloca em relevo outras, permitindo o cruzamento de informações, percepções e lembranças que podem acionar outros saberes. O espaço comunica, mas também estesia ou anestesia. Ele aciona uma rede de percepções, as quais podem causar ressonância (Neitzel; Pontes; Neitzel, 2020, p. 97).

Embora estudos apontem a importância do parque na rotina das crianças na creche, pouca coisa mudou em sua prática. O parque ainda é frequentemente visto como um espaço de puro entretenimento. O brincar, entendido como um processo social, é muitas vezes considerado um aspecto natural e espontâneo da infância. Compreender o parque como um espaço que propõe e provoca experiências pela via da arte nos leva a refletir sobre o papel do educador diante dessa nova necessidade.

Para uma melhor organização deste trabalho, ele está estruturado em seis capítulos. Este primeiro capítulo apresentou um breve histórico da vida da pesquisadora e da constituição da Educação Infantil, além de definir a problemática e os objetivos do estudo.

O capítulo 2 discorre sobre a metodologia, que se fundamenta na Análise por Triangulação, conforme os estudos de Marcondes e Brisola (2014). Apresenta os sujeitos da pesquisa, os modos de produção dos dados e as categorias de análise.

No capítulo 3, discute-se a educação estética com base nos estudos de Duarte Júnior (2000), Schiller (1989) e Larrosa (2014). Para discutir espaços, buscamos referências nos estudos de Ceppi e Zini (2013), Vecchi (2013), Cabanellas e Eslava (2005) e Delgado (2005).

O capítulo 4 trata sobre a ação docente no parque considerando os estudos de Martins (1993; 2005; 2017); Martins, Picosque e Guerra (2010); Bittencourt, Santos e Uriarte (2020); Bittencourt, Steil e Uriarte (2020).

O capítulo 5 apresenta uma análise dos dados da pesquisa a partir das três categorias definidas, sendo elas: o parque como espaço de experiências estéticas; o espaço do brincar e seus objetos brincantes; o parque e seus espaços e brinquedos ocultos.

Por fim, no capítulo 6, apresenta-se as considerações finais que sintetizam os resultados da pesquisa.

## 2 METODOLOGIA: ESCUTAMENTO DE *BERNARDO*<sup>2</sup>



*O Padre Antônio Vieira pregava de encostar  
as orelhas na boca do bárbaro.  
Que para ouvir as vozes do chão  
Que para ouvir a fala das águas.  
Que para ouvir o silêncio das pedras.  
Que para ouvir o crescimento das árvores.  
E as origens do Ser. Pois Pois.  
Bernardo da Mata nunca fez outra coisa.  
Que ouvir as vozes do chão.  
Que ouvir o perfume das cores.  
Que ver o silêncio das formas.  
E o formato dos cantos. Pois Pois.  
Passei muitos anos a rabiscar, neste caderno,  
os escutamentos de Bernardo.  
Ele via e ouvia inexistências.  
Eu penso agora que esse Bernardo tem  
cacoete para poeta.  
Barros( 2010, p. 411)*

---

<sup>2</sup> Trabalho com argila feito por “Sonic” (nome fictício de um sujeito da pesquisa). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste capítulo, proponho organizar os caminhos que possibilitam a escuta das crianças, mantendo um olhar atento às minúcias das palavras e à busca de significados. Para isso, tracei trajetórias que me permitiram ser flexível em minha passagem, como as águas de um rio. A busca pelo escutamento de Bernardo será meu guia.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Univali, tendo como código de apreciação ética número 78577724.5.0000.0120. Caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com intervenção e observação participante. A pesquisa qualitativa busca investigar as manifestações sociais. Segundo Minayo (2002, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Para a autora, essa abordagem procura compreender e explicar o funcionamento das relações sociais, fundamentando-se nas ações humanas objetivas e no contexto em que o fenômeno ocorre.

Dessa forma, as vivências e experiências ganham um espaço primordial para analisar o cotidiano estudado, considerando que os sujeitos dessas relações trazem consigo suas crenças, valores, atitudes e hábitos específicos de cada lugar. Além disso, é importante ressaltar que o processo social é inseparável do sujeito pesquisado. Minayo (2002, p. 21-22) afirma que a pesquisa qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção o estudo que tem como objetivo contribuir para a solução de problemas práticos, considerando a intervenção, na realidade pesquisada, uma forma de analisar novas maneiras de pensar. Sua principal característica é o envolvimento com os sujeitos pesquisados. Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58), “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”.

A intervenção ocorre na pesquisa de campo e considera a relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados como extremamente importante. Esse

método permite articular e sistematizar conceitos de diferentes áreas do conhecimento. Para Minayo (2002, p. 51), “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos, não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Segundo Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 10), a pesquisa de campo tem como finalidade

a coleta de materiais *in loco*, com ou sem envolvimento com os sujeitos da pesquisa. Pode ser observacional, participante ou não participante, experimental ou não. Não tem como objetivo produzir ou reproduzir os fenômenos estudados. Ao contrário da pesquisa bibliográfica, a coleta de dados é efetuada em campo, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos.

De acordo com os autores, o observador estabelece uma relação de proximidade com os sujeitos investigados, modificando o ambiente e sendo modificado por ele. Minayo (2002, p. 59) ressalta a importância dessa técnica, afirmando que podemos “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

A análise dos dados seguiu a metodologia da Análise por Triangulação, conforme proposta por Marcondes e Brisola (2014). Segundo as autoras, a “triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais, com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa”, possibilitando uma maior visão das informações e o emprego de diferentes técnicas para a coleta de dados. Marcondes e Brisola (2014, p. 203) concordam que

a opção pela Análise por Triangulação de Métodos significa adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes perspectivas, o que possibilita complementar, com riqueza de interpretações, a temática pesquisada, ao mesmo tempo em que possibilita que se aumente a consistência das conclusões.

A análise por triangulação está pautada em três aspectos que precedem a análise de fato: dados empíricos, autores estudados e análise de conjuntura. As autoras destacam que é necessária a articulação dos três aspectos para um maior equilíbrio entre a fundamentação teórica e o conhecimento prático da pesquisa. A análise por triangulação utiliza a abordagem qualitativa para a interpretação das informações coletadas, mediante a valorização de todo e qualquer fenômeno apresentado e das técnicas dos dados primários até a exaustão.

O método está dividido em três processos interpretativos. Para Marcondes e Brisola (2014), a organização do primeiro processo interpretativo deve ocorrer mediante três etapas:

1. Transcrição dos dados levantados que, segundo as autoras, exige:

dedicar atenção, em caso de narrativa de pessoas, à entonação da voz, silêncios, ênfase em palavras ou expressões, dentre outras observações compreendidas como importantes. À medida que são lidas as transcrições, deve-se realizar as marcações daquilo que se considera relevante na narrativa ou nos dados qualitativos levantados, tendo em conta os eixos estruturadores da pesquisa, seguidos de edição das narrativas ou dos dados coletados e a análise propriamente dita (Marcondes e Brisola, 2014, p. 204).

2. Avaliação dos dados: trata-se de uma pré-análise dos dados coletados, procurando dialogar com os objetivos do estudo e iniciando a discussão das categorias.
3. Elaboração de categorias de análise: as narrativas e os dados coletados devem procurar elucidar os diferentes aspectos do estudo, conferindo bases para a conclusão.

No segundo processo interpretativo, procura-se analisar e contextualizar a triangulação dos dados, com o objetivo de reconstruir teoricamente a realidade. Tal como o primeiro processo, também se divide em três etapas:

1. Leitura aprofundada do material selecionado: caracteriza-se pela realização de mediação reflexiva, entre outros aspectos. Marcondes e Brisola (2014, p. 205) citam que

A elaboração de alguns questionamentos contribui para essa investigação, tais como: se existem elementos ou aspectos que tenham características comuns nas narrativas ou nos dados coletados; se existem informações distintas em decorrência de uma possível diversidade de contexto do qual as informações emergiram; se os temas, assuntos, opiniões ou dificuldades, no caso de narrativas, mantêm relação entre si; se a informação prestada por um sujeito ou se os dados coletados são diferenciados dos outros e em que dimensão, enfim.

2. Diálogo com autores que conversam com o tema em estudo: “Torna-se imprescindível a interconexão com os autores; aliás, não se alcança tal meta sem o auxílio dos autores que estudam as temáticas pertinentes aos assuntos tratados em qualquer que seja a pesquisa.” (Marcondes e Brisola, 2014, p. 205). A escolha de autores que dialoguem com o assunto estudado é

importante para fundamentar o estudo e poder estabelecer relações entre teorias já publicadas e os dados da pesquisa.

3. **Ápice de interpretação:** deve contemplar o objeto de estudo, contextualizando e refletindo sobre a realidade macro do objeto estudado. É uma busca por “[...] ideias por trás das transcrições dos dados, analisando-se, portanto, não somente as informações que se alcançaram, mas também o contexto no qual as informações foram geradas” (Marcondes e Brisola, 2014, p. 206).

O terceiro e último processo interpretativo é composto por uma única etapa, na qual se deve realizar uma construção-síntese entre os dados empíricos, os autores da temática e a análise de conjuntura. Essa etapa é chamada de Análise de Conjuntura.

Mediante o exposto com base nos dados produzidos e nas perguntas que norteiam esta pesquisa, apresentamos três categorias de análise que procuram discutir o espaço do parque como propositor de educação estética. No primeiro tema, vamos analisar o parque como espaço de experiência estética. No segundo, o espaço do brincar e seus objetos brincantes. E, o terceiro, o parque e os objetos e espaços ocultos.

Entretanto, os temas analisados não se configuram separadamente, se entrelaçam e se complementam para a compreensão do espaço do parque como um espaço propositor de educação estética.

## **2.1 Sujeitos da pesquisa**

A produção dos dados foi realizada em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, o NEIM Barreira do Janga. Os sujeitos da pesquisa foram vinte e uma crianças de quatro e cinco anos de idade que frequentavam o agrupamento 4/5. Como se trata de um estudo que envolve crianças, procurou-se preservar suas identidades utilizando nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos de pesquisa. Durante a coleta de dados, a pesquisadora perguntou a cada criança, individualmente, por qual nome gostaria de ser chamada na pesquisa. A Figura 2 apresenta os nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa.

Figura 2 – Nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa.

A produção dos dados ocorreu em seis intervenções por meio de atividades desenvolvidas no parque e mediadas pelo viés da arte, realizadas no primeiro semestre de 2024. Os instrumentos de coleta de dados incluíram um diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais, além de narrativas orais das crianças.

No diário de campo, foram feitos registros das intervenções, falas e interações das crianças, com o intuito de compreender como o parque da Educação Infantil pode se tornar um espaço de educação estética. As fotos e os vídeos foram arquivados, sempre buscando validar os momentos vividos no espaço proposto pelo parque, sob a responsabilidade da pesquisadora. Os recursos fílmicos e fotográficos auxiliaram na

preservação das narrativas orais das crianças, contribuindo para a fidelidade do momento vivido.

## **2.2 Planejamento das intervenções**

As intervenções foram planejadas pensando na utilização do espaço e dos materiais e equipamentos disponíveis no parque da Educação Infantil, considerando a viabilidade de aplicação.

Ao entrar na sala no período da manhã, agora como pesquisadora, fui recepcionada pelas crianças com muita surpresa. As crianças já me conheciam, pois sou a professora do período vespertino, mas nunca havia estado com elas pela manhã. Dados os devidos esclarecimentos, notei a felicidade delas com o reencontro. Expliquei sobre a pesquisa e o que faríamos nos dias em que eu estivesse com elas no período da manhã. Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) lúdico em mãos, as crianças circularam o emoji e desenharam, sinalizando que aceitaram participar da pesquisa.

Conversamos sobre as vivências que desenvolveríamos nesse período, explicando cada uma delas. Como se trata de uma pesquisa intervenção, foram planejadas vivências tendo como objetivo compreender o parque como possibilidade de espaço propositivo de educação estética. Para tanto, utilizou-se de materiais disponíveis no parque, como areia, folhas, gravetos, pedras, entre outros. Materiais complementares, devidamente autorizados pela supervisora, foram trazidos pela pesquisadora, a fim de enriquecer as vivências com o grupo. O Quadro 1 apresenta o planejamento das seis intervenções.

Quadro 1 - Planejamento das intervenções

ENCONTROS	VIVÊNCIAS	OBJETIVOS	PROPOSTAS
ENCONTRO 1	Apreciação do parque	Reconhecer o espaço como lugar de experiências	Ler o livro <i>Jardim Secreto</i> , de Adair de Aguiar Neitzel. Passear pelo parque, sentir o cheiro das plantas, observar as nuvens no céu, sentir a barulho das folhas secas no chão. Fazer uma roda de conversa e pedir que cada criança fale sobre o que gostaria que tivesse no parque.
ENCONTRO 2	Escultura na areia	Explorar texturas e formas	Assistir vídeo sobre esculturas na areia. A areia é um dos elementos que está presente em todos os espaços do parque. Com diferentes texturas, ela é bem versátil. Vamos aproveitar esse elemento para acrescentar água e fazer esculturas.
ENCONTRO 3	Modulando com argila	Criar esculturas com argila	Assistir ao vídeo de como modelar com argila. Deixar as crianças primeiro explorarem o material e criarem livremente.
ENCONTRO 4	Tesouros do parque	Descobrir objetos que contam histórias	Assistir ao teatro de objetos do grupo <i>Zoo-ilógico</i> . No parque, procurar com as crianças diferentes elementos da natureza, como folhas, pedras, gravetos, penas de pássaros, terra, entre outros. Procurar também pequenos objetos perdidos ou esquecidos nesse espaço. Todos os achados serão guardados numa caixa e inventariados. As crianças posteriormente contarão histórias a partir do objeto encontrado.
ENCONTRO 5	Desenhar com elementos da natureza	Identificar e explorar diferentes formas de registro	Procurar no pátio da creche elementos como pedras e outros, e fazer desenhos em diferentes superfícies.
ENCONTRO 6	Brincadeiras com o balanço, escorregador e trepa-trepa	Explorar os brinquedos do parque, ampliando suas funções	Ampliar possibilidades de brincadeiras dando novas funções aos brinquedos. O balanço vira nave espacial; o escorrega, um mergulho no fundo do mar; e o trepa-trepa, uma escalada nas montanhas.

Fonte: Elaborado pela autora para fins da pesquisa.

Propor práticas diferenciadas em um espaço tradicionalmente invisível para o planejamento é pensar a educação além das salas de referência. É abrir possibilidades

para a visibilidade das descobertas nesses espaços. Pensar no espaço do parque como propositor pressupõe pensar na criança como sujeito de direito.

### 3 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O PARQUE INFANTIL: SEM MEDO DE VOAR<sup>3</sup>



*Bernardo já estava uma árvore  
quando eu o conheci.  
Passarinhos já construíam casas  
na palha do seu chapéu.  
Brisas carregavam borboletas  
para o seu paletó.  
E os cachorros usavam fazer de poste as  
suas pernas.  
Quando estávamos todos acostumados com  
aquele bernardo-árvore.  
Ele bateu asas e avoou.  
Virou passarinho.  
Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.  
Sempre ele dizia que o seu maior sonho era  
ser um arãquã para compor o amanhecer.  
Barros (2010, p. 476)*

---

<sup>3</sup> Trabalho com argila feito pela “Bailarina Rosa” (nome fictício de um sujeito da pesquisa). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ser humano implica sempre a necessidade de parar, refletir, mudar e buscar novos caminhos. Isso pressupõe permitir-se fazer novas experiências, olhar sob outra perspectiva, silenciar-se como Bernardo, que ousou se transformar. Neste capítulo, a intenção é dialogar com autores que buscaram na educação estética um caminho para o desenvolvimento humano.

O conceito formulado por Schiller (1989) analisa a educação estética sob o viés político, compreendendo a experiência estética como um requisito fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano. “Para resolver na experiência o problema político, é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (Schiller, 1989, p. 17). O filósofo discorre sobre a beleza e a relaciona com a arte. Ele entende que para atingirmos a autonomia intelectual e nos tornarmos cultivados precisamos da educação estética. Para Schiller (1989), a apreciação da arte pode ou não provocar em nós uma experiência estética e nos humanizar. Ele afirma: “O homem cultivado faz da natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (Schiller, 1989, p. 24).

Schiller viveu num período histórico marcado pela Revolução Francesa, o Iluminismo e a Modernidade, período em que a razão prevalecia sobre os sentimentos, o que provocou uma ruptura entre pensamento e sensibilidade. Acontecimentos que tiveram reflexos econômicos, políticos e culturais, os quais marcaram sua vida e, principalmente, seu pensamento. Para o filósofo (Schiller, 1989) a modernidade fragmentou o ser humano entre razão e sensibilidade, reflexo do pensamento iluminista que perdurou até a Revolução Francesa.

Em suas cartas ao príncipe de Augustenburg, Schiller relata suas inquietações em relação aos novos tempos e afirma:

A humanidade perdeu sua dignidade, mas a arte a salvou e a conservou em pedras insígnies; a verdade subsiste na ilusão, da cópia será refeita a imagem original. Do mesmo modo que sobreviveu à natureza nobre, a arte nobre também marcha à frente desta no entusiasmo, cultivando e estimulando. Mesmo antes de a verdade lançar sua luz vitoriosa nas profundezas dos corações, a força poética já apreende seus raios, e os cumes da humanidade brilharão, enquanto a noite úmida ainda pairar sobre os vales (Schiller, 1989, p. 39).

Schiller (1989) acreditava que a experiência estética e a apreciação da beleza eram importantes para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade. “Sendo assim, o argumento do filósofo é que a educação estética é um movimento

dinâmico e recíproco entre pensamento e sentidos, na contemplação e na reflexão do mundo” (Reis, 2024, p. 86). Para Schiller (1989), o impulso sensível (sentidos) está relacionado com o nascimento do indivíduo e se dá com as experiências da vida, e o impulso racional (pensamento) está relacionado com o surgimento da personalidade, com as experiências da lei. Suzuki (1989), na introdução do livro *Educação Estética do Homem* (Schiller, 1989), ao falar do belo, ressalta que, para Schiller,

O belo não é um conceito de experiência, mas antes um imperativo. Decerto, ele é objetivo, mas apenas como uma tarefa necessária para a natureza racional e sensível; na experiência real, porém, ela permanece comumente inacabada, e por mais belo que um objeto seja, o entendimento antecipador o torna um objeto perfeito ou o sentido antecipador o torna um objeto meramente agradável. É algo inteiramente subjetivo se sentimos o belo como belo, mas deveria ser algo objetivo” (Suzuki, 1989, p. 5).

Considerando a capacidade do homem de perceber o mundo e se humanizar, Schiller (1989) menciona três estados de desenvolvimento humano: o primeiro é o estado físico – passivo da sensibilidade, e o segundo é o estado lógico – regido pela racionalidade. Juntos, e em equilíbrio, esses estados alcançam o terceiro estado, o estético, que é intermediário da liberdade estética. No estado físico, o ser humano apenas atende às suas necessidades de maneira mecânica e fragmentada, como andar, comer e dormir, sem pensar em suas ações. No estado lógico, procura dar significado às formas, conceituando as coisas ao seu redor, início da sua personalidade. O estado estético ocorre quando o sujeito está em estado de jogo, ou seja, no ato de fazer uma experiência em que razão e sensibilidade encontram-se equiparadas.

Podemos estabelecer uma relação com o conceito de experiência de Heidegger (2015), que, segundo o autor, fazer uma experiência com algo significa “que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (Heidegger, 2015, p. 121). A experiência ocorre no estado do jogo, quando razão e sensibilidade estão em equilíbrio. Através do estado estético, o homem alcança o estado moral, que é quando ele se torna superior à natureza e à razão, capaz de contemplar e refletir sobre o mundo, pois se encontra fora dele. “Pode-se afirmar, então, que essa ‘disposição lúdica’ suscitada pelo belo é um estado de liberdade para o homem”, reflete Suzuki no preâmbulo do livro *A educação estética do homem* (Schiller, 1989, p. 8).

Reis (2024, p. 86), a partir da teoria de Schiller, afirma que “quando nos robotizamos e deixamos nossa razão se sobrepor aos sentidos, quando atendemos às nossas vontades e necessidades sem a reflexão do que estamos fazendo, nos tornamos selvagens ou bárbaros”. É notório que, na Educação Infantil, a rotina, muitas vezes engessada e preocupada em cumprir tarefas, tendo o tempo como seu guia, transforma o prazer em obrigação, as brincadeiras em disputa, a contemplação em agilidade e as vivências em algo sem sentido, porque não há tempo para as descobertas despreziosas, para o silenciamento do pensamento ou para a observação dos espaços; apenas cumprimos tarefas, sem refletir sobre elas. Concordamos com a afirmação de Reis (2024, p. 86-87): “se essa rotina é inflexível e condicionada a exercer tarefas, o cotidiano passa a ser automatizado e, diante disso, o adulto passa a estar em um estado de anestesia e, assim, permanece no estado físico”.

Schiller (1989, p. 24) aponta que

O homem, entretanto, pode ser oposto a si mesmo de duas maneiras: como selvagem, quando seus sentimentos imperam sobre seus princípios, ou como bárbaro, quando seus princípios destroem seus sentimentos. O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita; o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo frequentemente mais desprezível que o do selvagem.

Duarte Júnior (2000) também discute o conceito de educação estética ou educação dos sentidos, como o autor a denomina. Ele compreende que “o corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nosso processo mental” (Duarte Jr., p. 132). Para ele, o conceito se amplia à medida que o pesquisador não restringe a educação estética apenas ao campo da arte, mas a tudo que envolve a humanidade em suas relações do dia a dia. A educação estética, de acordo com Duarte Júnior, não está apartada das demais áreas do conhecimento, nem restrita apenas ao campo da arte. Neste ponto, o autor se diferencia de Schiller, que entende a educação estética como um movimento voluntário e reflexivo, que se dá através do jogo e de modo restrito à arte. Duarte Júnior (2000, p. 15) explica que:

Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra ‘estética’ *aisthesis* indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Deve-se entender estética, aqui, no seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente [...] um dedicar-se ao desenvolvimento e

refinamento de nossos sentidos, que nos colocamos face a face com os estímulos do mundo. A educação do sensível nada mais significa fazer que direcione nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar da nossa vida diariamente.

Neste sentido, para Duarte Júnior (2000) a educação estética, ou educação dos sentidos, se dá na relação com o mundo, para as questões do dia a dia e para a vida prática. O pesquisador discute o saber sensível e o conhecimento inteligível, em que o saber sensível está ligado à sensibilidade do corpo, enquanto o conhecimento inteligível diz respeito à razão. Duarte Jr. (2000, p. 132-133) conclui que

Assim, parece pertinente estabelecer-se uma distinção entre o inteligível e o sensível, ou, em outras palavras, entre o conhecer e o saber. Inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato.

À medida que priorizamos um em detrimento do outro, em que o conhecimento passa a ter mais valor que o saber, vamos deixando de vivenciar e, conseqüentemente, de fazer experiências. Estamos deixando o conhecimento vazio, conhecemos, mas não sabemos; ficamos na superficialidade. Enquanto conhecer está relacionado à mente e ao intelecto, o saber está relacionado ao corpo, fundindo-se corpo e mente: “saber implica saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte)” (Duarte Jr. 2000, p. 133).

Muitas vezes, nossas práticas priorizam o resultado e esquecemos de refletir sobre o processo. Quando seguimos os trilhos do conhecimento, somos rígidos e inflexíveis, acabamos padronizando nossa prática, esperamos resultados iguais de pessoas diferentes; porém, quando permitimos acompanhar as águas do saber, somos mais flexíveis e tolerantes, respeitamos as diferenças e a multiplicidade dos sentidos. Na busca de achar um denominador comum para equalizar o tempo e a rotina, acabamos, muitas vezes, priorizando o conhecimento e, como disse Reis

(2024), “robotizados”, cumprindo tarefas sem refletir sobre nossas práticas, ora tendendo mais para o selvagem, ora mais para o bárbaro.

Duarte Júnior (2000), tal como Schiller (1989), faz críticas à modernidade e sua forma operante, apartada entre corpo e mente. A modernidade fragmentou a humanidade e gerou uma crise civilizatória “na separação metodológica entre sujeito e objeto, como decorrência da dicotomia corpo/mente” (Duarte Jr., p. 136). O mundo moderno, suplantado nas ideias iluministas da racionalidade científica e operacional, destituiu o sujeito humano do centro educacional. O saber sensível deixa de ser considerado relevante no curso da modernidade. Por um longo período, a educação seguiu um modelo tecnicista, orientado por métodos, técnicas, recursos e estratégias, utilizando inclusive a linguagem das empresas. Queria se mostrar eficiente e tinha como objetivo preparar para a vida do trabalho e não para o trabalho da vida em sociedade.

Outro conceito estudado por Duarte Júnior (2000) é o termo “estesia”, definido como “faculdade do sentir”, “sensibilidade” e “percepção do belo”.

Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra estética, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Mas, enquanto limitamos atualmente a abrangência do conceito “estética”, de modo a compreender tão-só as questões ligadas à experiência da beleza e as discussões acerca da arte, a “estesia” diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos (Duarte Jr., 2000, p.142).

Para Duarte Júnior (2000), enquanto a modernidade alçava ao mais alto posto do conhecimento inteligível, o saber sensível permaneceu anestesiado. A dicotomia entre corpo e mente ocasionou, nas ciências modernas, uma certa distorção sobre os fenômenos humanos. O autor propõe restaurar o posto que lhe é devido, reconduzindo o sujeito humano ao centro de nossas considerações e, mais ainda, ampliar o conceito para alcançar sua real dimensão.

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (Duarte Jr., 2000, p.144-145).

Nesta reorganização dos saberes, o sensível e o inteligível, estão no mesmo patamar de importância na formação do indivíduo. Saber e conhecimento andam juntos, lado a lado. Não ficam mais apartados, como prevaleceu ao longo do último século, tendendo sempre para o conhecimento inteligível como a única forma de saber. Educar a partir do saber sensível, através dos sentidos, permite que o conhecimento inteligível ganhe significância, que seja mais do que apenas informação e reverbera em conhecimento para a vida.

Na Educação Infantil, esse movimento entre sensível e inteligível ganhou mais espaço nas propostas educativas a partir do entendimento entre o educar e o cuidar, como um processo indissociável no fazer pedagógico. Haja vista que, na balança da história, pendeu com diferentes pesos de acordo com a população atendida: para os pobres, ligada ao corpo, tendo como preocupação a assistência (saber sensível); para os mais abastados, preparatória, preocupada com a alfabetização (conhecimento inteligível). Para equalizar esses dois pesos, chegou-se a um denominador comum presente na educação dos pequenos: não existe educação sem cuidado nem cuidado sem educação, já que quanto menores as crianças, mais próxima está essa relação entre cuidar e educar. O reflexo disso também é percebido nas produções das crianças, que antes se mostravam padronizadas, sendo diferenciadas apenas pelo nome no canto da folha A4. Hoje, essa identificação se apresenta personalizada, respeitando a individualidade, a cultura e os traços pessoais característicos de cada criança, seja na escolha das cores, seja na forma da apresentação, seja no entendimento que cada criança tem da proposta.

A educação estética, como preconiza Schiller (1989), ou a educação dos sentidos, como proclama Duarte Júnior (2000), dá-se pela experiência. Jorge Larrosa (2014), a partir dos estudos da filosofia de Heidegger, apresenta o conceito “fazer uma experiência”, que para o autor é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2014, p. 21). Larrosa (2014) enfatiza que a experiência é algo individual e singular; assim, indivíduos que vivenciam a mesma situação não necessariamente terão a mesma experiência.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia

que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larrosa, 2014, p. 12).

Larrosa (2014) nos provoca a pensar sobre a educação de outro ponto de vista, distante do par ciência/tecnologia e do par teoria/prática, teorias basilares da educação. Refuta a ideia de seu fim, porque acredita que com o pensamento positivista, no qual a única verdade está no conhecimento científico, podemos melhorar nossa prática, e com o pensamento crítico alimentar ideias que deem sentido para além da nossa vida. O autor propõe pensar a educação de forma mais humanizada, que tenha a experiência como ponto central no processo da aprendizagem; pensar a educação a partir do par experiência/sentido, sugerindo, dessa forma, uma abordagem mais próxima da vida.

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa 2014, p. 66).

Para reivindicar a experiência, a dignidade e a legitimidade, Larrosa (2014) diz que a experiência sempre foi menosprezada tanto pela filosofia quanto pela ciência. Na filosofia, foi entendida como um conhecimento inferior. Pontua que para Platão a experiência é o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, das aparências, e Aristóteles considerava a experiência um conhecimento inferior por se tratar de um conhecimento singular, não universal. Já, na ciência moderna, “[...] o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada e convertida em experimento” (Larrosa, 2014 p. 32).

Por esse sentido, Larrosa (2014) enfatiza que é importante fazer soar a palavra *experiência* com amplitude e precisão, e anuncia algumas precauções para dar certa legitimidade no campo pedagógico. São elas: separar claramente experiência de experimento; tirar todo o dogmatismo e toda a pretensa autoridade; evitar fazer da experiência um conceito; separar claramente experiência da prática, a partir do sujeito; evitar fazer da experiência um imperativo ou um fetiche; e fazer da palavra *experiência* uma palavra afiada, difícil de ser usada.

Para o autor há uma grande diferença entre experiência e experimento. O experimento segue critérios rígidos para se estabelecer como verdade absoluta que

acaba na unanimidade, já a experiência está permeada de sentidos permitindo diferentes formas de perceber o mundo. A experiência por ser individual, não tem a pretensão de unanimidade já que cada um faz a sua. Para que a experiência aconteça, é necessário estar aberto e permitir-se explorar o mundo, ser receptivo.

Larrosa (2014, p. 44) comenta: “O século XX, um século em que se coloca em funcionamento massivo uma série de dispositivos que tornam impossível a experiência, que falsificam a experiência ou que nos permitem nos desembaraçarmos de toda a experiência”. Ele ressalta que a sociedade moderna carece de sentidos e defende que as experiências estão cada vez mais raras e pobres. O autor destaca fatores que contribuem para a destruição da experiência, como informação, opinião, tempo e trabalho, elementos que exploramos a seguir.

No mundo moderno, há muita informação, seu excesso não dá espaço para a experiência e é “quase uma anti-experiência” (Larrosa, 2014, p. 12). As informações passam tão rápido e são tão fugazes que apenas informam e não deixam marcas, não nos atravessam. Estar informado não faz do sujeito uma pessoa sábia. “A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (Larrosa, 2014, p. 13). E conclui: “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (Larrosa, 2014, p. 14).

Larrosa (2014) pontua que o sujeito moderno, além de estar bem-informado, gosta de dar opinião. Com tantas informações disponíveis, opina sobre tudo. No entanto, opinar não faz da pessoa uma conhecedora do saber. “É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal, supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (Larrosa, 2014, p. 14). O autor chama a atenção para o perigo de ser facilmente manipulado pelos “aparatos de informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (Larrosa, 2014, p. 14).

O tempo, ou a falta dele, tem tornado a experiência cada vez mais rara. Larrosa (2014, p. 15) constata que “tudo o que se passa, passa demasiado depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz ao estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera”.

A rotina na Educação Infantil é determinada pelo tempo. Durante o dia, muitas coisas acontecem, e acontecem muitas coisas ao mesmo tempo. Essa é uma das características do espaço educativo que precisamos repensar. Por nós e por nossas crianças, precisamos parar, silenciar, olhar devagar, desfrutar, nos permitir, para que algo possa nos/as atravessar e, assim, possamos/possam fazer uma experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2014, p. 17-18).

O trabalho, segundo Larrosa (2014), não tem relação com a experiência. O autor ressalta que “essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimigo mortal da experiência” (Larrosa, 2014, p. 17). Para ele, o sujeito que trabalha é um sujeito da ação e quer mudar as coisas. Por estarmos sempre em atividade e mobilizados, não nos damos tempo.

O pensamento de Larrosa (2014) nos faz refletir sobre como utilizamos o tempo. Será que temos dado tempo para que as experiências aconteçam? Ou somos tão imediatistas que miramos apenas nos resultados e renunciamos ao processo?

No parque infantil da escola, é possível proporcionar às crianças o fazer uma experiência por meio de práticas pedagógicas concebidas sob a ótica da educação estética. As crianças são curiosas, espontâneas e criativas por natureza, e, por meio do viés estético é possível propor atividades que potencializem a curiosidade e a criatividade, por meio da ação de dar tempo para a observação, apreciação, fruição, reflexão, diálogo e para a criação, pois a experiência não se encerra em si mesma; ao acontecer, ecoa em novas vivências. Ao fazer uma experiência podem surgir outros olhares para além do habitual.

Pensar no parque como um espaço propositor de experiências estéticas pressupõe refletir sobre o brincar das crianças nos espaços coletivos da Educação Infantil. Torna-se necessário pensar em espaços relacionais tanto nos ambientes internos quanto externos das instituições educativas. Lansky (2006, p. 61) cita que

No planejamento dos espaços livres públicos urbanos, historicamente, o interesse pela criança relaciona-se à disseminação dos equipamentos recreativos, tendo os playgrounds americanos como exemplo. A construção de tais espaços associa-se à criação dessa nova ordem que valorizará o trabalhador e seus espaços de permanência e convívio, voltado para a convivência familiar. Os espaços dos parques passam a ser pensados como espaços da criança, sob a influência dos Kindergaerten (jardins de infância) alemães criados por Froebel (1782-1852), que propõe o estímulo ao desenvolvimento infantil com base em atividades lúdicas e pedagógicas. Hartwig (1843-1886) avança ao propor as bases de um amplo programa de recreação infantil que motivará a construção dos primeiros parques infantis conhecidos.

À medida que a Educação Infantil se torna uma política de Estado sob o auspício da lei, espaços educativos foram criados e estruturados, tendo o espaço do parque como parte integrante da estrutura educacional para o pleno atendimento das crianças em idade escolar. Espaço este presente também nas escolas das séries iniciais. Lansky (2006, p. 61) chama a atenção para um fenômeno cada vez mais prevalente na nossa sociedade, a privatização da infância.

Crianças e jovens vivem, agora, dentro de casa, longe da rua, da praça, da vida coletiva. São impedidos de experimentar a vida pública. Nos centros urbanos, vivem confinados em espaços privados – domésticos, institucionais (escolas, creches ou clubes) ou comerciais (centros comerciais, lan houses ou salões de festas). Rompe-se o vínculo da infância com a geografia da cidade e reduz-se a possibilidades de relacionamento com o outro, fenômeno que Ariès (1981) chama de privatização da infância, relacionada à sua escolarização e restrição ao espaço doméstico familiar. Ao mesmo tempo, a desigualdade social altera as formas de inserção e ocupação do espaço pela criança, definida pelo pertencimento de classe.

Este fenômeno fica ainda mais latente no espaço educacional. Crianças do mesmo bairro, da mesma rua e até do mesmo quintal não se conhecem, não se relacionam. A correria do dia a dia não deixa tempo para as levezas da vida. Moram na mesma rua, dividem os muros de suas casas, mas ficam confinadas no seu espaço familiar, privadas de encontros, trocas, descobertas e da identidade comum do lugar. Ainda mais com um mundo conectado, em que um *tablet* lhes abre a janela para inúmeras coisas, dando a ilusão de outros pertencimentos. Algumas vezes, sabemos mais o que acontece fora, no mundo, do que no nosso próprio território, no nosso quintal. Brincar na rua é algo do passado, um território que há muito tempo deixou de ser espaço das crianças, as quais estão cada vez mais privadas da sua territorialidade infantil.

A cultura do espaço local, muitas vezes, não é apresentada à criança, pelo distanciamento que ocorre com o meio onde vivem. Esta privatização da infância é muito observada na entrada das crianças na Educação Infantil. Elas chegam sedentas

para viver novas experiências; tudo é novo, tudo as encanta, porém numa velocidade instantânea, fugaz, reflexo do mundo que vivem.

À criança, quando chega à creche, o primeiro espaço a ser apresentado, geralmente, é o parque. E, de imediato, elas se identificam, ficam fascinadas e encantadas por esse espaço, local que muitas experiências podem acontecer. Porém, trazemos no imaginário coletivo a ideia dos parques infantis, onde crianças livres brincam com pouca ou sem interferência dos adultos. Balanço, gangorra, gira-gira, trepa-trepa, *playground*, diferentes elementos da natureza compõem este cenário. Brinquedos padronizados que, muitas vezes, não dialogam com a cultura local. O adulto, neste cenário, apenas assiste, alheio a tudo. Esta ideia de parque foi se normatizando nos espaços de Educação Infantil, respaldada por muito tempo em concepções que compreendiam o brincar das crianças como espontâneo e natural. À luz de novas concepções que preconizam o protagonismo das crianças como norte do trabalho educativo, novas formas de se pensar os espaços do parque ganharam maior notoriedade nas práticas educativas, haja vista que muitas iniciativas se tornaram mais frequentes.

Consideramos que a educação estética parte da relação que estabelecemos com as coisas ao nosso redor, reconhecendo a singularidade de cada sujeito, que pode ser enriquecida pelo encontro com a arte. Nesse sentido, cabe ao professor/mediador proporcionar momentos que permitam aos alunos interagirem com o mundo de maneira diferenciada, possibilitando assim uma apreciação e reflexão crítica sobre ele.

Por meio da arte pode-se propor o fazer uma experiência em suas diferentes manifestações, como na música, na dança, na pintura, na literatura, nas esculturas, no teatro, entre outras. Entendemos que todos os espaços da instituição de Educação Infantil são propícios para fazer uma experiência e, portanto, podem ser espaços de educação estética. Vislumbrar o parque como um espaço propositor de educação estética por meio da arte é compreender o papel do educador que busca uma educação que valoriza a aquisição de conhecimento através do equilíbrio entre a razão e a sensibilidade.

É crucial que o professor repense suas práticas, muitas vezes padronizadas, para que o aluno possa explorar novas possibilidades de percepção por meio dos sentidos e da racionalidade e, assim, vivenciar diferentes experiências. Mas para isso,

é importante o professor também se nutrir esteticamente porque “quando o professor se nutre de educação estética, ele é capaz de nutrir e afetar seus alunos; e, uma vez afetados, eles se apropriam de outros saberes que, de alguma forma, interferem em seu modo de ser e estar no mundo” (Bittencourt; Steil; Uriarte, 2020, p. 283).

O professor nutrido esteticamente visualiza o parque como um espaço de inúmeras possibilidades de processos educativos que contribuem para a formação da criança. O parque deixa de ser somente um local de lazer e se torna, também, um espaço de proposições estéticas.

Os brinquedos fixos, como escorregador, balanço, casinhas, pontes, pneus, mas também os móveis, como cordas, bolas, bonecas e carrinhos podem se tornar potentes objetos propositores para experiências estéticas. E o espaço com as árvores, gramados, areia, soma-se à proposta pedagógica para dar vida à imaginação da criança, suas percepções de mundo, e as possíveis relações que podem ocorrer nas proposições estéticas. Dar tempo no espaço do parque para práticas pedagógicas é possibilitar à criança momentos de fruição, reflexão, partilhas, alegria, é estimular a criatividade, a imaginação e a criticidade.

A Educação Infantil é um espaço de educação formal, porém, dentro dela existem áreas que historicamente passaram para a informalidade. O parque, por exemplo, é frequentemente visto apenas como um local de entretenimento, lazer ou descanso. Por isso, em muitas escolas, ele não é planejado e organizado, como se, por si só, fosse suficiente.

Os documentos curriculares entendem a brincadeira como a principal atividade da criança, pois o tempo da infância acontece, principalmente, nos períodos de brincadeira. Nesse sentido, o parque na escola é um dos seus principais palcos de atuação; para tanto, é necessário qualificá-lo sem descaracterizar o espaço onde as crianças se relacionam entre si e se apropriam dos conceitos do mundo ao seu redor. Ao utilizar o parque como um espaço propositor para o fazer uma experiência, tornamos esse ambiente educativo, possibilitando que a criança estabeleça relações infinitas. O parque pode ser um lugar de estesia, onde vivências são organizadas para que as crianças façam experiências em suas singularidades.

### 3.1 Os espaços da infância que ainda não falam

O parque sempre encantou as crianças. No livro *Territorio de la infancia* (Cabanellas; Eslava, 2005), encontrei o título para esta reflexão sobre espaços: "os espaços que ainda não falam". Escrito na forma de dedicatória da obra, "A los espacios de esa infancia que *“todavía no habla”*" (Cabanellas; Eslava, 2005, p. 4), a sentença provoca-nos a (re)pensar os lugares na Educação Infantil que existem, mas sobre os quais ainda pouco se fala. Refiro-me ao parque, um espaço que precisa ser (re)visto com outros olhares, com todos os sentidos, para além do lazer e do entretenimento.

Partimos do princípio de que o parque da Educação Infantil é um espaço de vivências que pode levar as crianças a fazerem experiências. Manuel Delgado, no prólogo do mesmo livro (Cabanellas; Eslava, 2005), propõe re-infantilizar os espaços adulterados, espaços pensados e feitos por adultos, perdidos para a infância. Nesse sentido, a busca desses espaços é o ponto de partida para refletir sobre esses lugares como ambiente vital. Para o autor, é preciso restaurar a experiência infantil, possibilitando o deslocamento das funções, o jogo, as descobertas, o encantamento e as surpresas. Os espaços, nesse sentido, "*pasan a servir para y a significar otras cosas, y de um espacio de posiciones se transita a otro todo él hecho de situaciones*" (Delgado, 2005, p. 20). Nesse espaço, a criança estaria em completa interação com o meio. Para Delgado (2005, p. 20),

*[...] el espacio infantil sería ante todo espacio para la práctica y la representación, es decir, espacio consagrado por un lado e la interacción generalizada y, por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación, mientras que la expresión extrema del espacio adulto— aunque más bien cabría decir adulterado — sería ese otro espacio que no es sino pura representación y que es el espacio del planificador y el urbanista. Al espacio vivido y percibido del niño - y del transeúnte que sin darse cuenta le imita- se le opone el espacio concebido del diseñador de ciudades, del político y del promotor inmobiliario.*

O autor também reflete sobre o espaço como experiência e a percepção de que os espaços vividos e percebidos pelas crianças se opõem ao espaço concebido, adulterado e planejado pelos adultos, sejam eles urbanistas ou professores, entre outros. Para as crianças, o espaço é produtivo e produzido, permeado de atravessamentos dos sentidos. É preciso pensar o espaço como provocador de experiências no sentido de Larrosa (2014, p. 12), ou seja, tempos e espaços que atravessam, tocam as crianças de modo a provocarem um desassossego.

Os espaços educativos, principalmente o parque, têm um grande potencial a ser explorado, desde que o ponto de partida seja o sujeito e não os objetos. Para os adultos, é um espaço produtivo, “*organizado y organizador de relaciones claras y previsibles en que participan tanto objetos como sujetos por definición unívocas*” (Delgado, 2005, p. 21). Quando se concebe um espaço pelo prisma da produtividade, esse espaço não se torna um território, mas uma tentativa constante de territorialização e desterritorialização, no esforço constante de pertencimento ao lugar. Para ampliar o diálogo sobre o território da infância, trago o conceito formulado por Cabanellas e Eslava (2005, p. 45) sobre o entendimento de espaços:

*Entendemos el territorio de la infancia como um campo de búsqueda da originario de elementos emergentes o que se sumergen en nuestra relación de acoplamiento con el medio. En este territorio de lo primogenio, el niño traslada su conocimiento del espacio de la consciencia primaria, básica, donde ese espacio se vuelve generador de emociones del propio conocer. El espacio conocido, deslizándose por la memoria, se mezcla con su olvido. Queda una continua “acción inmediata”, una acción estética situada en el gozne del presente inmediato, en un tiempo continuo, en un espacio continuo.*

Segundo as autoras, a territorialidade está intrinsecamente relacionada com as interações que os sujeitos fazem com o espaço: espaço enquanto lugar, espaço enquanto objeto, espaço enquanto emoção, espaço enquanto corpo. Quanto maiores forem as possibilidades de transformação do espaço, maiores serão as possibilidades de novas experiências. Reorganizar os espaços permite a construção de novas experiências espaciais, seja nos espaços internos, seja nos espaços externos. Cabanellas e Eslava (2005) também pontuam que os aspectos biológico e cultural atuam simultaneamente com o ambiente, estão imbricados a partir do campo das emoções.

É importante ressaltar que todo espaço escolar é um ambiente de aprendizagem e que as práticas educativas não podem se restringir apenas às salas de referência. Precisamos habitar os espaços, territorializá-los e deixar as marcas da infância que lá habita. Refletir sobre o espaço do parque pela perspectiva da educação estética é propor descobertas, brincar com a imaginação, desafiar-se no improvável, sentir cheiros, tatear texturas, ouvir a música do vento, observar a fotografia do sol. É pensar o espaço como um aliado do processo educativo. Dessa forma, podemos pensar em um parque educador, um espaço que se desdobra em diferentes possibilidades, guiando nosso olhar pela sensibilidade dos sentidos e pelas oportunidades de fazer experiências por meio das descobertas.

Para falarmos sobre os espaços da escola, tomamos como referência as pesquisas desenvolvidas em Reggio Emilia. Os estudos realizados por essa instituição têm contribuído para uma nova forma de ver a educação das crianças pequenas em espaços coletivos. A concepção filosófica italiana define os espaços como um terceiro educador. Para Ceppi e Zini (2013), a escola é composta por espaços que se transformam; é

Um espaço transformável e que reage rápido, que possibilita diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo. O espaço também tem que ser personalizável, flexível e aberto a novas marcas pessoais. Projetar uma escola é como escrever um argumento cinematográfico, ao passo que o roteiro é escrito por aqueles que a habitam e que constroem sua identidade no dia a dia. O espaço, então, como um organismo vivo, tem que ser capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam, ao mesmo tempo em que mantém as características genéticas do projeto de design (Ceppi; Zini, 2013, p. 26).

Segundo os autores, um espaço vivo e habitável pela cultura é um espaço singular, um espaço que reflete quem somos e o que fazemos. Assim sendo, cada núcleo educativo vai apresentar sua identidade em relação às práticas culturais prevalentes, podendo ser parecidas, mas não iguais, pois cada comunidade tem características próprias em relação às pessoas que ali habitam. Um espaço que transborda sua identidade dialoga com diferentes culturas e está aberto ao novo. A identidade aqui diz respeito às marcas sociais do lugar e das pessoas que habitam e constroem sua identidade no dia a dia.

Os autores também refletem sobre as necessidades que emergem com os novos atores que comumente habitam esse espaço, sejam professores, pais ou crianças. Portanto, o que serviu para um grupo pode não ter o mesmo valor para outro. Para Ceppi e Zini (2013), um espaço vivo é aquele que está sempre em movimento. Por isso, é necessário pensar os espaços de forma a mobilizar cada vez mais a percepção das crianças. Ceppi e Zini (2013, p. 24) apontam que

As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demonstrado claramente o coprotagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. Isso quer dizer que um ambiente não estimulante tende a diminuir e a aturdir nossas percepções. Estudos mostram que este é o caso até mesmo para crianças pequenas, e, portanto, as escolas devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais a fim de desenvolvê-las e refiná-las.

O parque é lugar de brincadeiras, correria, gritos de entusiasmo, mas também de conhecimento. Cabe, portanto, às instituições de educação repensar os espaços como ambientes que estimulem diferentes percepções às crianças. O espaço educativo pensado com essa finalidade proporciona às crianças a construção do conhecimento coletivo e de memórias individuais importantes para o seu desenvolvimento. Espaços que possibilitam ressignificar conceitos, construir propostas, fortalecer posições, comparar objetos e criar hipóteses são espaços vivos em constante transformação. Na Educação Infantil, esse movimento se dá por meio das observações permanentes da atividade principal das crianças: as brincadeiras. Tornar um espaço vivo é mais do que mudar de lugar e trazer novos objetos; é dar sentido ao movimento das crianças e, ao mesmo tempo, problematizar situações vividas no ambiente escolar.

Estudos desenvolvidos em Reggio Emilia apontam a necessidade de se pensar uma arquitetura para a Educação Infantil num modelo de espaço relacional. Tendo como princípio a educação fundamentada em termos de ambiente escolar e na qualidade do ambiente. Reggio Emilia tornou-se referência para muitas instituições, como é o caso da Rede Municipal de Florianópolis, que já há algum tempo vem desenvolvendo transformações significativas em relação aos espaços e às práticas que envolvem a educação das crianças em espaços coletivos.

Ceppi e Zini (2013, p. 20) citam:

Quando falamos de espaço relacional, queremos dizer um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de 'desempenho'. Isto significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas. No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados neste espaço.

Os autores ainda pontuam que o espaço relacional está associado não à forma, mas à maneira como o espaço é utilizado e às conexões feitas nele. Cada espaço terá sua própria identidade à medida que é ocupado e a partir da intencionalidade gerada no lugar. Um espaço relacional tem como característica as relações que consegue estimular ou possibilitar, influenciando “a maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade e de representá-la com consciência crítica” (Ceppi; Zini, 2013, p. 21) e acrescentam que “o espaço, então, como um organismo vivo, tem que ser capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o

habitam, ao mesmo tempo em que mantém as características genéticas do projeto de design” (Ceppi; Zini, 2013, p. 26).

Branzi (2013) ao falar de educação e espaço relacional, propõe que os espaços possibilitem trocas entre as crianças e os adultos, abrindo caminho para repensar as funções tradicionais das creches e pré-escolas. Os espaços não teriam uma única função, mas sim funções reestruturadas conforme as necessidades do seu tempo. Branzi (2013, p. 134) pontua que

As qualidades ativadas nesse espaço não são somente de uma natureza estética com composições, mas têm a ver com desempenho, embora não no sentido de ser funcional de acordo com a velha definição pragmática, que mantinha as questões estéticas e funcionais separadas. No espaço relacional, essa distinção desaparece: estética é uma parte funcional do projeto, assim como as questões funcionais fazem parte da estética.

Branzi (2013) conclui em seu relatório que espaços relacionais funcionais são aqueles onde as crianças brincam, dormem, comem, aprendem e trabalham. À medida que falamos em espaços relacionais nos contextos educativos, logo pensamos em como podemos dimensionar o parque como um espaço propositor de educação estética. Partimos do princípio de que pensar no espaço educativo é ir além dos limites da sala de referência. Entendemos que, em nossas práticas diárias, estamos em diferentes espaços e tempos, o que interfere diretamente na dinâmica do planejamento.

A grande maioria das ações pedagógicas são pensadas para as quatro paredes da sala de referência e finalizadas quase sempre em folhas A4, vestígios de uma educação bancária que privilegiava o resultado e nunca o processo. Lembro-me de trabalhos de arte que objetivavam realizar releituras de obras clássicas, como, por exemplo, os girassóis de Van Gogh, encontrados em muitas paredes de diferentes unidades de ensino. Porém, a prática apenas reduzia o fazer das crianças a meros copistas, dando um novo nome a antigas formas de aprender. Como cópias do original, os trabalhos ficavam sem nenhuma identidade.

O planejamento é definido para a atuação dos profissionais no interior das salas de aula. Pouco ou quase nada se pensa para o espaço externo, como os parques das escolas, porque se entende que o parque é um lugar de entretenimento e lazer. Em muitas instituições, o parque é um espaço onde o espontaneísmo reina absoluto, mas a espontaneidade é controlada. Observa-se um controle muito grande na utilização dos brinquedos e do próprio espaço. As crianças estão livres, mas brincam sob o olhar

inquisidor dos professores, que alertam: *não corra, não suba, não pode, não jogue, não faça, não pule*, sendo o movimento, também, controlado.

Práticas cada vez mais frequentes neste espaço estão ganhando mais destaque no escopo do planejamento escolar. Pensar o parque na perspectiva da educação estética é possibilitar que as crianças estabeleçam diferentes relações com o mundo e com a arte. Duarte Júnior (2000) nos faz pensar a estética no seu sentido mais simples, no desenvolvimento e refinamento dos sentidos com os estímulos do mundo. Educar através dos sentidos é possibilitar que as crianças possam experimentar o mundo e ressignificá-lo antes mesmo de conceituá-lo; é dar nome às coisas despreocupadamente e sentir as possibilidades das descobertas sem temer o desconhecido; é permitir experimentar novas formas de brincar sem o cabresto de regras; é se permitir cantar ao som do vento; é andar sem pressa para sentir o chão. Nesse sentido, a educação vai se constituir num espaço fértil de descoberta que poderá levar a fazer uma experiência, considerada como diz Larrosa (2024), como algo individual, que nos passa e nos atravessa.

### **3.2 Os territórios brincantes do NEIM Barreira do Janga**

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento normativo que define as aprendizagens fundamentais para a Educação Básica brasileira, na Educação Infantil os eixos estruturantes são as *Interações* e *Brincadeiras*, nesse sentido, o brincar é um direito e a principal atividade das crianças. A BNCC (2017, p.37) anuncia que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. O documento avança que, nas creches e pré-escolas, os espaços sejam pensados para que os pequenos se expressem livremente, formulem hipóteses, se relacionem com outras crianças de diferentes idades e culturas, e compreendam e controlem as suas emoções.

Os parques da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis são espaços padronizados, suas diferenças são as intencionalidades de como cada unidade pensa esse espaço, alinhadas à BNCC e ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao longo da minha vida profissional pude observar as mudanças que foram ocorrendo em relação às práticas educacionais nos espaços coletivos, pontualmente

no parque, e observo cada vez mais a atenção dada aos cuidados das necessidades físicas, emocionais e educacionais das crianças. Esse olhar mais atento está presente nas práticas diárias do fazer pedagógico dos profissionais envolvidos, mostrando o quanto fundamental é alicerçar concepções educacionais comprometidas com o protagonismo das crianças, o que nos faz refletir sobre antigas práticas e renunciar a antigos fundamentos.

De acordo com o BNCC (2017, p. 38-39),

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

O NEIM Barreira do Janga conta com quatro espaços (Figura 3) de diferentes tamanhos e brinquedos estruturados para as vivências ao ar livre. No parque da frente, conhecido como Parque do Gramado (Figura 3 – Foto 1), encontramos: playground com escorregador e trepa-trepa, casinha, pneus para escalada, árvores, mesa, bancos, gangorra móvel, brinquedos feitos de pneus, um pergolado e objetos diversos, geralmente recicláveis, como PVC e potes em geral, para brincadeiras. O espaço, inicialmente, era todo gramado, mas, pelo uso intensivo, hoje restam pequenas ilhas verdes, e floreiras dividem espaço com hibiscos e brita.

No canto, perto da caixa d'água, há uma horta bem cuidada e cheia de possibilidades de vivências. É um dos espaços preferidos das crianças, visto que estão sempre falando do lugar e das vivências realizadas ali. Lá encontramos composteira, minhocário, canteiros com diferentes hortaliças, espantalho, condomínio e restaurante de passarinhos, deck e canteiro suspenso.

No fim da calçada, uma rampa nos leva para o Parque de Baixo (Figura 3 – Foto 2), acesso que também é usado como espaço de muitas brincadeiras. Conhecido por sua localização, o Parque de Baixo tem uma casinha, árvore, um deck e objetos

diversos para brincar na areia, como loucinhas e potes recicláveis de PVC. Geralmente, os grupos menores utilizam este espaço.

O parque de trás, conhecido como Parque do Jambolão (Figura 3 – Foto 3), tem uma grande árvore centenária, que encanta esse local, acompanhada por um balanço, dois playgrounds (um fixo e outro móvel), mesas, cadeiras e paletes como decks.

Por último, o parque lateral, também chamado de Parque das Flores (Figura 3 – Foto 4), reservado para os bebês, tem brinquedos adaptados para essa idade, balanço e um pequeno playground. Todos os espaços contam com diferentes elementos da natureza, como areia, pedras, folhas, galhos, entre outros, que ficam disponíveis para todas as crianças. O uso desses materiais é estimulado por todos os profissionais.

Figura 3: Parques do NEIM Barreira do Janga



Fonte: Acervo da autora. Elaborado para fins da pesquisa.

Mensalmente os espaços ganham elementos novos para proporcionar descobertas e diferentes experiências. O parque é o principal palco das vivências externas; o espaço já virou uma fazenda, uma oficina de arte, um mercado e um tablado para apresentações. Uma vez por mês, todos os profissionais se reúnem para pensar juntos possibilidades de vivências. É o envolvimento de todos em uma causa comum: o brincar das crianças com vistas a proporcionar experiências.

Porém, no dia a dia, o parque é usado como espaço de lazer e entretenimento, e pouco ou quase nada se vê de planejamento para este local. Qualquer vivência

isolada é um chamariz: brotam crianças de todos os lados querendo participar, ávidas por novidades. Por isso, a cada proposta realizada, tínhamos que pensar sempre em um número maior de crianças que, inevitavelmente, participariam, considerando uma das características próprias do espaço: o compartilhamento das propostas.

Uma proposta diferente em um espaço, supostamente, de lazer chama a atenção das crianças, e esse movimento nos mostra a importância de proposições estéticas nesses locais, mostra-nos que crianças deixam, por conta própria, de brincar livremente para brincarem sob uma mediação pedagógica. Isso é a educação estética no parque.

#### 4 A AÇÃO DOCENTE NO PARQUE<sup>4</sup>



*Esse é Bernardo. Bernardo da Mata. Apresento.  
Ele faz encurtamento de águas.  
Apanha um pouco de rio com as mãos e espreme nos vidros  
Até que as águas se ajoelham  
Do tamanho de uma lagarta nos vidros.  
No falar com as águas rãs o exercitam.  
Tentou encolher o horizonte  
No olho de um inseto — e obteve!  
Prende o silêncio com fivela.  
Até os caranguejos querem ele para o chão.  
Viu as formigas carregando na estrada duas pernas de ocaso  
para dentro de um oco... E deixou.  
Essas formigas pensavam em seu olho.  
É um homem percorrido de existências.  
Estão favoráveis a ele os camaleões.  
Espreado na tarde —  
Como a foz de um rio — Bernardo se inventa...  
Lugarejos cobertos de limo o imitam.  
Passarinhos aveludam seus cantos quando o veem.  
Barros (2010, p. 439-440)*

No NEIM, temos muitos Bernardos, que enxergam em diferentes espaços possibilidades de criar histórias e fazer experiências. Aventureiros como Bernardo, a meninada se reinventa, querem enganar o tempo recomeçando as brincadeiras ou

---

<sup>4</sup> Trabalho com argila feito pela “Princesa Aurora” (nome fictício de um sujeito da pesquisa). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

procurando esconderijos entre os brinquedos. Minion é como Bernardo, dizem os amigos, vive no mundo da lua. Ele protesta: “– Na lua não, em Marte!” Minion adora contemplar. Fica nos pneus trepa-trepa observando tudo. O parque sempre foi o seu lugar preferido.

Há algum tempo, vem-se discutindo nos NEIMs a ação educativa no parque, espaço que historicamente resiste a mudanças. À medida que o protagonismo das crianças se torna mais latente, é preciso repensar os espaços, principalmente o parque e sua função nos processos educativos. Em algumas escolas, o parque perde espaço para a construção de salas de aula. É necessário territorializar o espaço do parque como um lugar de educação, de ensino e aprendizagem, e, para isso, a ação docente precisa ser pensada também para os espaços do parque. Planejar proposições estéticas nesse lugar é propor mediações que provocam a estesia dos movimentos, dos espaços, dos objetos e, principalmente, das crianças. Para Duarte Júnior (2000, p. 15), tratar de educação estética é possibilitar o

vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Portanto, voltar à aisthesis ou à estesia, em português [...]: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo.

Educar através dos sentidos, como propõe Duarte Júnior (2000), é propor diferentes possibilidades de descobertas, é permitir explorar o mundo além dos conceitos pré-estabelecidos. O professor, nesse sentido, tem o papel de mediador, que, segundo Martins (2017), é aquele que possibilita "aprender vendo".

‘Aprender vendo’ precisa ser propiciado num processo de aprendizagem; é tarefa dos educadores, pois o ‘dom do visível’ não se escancara aos olhos de todos. Um ‘aprender vendo’ que se exercita desde quando o pequeno bebê abre seus olhos e é recebido pelo sorriso dos pais, pelos brinquedos no berço, pelos primeiros passeios para o banho de sol. Por isso, uma pergunta tem movido as primeiras conversas na disciplina: Quais foram seus primeiros mediadores? Quem levou você ao encontro com a arte e a cultura? (Martins, 2017, p. 7-8).

Portanto, mediar, segundo a autora, é "estar entre muitos", tendo como principal objetivo "possibilitar encontros, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos" (Martins, 2017, p. 8).

Mirian Celeste Martins (2017) propõe o “sensível olhar pensante”. Segundo a autora, a percepção é mais que enxergar algo ou observar, é exercitar a visão, é um

olhar sensível e atento ao movimento das necessidades das crianças para que se efetivem os processos de mediação cultural.

Dessa forma, acreditamos que o parque da educação infantil é um espaço de proposições estéticas e estésicas, e que a ação docente mediada pelo “sensível olhar pensante” (Martins, 2017) possibilita um modo diferenciado de exercer a docência. Neste sentido, o professor mediador não é um sujeito passivo, que apenas observa, mas um sujeito ativo que se afeta pelos movimentos das crianças e as afeta concomitantemente. Há uma reciprocidade de afetamentos.

No parque, a brincadeira geralmente está associada ao movimento, à exploração dos brinquedos fixos e móveis, e às materialidades ligadas à natureza, como folhas, galhos, terra, água e pedras. A docência, pensada pelo viés da educação estética vai além de apenas observar, distante e alheia aos acontecimentos, pois pressupõe estar junto para possibilitar esse “aprender vendo” (Martins, 2017).

O educar, quando atravessado de sentidos, proporciona um aprendizado com descobertas, curiosidades e questionamentos. Pensar em proposições estéticas no parque é pensar em encontros planejados com as mais variadas materialidades presentes nesse espaço e com as mais diferentes linguagens dos saberes.

O professor mediador de proposições estéticas é capaz de modificar o olhar das crianças para seus espaços cotidianos. A criança, quando está em seu “tempo de parque”, apenas brinca; porém, quando está nesse mesmo espaço no momento de proposições estéticas, ela levanta questionamentos, subverte os sentidos dos brinquedos e espaços por meio da sua imaginação. O professor mediador

mostra aos seus estudantes o mundo, tornando-se mediador das possíveis relações estabelecidas com esse mundo. Seu ofício permite ampliar, expandir os mundos que nos cercam, considerando que esses mundos são os vários contextos em que estamos inseridos, uma vez que, no ofício de professor, não há separação entre o que é e o que se faz (Steil, 2021, p. 22).

A proposição estética no parque proporciona diferentes encontros da criança com o espaço, os brinquedos e a natureza. O que é possível fazer no parque que não seja apenas brincar livremente? Esse é o questionamento do professor mediador ao planejar sua aula e a percepção da criança após as mediações estéticas. Pequenas coisas que antes passavam despercebidas podem ganhar um novo sentido: o som dos pássaros pode virar melodia, as folhas encontradas no chão viram objetos com histórias, os brinquedos fixos são ressignificados pelo faz-de-conta, o chão do parque

vira uma tela para desenhar ou fazer esculturas. As brincadeiras adquirem novos repertórios e sentidos. “O professor mediador é provocador de sentidos, de afetos e até de desconfortos, mas com o objetivo de mostrar caminhos para novas descobertas” (Steil, 2021, p. 62).

Quando as brincadeiras estão imersas em proposições estéticas, as crianças exploram o mundo de outra forma: experimentando e permitindo-se vivenciar. As crianças que se permitem navegar por águas desconhecidas estão sempre buscando descobrir o mundo através dos sentidos e da razão, e o professor/mediador orienta e potencializa essas possibilidades de descoberta.

Como ressaltam Bittencourt, Santos e Uriarte.(2020, p.360), "não apenas as salas de aula, mas diversos espaços podem se tornar provocadores de sentidos, afetamentos e fruição. No entanto, pensá-los e organizá-los de acordo com sua finalidade e objetivos propositores exige uma ação mediadora consciente". O parque, compreendido como território cultural, configura-se como espaço propositor de educação estética e de sensibilização dos sentidos, um lugar privilegiado para a construção de experiências significativas.

O professor mediador pensa em possibilidades múltiplas, provoca questionamentos significativos, analisa dúvidas de forma acolhedora, incentiva a descoberta de novos caminhos. Porém, é necessário estar atento às necessidades das crianças, fomentando novas proposições estéticas que ampliem seu repertório sensível e racional. As observações do professor mediador se fazem importante para novas intervenções no parque, por isso é necessário “estar entre muitos” (Martins, 2017) para entender a real necessidade do grupo com o qual atua, e pensar nas relações que as crianças tecem com seus pares.

Bittencourt, Santos e Uriarte (2020, p. 361) entendem como objeto propositor aquilo que “estimula discussões e gera inquietações; portanto, jogos, obras de arte e literárias, manifestações artísticas (dança, cinema, música, teatro, recitais poéticos etc.) constituem objetos propositores, capazes de provocar tanto afetos quanto desafetos". No parque, os objetos propositores estão diretamente ligados às materialidades presentes no espaço, que podem provocar diferentes sensações, boas ou ruins, dependendo da relação exercida entre eles. Assim também as mediações estabelecidas podem encorajar ou desencorajar as descobertas e as diferentes possibilidades de explorar o espaço. Nesse sentido, a mediação do professor será de

fundamental importância para garantir com segurança a exploração de novos espaços e objetos e para fazer novas descobertas.

No parque a mediação do professor se faz nas proposições e provocações estéticas, no planejamento de diferentes vivências, seja com os objetos permanentes presentes no parque ou com os ocasionais levados por ele ou pelas crianças. Ao organizar o espaço, o professor indica uma intenção, uma provocação que cause ressonância (Neitzel, Pontes e Neitzel, 2020). É através do “sensível olhar pensante” (Martins, 2017) que o professor mediador possibilita intervenções que poderão ou não levar as crianças a fazerem experiências.

Bittencourt, Santos e Uriarte (2020, p. 362) ressaltam que o encontro com arte nas mais “diferentes linguagens e expressões, como propositores de mediação cultural e potencializadores de educação estética” necessitam ser pensadas para estimular uma educação sensível e estética, e para que não se tornem propostas curriculares apenas para fins pedagógicos e avaliativos. As autoras ainda afirmam que “uma experiência estética é muito significativa, pela força que imprime em cada sujeito que permite sensibilizar, descobrir e construir significados” (Bittencourt, Santos e Uriarte, 2020, p.362).

Pensar o parque da educação infantil como espaço de proposições estéticas requer pensar o professor como mediador potente e ativo. Segundo Martins (2017), o professor mediador busca estar perto, ouvindo, acolhendo, interagindo de diferentes maneiras, “estar entre” os mediados. A ação de mediar, nesse sentido, é fazer provocações que levem as crianças a refletir sobre o mundo que as cerca.

## 5 O PARQUE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA<sup>5</sup>



*Pelos insetos que usa ele sabe o nome das chuvas.  
Bernardo montou no quintal Oficina de Transfazer  
Natureza.  
(Objetos fabricados na Oficina, por exemplo:  
Duas aranhas com olho de estame  
Um beija-flor de rodas vermelhas  
Um imitador de auroras — usado pelos tordos.  
Três peneiras para desenvolver moscas  
E uma flauta para solos de garça.)  
Bernardo é inclinado a quelônio.  
A córnea azul de uma gota de orvalho o embevece.  
Barros (2010, p. 245)*

Neste capítulo, propomos pensar os espaços do parque tal como Bernardo, numa grande *oficina de transfazer*. Transfazer velhas opiniões, conceitos, regras que estão impregnadas no fazer educativo, como verdades absolutas. Ao transfazer algo

---

<sup>5</sup> Trabalho com argila feito pelo “Flecha” (nome fictício de um sujeito da pesquisa). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

é preciso apresentar novas propostas de se brincar no espaço do parque pelo olhar da educação estética, tendo as vivências como guia de diferentes descobertas.

Para isso organizamos esta análise em 3 categorias complementares: o parque como espaço de experiências estéticas; o espaço do brincar e seus objetos brincantes; e o parque e seus espaços e brinquedos ocultos. As categorias de análise surgiram a partir das vivências planejadas para as intervenções, que foram pensadas a partir dos espaços e materialidades existentes no parque.

Na primeira categoria analisamos o parque como espaço de experiências estéticas e propusemos averiguar: **O que podemos fazer** no espaço? Que vivências podemos pensar e organizar pelo viés da educação estética? O parque é visto como um ambiente rico em possibilidades, onde as crianças podem vivenciar experiências estéticas por meio de interações com a natureza, objetos e espaços. A pesquisa destaca momentos de contemplação, descobertas e sensibilização dos sentidos, como observar o voo de pássaros ou o nascimento de uma borboleta. Essas vivências permitem que as crianças explorem o mundo de forma sensível e reflexiva, ampliando seus conhecimentos e percepções.

Na segunda categoria, o espaço do brincar e seus objetos brincantes, a pergunta foi: **O que podemos modificar**, considerando as materialidades comuns deste espaço? Modificar no sentido de incorporar novas formas de interagir e estar, de ocupar de (re)infantilizar e conquistar o espaço. Os brinquedos fixos do parque, como balanços e escorregadores, foram ressignificados pelas crianças através do faz de conta, transformando-os em submarinos, espaçonaves e outros elementos imaginários. A pesquisa enfatiza que, quando mediadas pelo professor, essas brincadeiras podem potencializar a criatividade e a interação entre as crianças, promovendo novas formas de brincar e aprender.

A terceira categoria, o parque e seus espaços e os brinquedos ocultos, procurou responder a seguinte pergunta: **O que podemos descobrir** no espaço onde a brincadeira é cerceada por regras e limites? A pesquisa explora a ideia de descobrir tesouros e espaços pouco utilizados no parque, como áreas escondidas ou objetos esquecidos. Essa proposta incentiva as crianças a ressignificarem os objetos e espaços, ampliando suas percepções e estimulando a curiosidade. A atividade de desenhar no chão do parque, por exemplo, proporcionou liberdade de criação e expressão artística, conectando as crianças ao ambiente de forma significativa.

Observamos, assim, que essas são categorias que mesmo distintas se complementam entre si.

### **5.1 Categoria: O parque como espaço de experiência estética**

O parque caracteriza-se pelos movimentos da corrida, do sobe e desce, do balanço, das pausas, dos olhares, mas também, pelas alegrias, pelas partilhas, pelas discussões e pelas resoluções de problemas infantis. O parque é um espaço de brincadeiras e diversão, mas também pode ser um lugar de conhecimentos.

É entre o movimento do corpo, a liberdade das escolhas e o tempo de permanência que podemos direcionar nosso olhar para as interações no parque que emergem a partir do viés da educação estética. Para Uriarte, Neitzel e Krames (2020), é pela educação estética que ampliamos nossos conhecimentos e, conseqüentemente, nosso modo de agir no mundo. Por meio dela, nos desestabilizamos, inquietamos, questionamos e refletimos sobre o ambiente que nos cerca. As autoras afirmam que a educação estética “é um movimento de percepção do mundo pelos sentidos, o qual possibilita a ampliação dos nossos saberes sobre o mundo vivido”, o que pode “ampliar nossas possibilidades de entendimento não apenas pela razão e pela cognição, mas também pela imaginação e pelos sentidos” (Uriarte; Neitzel; Krames, 2020, p. 15).

Pensar no parque como espaço de educação estética requer considerá-lo em sua principal atividade: a brincadeira. Meller, Araújo e Franklin (2017, p. 198) afirmam que “a brincadeira é envolvimento corporal perceptivo, a própria experiência estética e criação artística”. Ao mediar o encontro com a arte e integrar o parque como um espaço propositor de diferentes vivências, possibilitamos um novo olhar, que reflete a sensibilidade e a racionalidade nas sutilezas. Não se trata de realizar atividades apenas para cumprir tarefas, mas de promover a fruição e a educação estética, permitindo, assim, fazer experiências significativas. “Ao brincar, o ser sensível abre-se para o mundo, e o universo artístico revela-se na corporeidade desde a infância” (Meller; Araújo; Franklin, 2017, p. 197).

Nosso primeiro encontro foi debaixo de uma árvore, na sombra de um Jambolão, sentados num grande pano colorido (Figura 4 – Foto 1). Lá, contei a história *Jardim Secreto*, de Adair de Aguiar Neitzel (2024). Em seguida, saímos a passear pelo

parque com olhos curiosos que procuravam novos sentidos. Propusemos sentir o cheiro das plantas, observar a velocidade do vento, ouvir o barulho das folhas secas ao pisá-las (Figura 4 – Foto 2), observar as nuvens no céu e as plantas na chegada da nova estação.

Figura 4: Parque do Jambolão



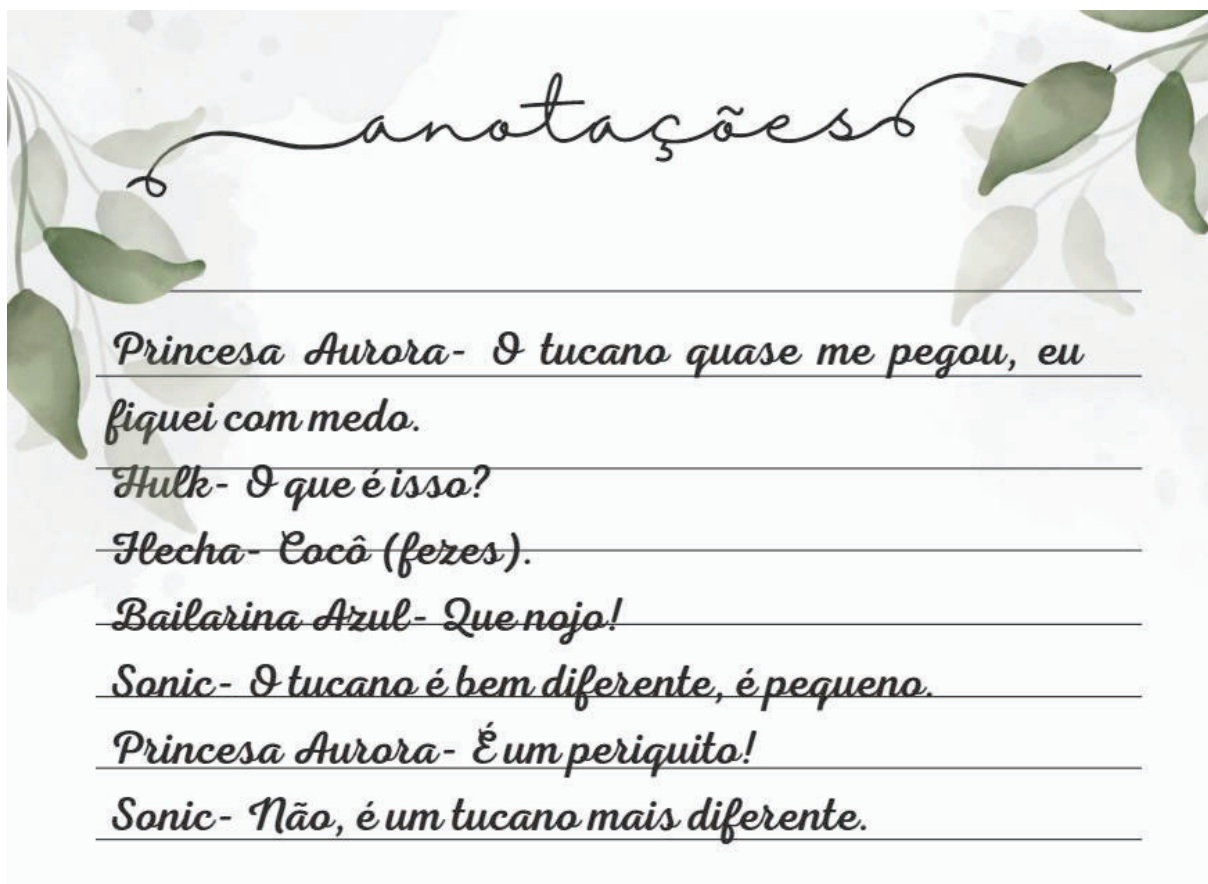
Fonte: Acervo da autora, 2024.

Nesta incursão pelo parque, descobrimos espaços onde nunca tínhamos estado nem observado antes. A experiência de ficar “amontoadinhos” debaixo de uma árvore em crescimento, entrar num espaço nunca explorado, como um vão entre a rampa de acesso e a parede de uma sala, onde alguns brinquedos perdidos e esquecidos foram encontrados, e observar as diferenças de cada árvore em relação ao tamanho, textura, cheiro e cor foram momentos marcantes. O jambolão foi observado milimetricamente. As crianças descobriram o microbioma que lá existe, como os tucanos que usam a copa de descanso de passagem, como também os papagaios, periquitos e outros viventes.

A escuta do som dos passarinhos e a apreciação de seus voos não é algo habitual para a maioria das crianças e adultos. Dar tempo para esses momentos é possibilitar que as crianças formulem seus próprios conceitos, façam comparações e

questionamentos sobre os viventes que habitam o jambolão, como podemos conferir nas narrativas das crianças (Figura 5).

Figura 5: Observando os passarinhos



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

O voo do tucano provocou a sensação de medo na Princesa Aurora, mas isso somente ocorreu porque ela estava apreciando o animal. Assim como as outras crianças que ficaram discutindo o tamanho e o tipo de pássaro. Duarte Júnior anuncia que as experiências

devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor (Duarte Jr, 2000, p.190).

O passeio no parque também propiciou interações não planejadas pela professora, mas que não foram desconsideradas, como por exemplo o encontro com

um casulo preso a um bambu, testemunhando o nascimento de uma borboleta (Imagem 1).

Imagem 1: Descobertas



Fonte: Acervo da autora, 2024.

No momento exato em que, com muito esforço, a borboletinha estava saindo do casulo, ela pausou para recuperar suas forças, aproveitando o sol para se secar (Imagem 2). As crianças observavam atentamente todo o processo e começaram a se questionar: *Por que ela está parada e imóvel? Está viva ou morta?* Até que uma criança decidiu testar, tocando suavemente em suas asas. O toque despertou imediatamente o instinto de sobrevivência da borboleta, que, sob aplausos entusiásticos das crianças, voou para longe, sem destino. Outros casulos foram encontrados e foram objeto de observação.

Imagem 2: O descanso da borboleta



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Momentos como estes, presentes pelo acaso, têm a capacidade de aguçar a curiosidade, a observação, as trocas de experiências e, principalmente, de sensibilizar os sentidos. Contudo, como valorizar essas vivências tão singulares dentro do cotidiano da Educação Infantil, sem torná-las didatizadas, enquadradas ou protocolizadas, e sem perder a essência da descoberta? De acordo com Larrosa (2014, p. 18-19),

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Observar o nascimento de uma borboleta proporcionou às crianças uma apreciação e um conhecimento sobre um fenômeno natural, despertando um olhar mais cuidadoso em relação a esse tipo de inseto. Essa experiência as incentivou a

parar e refletir, configurando um momento de educação estética propiciado pelo espaço do parque. A professora assumiu a função de provocar inquietações e possibilitar ressignificações. Larrosa (2024, p. 18-19) diz:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

O olhar atento da professora/mediadora transformou o acaso em um momento de educação estética no parque. Para Meller, Araújo e Franklin (2017), a escola é uma instituição cultural e um espaço de educação estética, com o professor como seu principal articulador. Na escola, continuam os autores, o professor se mistura, conecta-se aos educandos e brinca junto, reunindo habilidades para perceber as relações criadas por eles, abrindo possibilidades para o trabalho que envolve diferentes linguagens e experiências. O olhar atento da docente favorece uma aprendizagem significativa para as crianças, mediada pelo viés da educação estética.

As crianças adoram brincar na areia, então, no segundo encontro assistimos a um vídeo sobre escultores de areia<sup>6</sup>. Na sequência, juntamos baldes com água, pazinhas de metal e palitos de madeira e fomos para o parque. Folhas, galhos e pedras estavam disponíveis no espaço, e a areia compactada com a água ficou estruturada para se fazer esculturas. A brincadeira atraiu as crianças do parque e, por fim, estávamos com o espaço lotado. O uso das pás de metal, que geralmente são utilizadas na horta, foi autorizado para a brincadeira, assim como a colher de pedreiro. As montanhas de areia compactadas pela água foram uma verdadeira atração (Figura 6).

---

<sup>6</sup> Vídeo escultura de areia. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rPNLhcziGw8&ab\\_channel=DWBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=rPNLhcziGw8&ab_channel=DWBrasil).

Figura 6: Escultores de areia



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A experiência com materiais naturais como a areia possibilitou às crianças ressignificar antigas e habituais brincadeiras, afinal, quando se vai brincar com esta materialidade, sempre surge o bolo de areia. Ao assistirem o vídeo sobre escultores de areia, novas possibilidades de brincar com este material foram ativadas, pois as crianças de imediato vislumbraram diferentes possibilidades de criação, como foi o caso da sereia (Figura 5). Como afirma Duarte Júnior (2000, p.196),

[...], a descoberta do mundo natural e a consciência do quão ligados a ele estamos, por mais urbana seja a nossa vida, começa pelo aguçar de nossos sentidos, pelo seu desenvolvimento e sua apuração no dia-a-dia em que se vive, do qual faz parte, primordialmente, o espaço compreendido entre os muros da escola e os de nossa casa, bem como toda a paisagem da cidade pela qual nos movimentamos. De nada valem exortações abstratas à preservação ambiental, bem como teorias e estudos repassados entre quatro paredes acerca da cadeia vital ou da interdependência dos seres vivos se não formos realmente tocados pela magnificente estimulação sensorial que nos vem da natureza. De novo é necessário ressaltar: toda abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que a animam. O vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado; e sempre e com muito mais força durante a infância e a adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada.

A areia pode se transformar em muitas coisas: uma sereia; comidinha nas panelinhas; nos baldinhos, surgem bolos de aniversário; e no chão liso, uma grande tela para desenhar. Quando esse elemento é misturado à água e compactado,

transforma-se em escultura (Imagem 3). Com as crianças entre quatro e cinco anos, a brincadeira simbólica ganhou uma nova configuração, pois estava associada à imaginação. As crianças conferiram forma e novos sentidos aos objetos que criaram.

Imagem 3: Crianças esculpindo areia



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Com a areia e a água, as crianças tiveram a oportunidade de se encontrar com a arte de esculpir. Realizando desde pequenas até grandes esculturas, todos se aventuraram a experimentar o novo, sem medo de errar. As crianças exploraram a areia não como ela geralmente se apresenta no parque, seca, mas úmida e compacta.

Observou-se que a água foi o elemento que mais chamou a atenção das crianças. Primeiro, por ser pouco utilizada, restrita a algumas estações do ano. Segundo, por permitir uma maior estabilidade à areia, compactando-a. Esses são princípios simples, mas raramente aplicados na hora de brincar com areia.

Ao disponibilizar esses dois elementos, criou-se uma conexão e um movimento de encontro entre as crianças, a natureza e a arte de esculpir. As crianças ampliaram a brincadeira, que antes se restringia à confecção de bolos de aniversário, para a construção de castelos, sereias, figuras de super-heróis, rios e grandes muralhas, todos presentes no seu imaginário.

Por se tratar do espaço do parque, esse momento de encontro com a arte de esculpir sensibilizou outros grupos que estavam nas proximidades. De repente, não éramos apenas o grupo 4/5 brincando, mas diferentes grupos envolvidos e interconectados. Como dizem Meller, Araújo e Franklin (2017, p. 197):

Brincar é a ligação do ser humano com o sujeito próprio e os objetos na experiência. Qualquer objeto é provocador, inclusive a terra, que toca e é tocada no brincar, que desafia os sentidos, a motricidade, que tingem as mãos e deixa sua marca no corpo todo.

A atividade com areia no parque (Imagem 4) possibilitou que as crianças explorassem seu imaginário e interagissem com os amigos do seu grupo, assim como com outras crianças de diferentes idades.

Imagem 4: Crianças compartilhando vivências



Fonte: Acervo da autora, 2024.

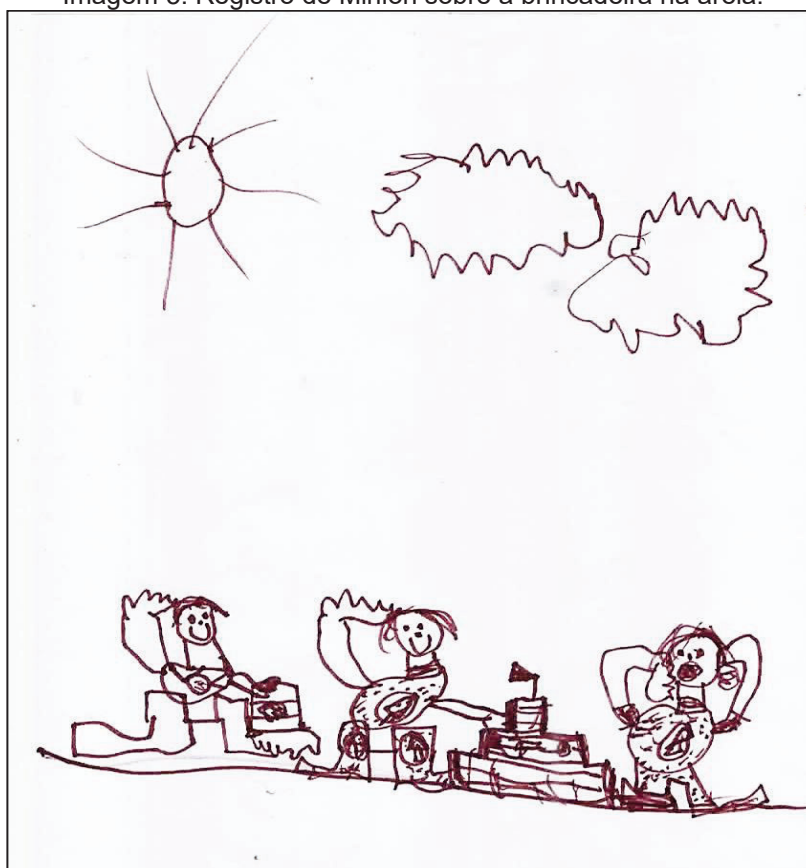
Para Meller, Araújo e Franklin (2017, p. 197), brincar é uma experiência do sensível e elas afirmam que:

O fazer diferente parte do potencial de criação da criança, portanto é um ambiente que privilegia o brincar e a sensibilidade, como a escola, abandonando os modelos mecanicistas de reprodução de brincadeiras, pois brincar e ser brincante, é ser criante. O potencial das brincadeiras no ser sensível, que amplia o jogo e a criação, possibilita conhecer e deixar registros na memória, os quais são expressos com muita intensidade em diferentes formas de arte.

Quando novas formas de brincar são disponibilizadas pela professora/mediadora, quando são pensadas pelo viés da educação estética, possibilitam o jogo entre a razão e a sensibilidade. As crianças brincam, criam, imaginam, conversam, questionam e discutem.

A devolutiva das crianças referentes às atividades ocorrem das mais diversas formas: muitas verbalizam seu entusiasmo, pedem para repetir a atividade e até projetam novas brincadeiras incorporando outros elementos e espaços; outras, no entanto, simplesmente contemplam em silêncio tudo o que foi vivenciado. A contemplação também faz parte da educação estética e é essencial cultivá-la nas crianças, valorizando esse momento de silenciamento. Tanto a ação quanto a quietude criam memórias que podem, ou não, se transformar em experiências significativas, dependendo da forma como as tocam e as atravessam. Um exemplo marcante foi Minion, uma das crianças do grupo, que chegou à sala com sua mãe, no dia seguinte da atividade, segurando um desenho (Imagem 5) e disse: “ — Eu não gosto muito de brincar na areia com água, mas gostei das esculturas que meus amigos fizeram.” Seu registro ilustrava justamente esse momento, mesmo que, para ele, a vivência não tenha sido totalmente prazerosa, afinal, sujar-se é uma experiência que desagrada, mas a atividade o afetou de outra maneira.

Imagem 5: Registro de Minion sobre a brincadeira na areia.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

O parque como espaço de experiência estética/estésica, aponta inúmeras possibilidades que necessitam ser consideradas no fazer pedagógico. É o “sensível olhar-pensante” (Martins, 2017) do professor, o qual medeia as relações e faz fluir diferentes possibilidades de compreender o mundo através dos sentidos. O professor/mediador possibilita experiências, não conduz a brincadeira, mas disponibiliza elementos que possam auxiliar nas descobertas.

Nosso terceiro encontro foi marcado pela apreciação de um vídeo sobre artesanatos feitos com argila<sup>7</sup> e como manipular esse material. Em seguida, fomos brincar com argila no Parque do Gramado, no espaço da horta do tatu, onde temos mesa e banco (Figura 7). O vídeo assistido concentrava-se na confecção de uma jarra. Observou-se que algumas crianças esculpiram jarras, mas a maioria se enveredou na representação do seu corpo. Relaciona-se essa escolha com o assunto trabalhado em sala de aula, que foi o corpo humano. Não foi solicitado que as crianças esculpisse

<sup>7</sup> Oficina: técnicas indígenas na argila - Alenice Júlio Sebastião. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pGoR9XAKxBo>.

corpo humano, mas as vivências de vida nunca são isoladas, porque elas nos constituem, e por isso faz sentido as crianças manipularem a forma do corpo humano, mesmo não sendo isso pensado pela professora para a atividade em questão. A educação estética proporciona as interações entre as vivências.

Cada qual do seu jeito foi transformando seu projeto inicial em escultura corporal. O registro do corpo com argila possibilitou uma representação tridimensional do que a criança entende por corpo. Esculpi-lo com argila, identificar suas partes e compreender o todo é se identificar na criação, é trabalhar a autonomia e a manipulação de material com criatividade.

Figura 7: Atividade com argila



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Pensar o parque como um espaço propositivo de educação estética implica entender como as relações se tecem nesse espaço rico em possibilidades. O parque é um ambiente brincante que envolve partilha, interações, curiosidades, conflitos, disputas e, principalmente, muitas descobertas e experiências (Figura 7). Comprendemos o parque como um espaço brincante, pois o brincar é a principal

atividade das crianças nessa fase do desenvolvimento. Nesse sentido, Meller, Araújo e Franklin (2017, p. 197) afirmam que brincar

É uma ação sensível imbricada na essência do processo vital. Nela emerge expressão de arte materializada no movimento, dinamizada no jogo que ocorre no ser consciente, na interligação entre o imaginário e o entendimento do ser humano, determinante da atividade estética. Ao brincar, o ser sensível abre-se para o mundo e o universo artístico revela-se na corporeidade, desde a infância.

Vivências que permitem explorar o mundo por meio dos sentidos possibilitam uma série de conexões que enriquecem as experiências. Cada experiência é sempre singular, pois cada indivíduo percebe o mundo a partir de seu próprio campo sensorial, moldado por sua cultura e sua humanidade.

## **5.2 Categoria: O espaço do brincar e seus objetos brincantes**

Os parques infantis, desde sempre, provocam um certo frenesi nas crianças, que reconhecem esses espaços como verdadeiros territórios de brincar. São lugares repletos de possibilidades para planejar vivências e realizar experiências que podem proporcionar momentos de estesia e descobertas.

Desde sua criação em 1930, os parques infantis (PIs), segundo Farias (1999), passaram por mudanças significativas. Eles surgiram de um projeto ambicioso de ateliê ao ar livre, como uma forma de educação informal, destinado a crianças de operários, garantindo-lhes o direito à infância. À medida que os PIs foram sendo incorporados ao ensino formal, tornou-se essencial reconhecê-los como espaços importantes para a educação. À luz de novas concepções que permeiam o fazer educativo, com foco nas interações e brincadeiras, o parque se estabelece como um cenário para diversas vivências, um espaço propositivo para as aprendizagens.

Bittencourt, Santos e Uriarte (2020), ao discutirem sobre espaços propositivos, ressaltam a importância da escolha do lugar, mas também da sua organização de forma que potencialize o diálogo com a arte. Pensamos em espaços propositivos para além do contato com a arte, um lugar que intensifique as possíveis relações que possam ser estabelecidas, um espaço com intencionalidades. A interação com os espaços enriquece as experiências das crianças e amplia suas percepções e conhecimentos, permitindo que elas explorem o mundo de maneira criativa e

significativa. As autoras, ao tratarem sobre espaços propositores na relação com a arte, afirmam

[...] ser de suma importância a escolha do espaço, pois é ele quem potencializa a mediação cultural, podendo ser considerado propositor qualquer lugar onde é possível o contato com a arte; logo, os museus, as instituições culturais, as escolas, os espaços públicos urbanos e expositivo, as bibliotecas, as bebetecas, os cinemas, são espaços propositores, desde que permitam e potencializam as manifestações culturais (Bittencourt; Santos; Uriarte, 2020, p. 360).

Se todos os espaços que permitem e potencializam as manifestações culturais podem ser considerados propositores, o parque, quando pensado em um espaço propositor para experiências estéticas, reverbera diferentes possibilidades de práticas pedagógicas desenvolvidas para e com as crianças, sempre mediadas pelo professor.

É fundamental não perder de vista que o chão das escolas, onde o fazer pedagógico acontece, vive o presente alicerçado em um longo passado de histórias que resistem a mudanças. Os espaços educativos, ao longo de sua história, têm buscado ressignificar suas práticas à luz de concepções que compreendem e garantem a importância da cultura infantil no desenvolvimento integral do ser humano. Para que a escola se torne um espaço propositor, potencializador de manifestações culturais, é necessário que ela se reinvente.

Neitzel, Pontes e Neitzel (2020) enfatizam que, além da escolha do lugar, é crucial pensar na organização do espaço como um elemento da sensibilidade estética. Para as autoras (2020, p. 297),

A organização do espaço é um fator propositor que influencia a maneira como nos relacionamos com os objetos. Ela direciona nosso olhar, valoriza determinadas características dos objetos, destaca outras, e permite a intersecção de informações, percepções e lembranças que podem ativar outros saberes. O espaço comunica, mas também estesia ou anestesia; ele aciona uma rede de percepções que podem causar ressonâncias.

Nesse contexto, a organização do espaço desempenha um papel importante em nossa percepção do mundo, da sociedade e da criança que defendemos. Um espaço bem-organizado potencializa a fruição, a aprendizagem e as relações que se estabelecem. Portanto, é preciso pensar em como transformar o espaço do parque em um ambiente de educação estética, sem descaracterizá-lo em sua função já convencional como território de brincadeiras, lazer e descobertas. O professor/mediador ao trabalhar pela perspectiva da educação estética necessita

pensar e organizar espaços e objetos propositores para a ação pedagógica, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que o parque já possui brinquedos estruturados e fixos, cabe ao professor/mediador pensar em como essas estruturas podem potencializar a relação da criança com o espaço, visando conhecimentos inteligíveis e sensíveis. Porém, isso não descarta a possibilidade de levar para esse lugar brincante outros objetos propositores que auxiliem na prática educativa.

Em uma das intervenções, buscou-se dar outras funções aos brinquedos fixos do parque. Propusemos novos desafios para a utilização dessas estruturas. O balanço se tornou uma viagem ao céu, e formou uma grande fila de crianças querendo se aventurar nessa viagem. A imaginação foi tanta que elas retornaram à terra com os bolsos cheios de estrelas. O playground foi um submarino, e o escorregador tornou-se uma escotilha de escape que levava as crianças ao fundo do mar. Já os pneus viraram uma nave espacial (Figura 8).

Figura 8: Explorando os brinquedos do parque

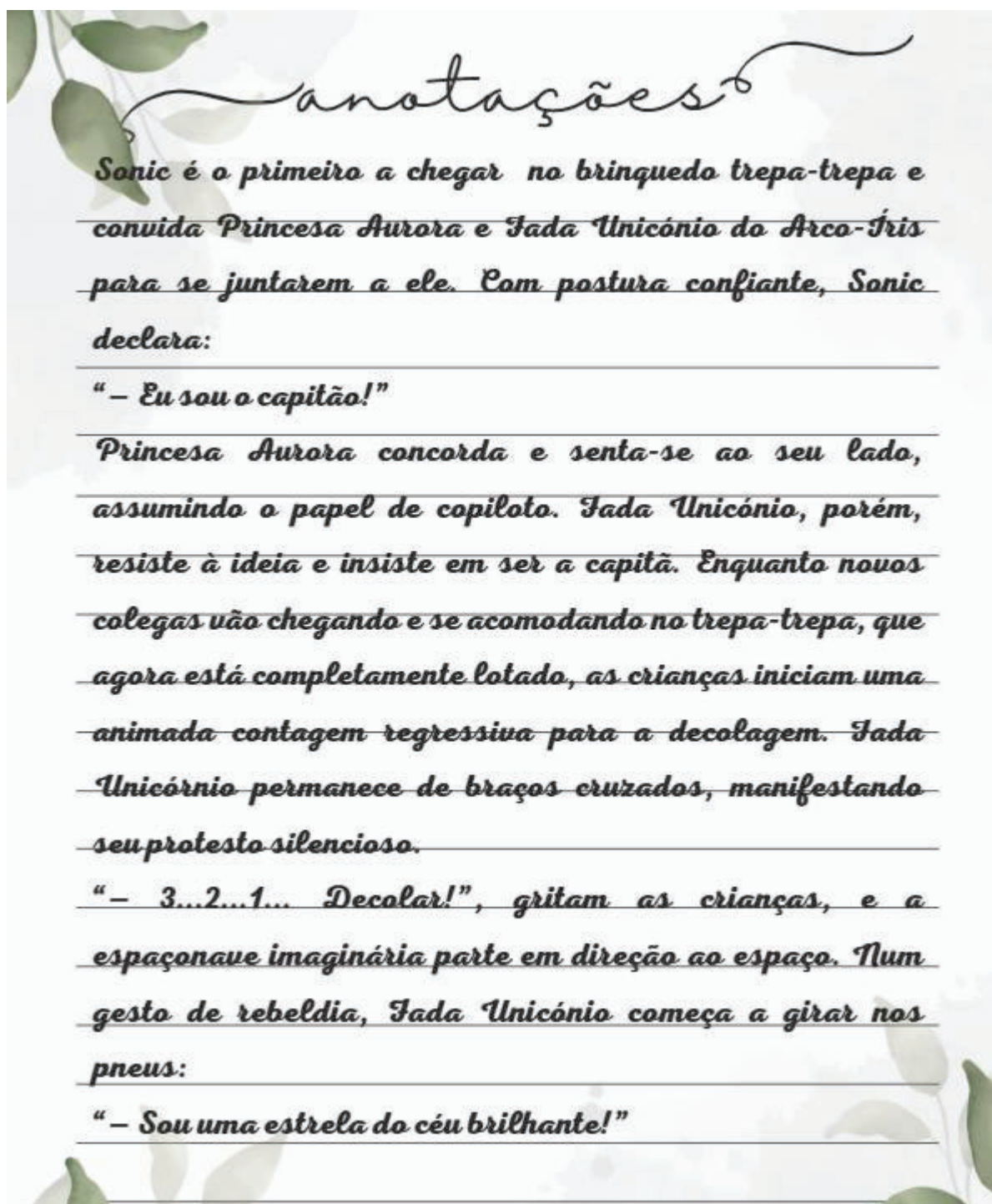


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Foi no imaginário coletivo do grupo que no parque surgiram submarino, nave espacial e um foguete rumo às estrelas. O combinado com a turma foi de explorar os brinquedos do parque de outros modos. Como podemos brincar com o escorregador,

o trepa-trepa ou o balanço de forma que nunca brincamos antes? Conseguimos criar histórias com os brinquedos? O faz-de-conta reinou na relação com os brinquedos fixos, e a brincadeira foi guiada por muita imaginação e criatividade, como mostra o diário de campo da pesquisadora (Figura 9).

Figura 9: Brinquedos do parque



Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Os brinquedos passaram a ser explorados como objetos propositores para diferentes brincadeiras. Observou-se que esta forma de estar no parque fez com que o grupo ficasse mais unido, como também se identificou que entre eles havia um planejamento do que brincar, como brincar e a definição de funções. Algumas vezes, recorriam à mediação da professora para conciliar interesses ou conflitos.

Minion foi uma criança que não teve muita interação durante as brincadeiras, preferia ficar somente observando. Porém, no dia do parque ficou ao lado da pesquisadora com um papel e lápis na mão fazendo um registro, em forma de desenho, do que via nas brincadeiras dos amigos. Apesar de não estar na espaçonave, ele vibrou a cada decolagem, ao mesmo tempo que desenhava. Essa atitude de Minion mostra que mesmo não estando na brincadeira ele foi afetado pela alegria e interações dos colegas. Como nos fala Larrosa (2014), as experiências são pessoais e afetam de forma diferente as pessoas.

Imagem 6: Espaçonave e a liga da aventura



Fonte: Acervo da autora.

Os espaços de brincar e os objetos brincantes, mesmo padronizados, quando planejados possibilitam novas brincadeiras e a ampliação do imaginário infantil, e isso

se concretiza quando a professora/mediadora propõe vivências pelo viés da educação estética. Como adverte Delgado (2005, p. 6) sobre os espaços perdidos, *“reinfantizar em el sentido de restaurar una experiencia infantil”*.

Os objetos brincantes nessa pesquisa foram os brinquedos fixos do parque, mas isso não nega a utilização de brinquedos levados da sala de aula ou de casa, assim como os instrumentos para manipular a areia, como pás e baldes. Qualquer objeto, sendo considerado brinquedo ou não, pode ser ressignificado pela imaginação da criança. É comum vermos caixas de papelão virando um carro, um navio, uma casa, um esconderijo, e isso são frutos da criatividade da criança no brincar de faz-de-conta.

Nas interações e brincadeiras a criança aprende, pois é no tempo do brincar que ela se constitui. A escola enquanto lugar de educação possui diversos espaços para serem explorados para além da sala de aula, assim como objetos que podem potencializar os processos de aprendizagem. É assim que vislumbramos o parque e tudo que o compõe, com uma potencialidade para contribuir para a formação integral da criança. Entretanto, para isso é necessário um professor mediador com propostas pedagógicas adequadas. “A criança enquanto brinca desenvolve um ‘saber-fazer’ e um ‘saber ser’, ou seja, desenvolve aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu cotidiano e ao longo da sua vida” (Silva; Sarmento, 2017, p. 42).

### **5.3 Categoria: O parque e seus espaços e brinquedos ocultos**

O parque possibilita inúmeras formas de brincar e de fazer descobertas. Essas vivências podem ou não levar as crianças a fazerem experiências, porque entendemos que a experiência, segundo Larrosa (2014), é algo individual: é o que nos acontece. É nesse universo de possibilidades que as crianças descobrem que os espaços podem ser criados e os brinquedos ressignificados. Da mesma forma, é importante o papel do professor mediador como provocador de descobertas e experiências.

Na proposta de procurarmos tesouros perdidos pelo parque, as crianças indagaram se haveria tesouros no parque. Mesmo sendo elas de pouca idade, em seus imaginários o tesouro está associado a riquezas, como moedas ou coisas que brilham. Na roda de conversa, explicamos sobre o significado de tesouro para cada

pessoa. O cobertor de Rapunzel foi lembrado, já que ao descansar, esse objeto é seu amuleto que a conecta às recordações de sua mãe, então para ela é um tesouro. Da mesma forma, a chupeta da Fada Azul foi mencionada, pois quando ela a esquece o soninho não vem e as tardes ficam sem graça, já que o sono a persegue. O Tesouro, nesse sentido, tem a ver com a experiência de algo particular, que só tem significado para aquela pessoa.

Antes de sairmos à procura dos tesouros, assistimos ao vídeo<sup>8</sup> do teatro de objetos do grupo Zoo-ilógico. O grupo transforma objetos do dia a dia como vassouras, peneiras, panos, pratos, entre outras coisas, em personagens de suas histórias. Depois que as crianças apreciaram o vídeo, a ressignificação dos objetos foi quase imediata: as folhas viraram peixes, o regador virou elefante, as pedras viraram formigas, e assim por diante. Cada criança recebeu um saco com a tarefa de procurar tesouros no parque. A princípio seriam três objetos selecionados, mas quando se trata da curiosidade e empolgação das crianças, esse número se tornou pouco, então, posteriormente, precisamos eleger os mais interessantes para elas (Figura 10).

Figura 10: Achados do parque

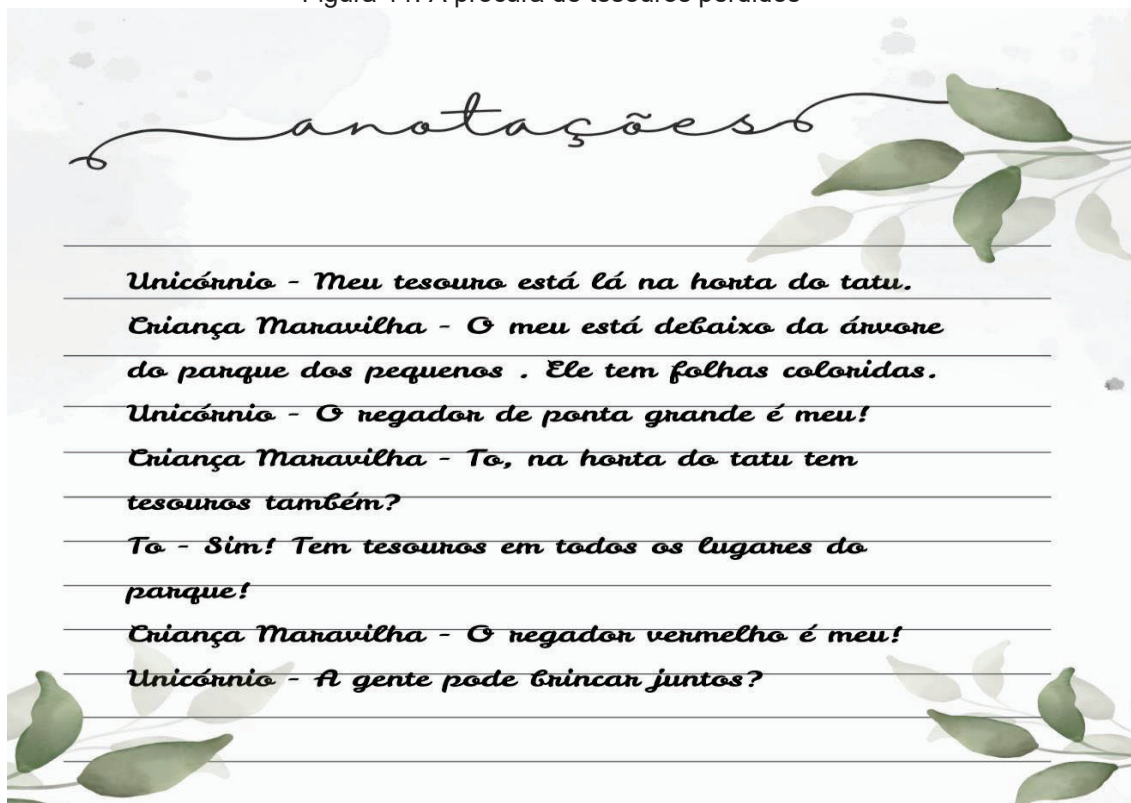


Fonte: Acervo da autora, 2024.

<sup>8</sup> Zoo-ilógico – Cia Truks. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=N2vZR8hYI\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=N2vZR8hYI_Q) .

A partir daí, a palavra tesouro passou a fazer mais sentido, conforme nos mostra a narrativa de duas crianças na roda de conversa.

Figura 11: À procura de tesouros perdidos



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

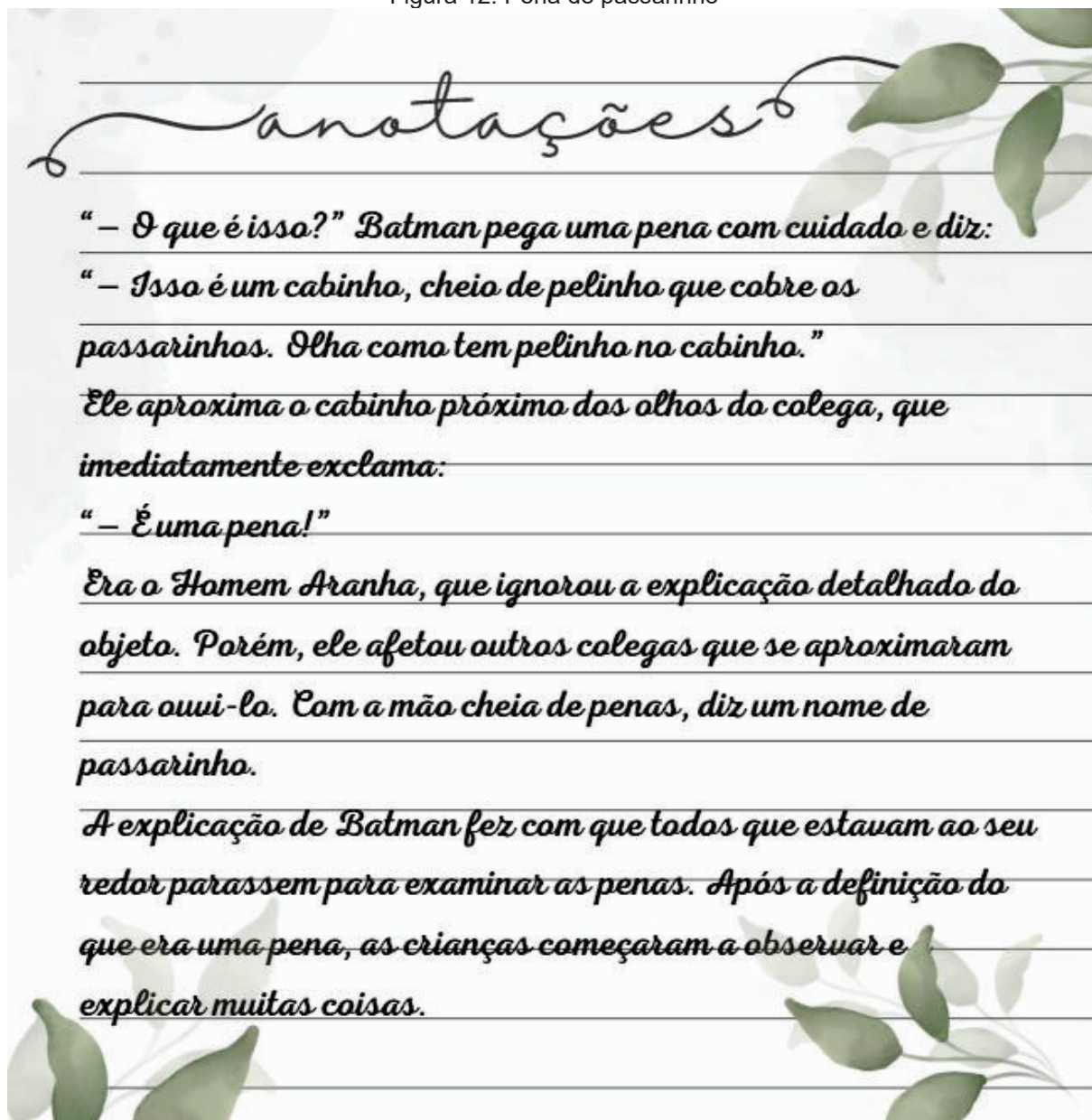
As crianças, ao interagirem com o espaço, procuram ressignificar os objetos do parque e seus espaços. Trata-se de objetos e espaços ocultos que, com o tempo, deixam de ser usados, geralmente por algo que aconteceu ali. Permitir que explorem os espaços que não são usados habitualmente gera curiosidade e a possibilidade de fazer experiências. Subir em árvores é uma brincadeira da infância que é pouco explorada ou permitida porque as crianças podem se machucar, porém envolve cuidados que podemos observar, mas não impedir. Brincar atrás da casinha, entre a parede da casinha e o muro; brincar de escondidinho; brincar em pequenos espaços; explorar terrenos íngremes; brincar sozinho – por que não? Como diz Vecchi (2013, p. 140), “As crianças adoram esconder-se em ‘tocas’ e em qualquer área ou móvel que seja um refúgio isolado”. A autora, atelierista em Reggio Emilia, pontua que

Há certas áreas da escola que nunca chamaram nossa atenção, mas que parecem assumir um valor especial quando ocupadas autonomamente pelas crianças; por exemplo, os vãos das portas de diversos cômodos parecem ser usados como espaços de pausa, nos quais pequenos grupos de crianças

param para formar relações; ou o espaço exterior imediatamente adjacente à sala de aula, os quais as crianças geralmente transformam em uma espécie de zona de fronteira que elas gostam de ocupar, às vezes sozinhas (Vecchi, 2013, p. 139).

A creche pesquisada fica em frente à Mata Atlântica. Eventualmente, aparecem tatus, tucanos, macacos-prego e muitos outros animais. O maior número de passantes é de pássaros, que reinam absolutos por todo o parque. Por isso, há grande incidência de penas por todos os lados. Na caixa de tesouros (Imagem 7) sempre há penas. Batman gosta muito de recolher penas no parque. Para cada pena, ele nomeia o passarinho. E, ao guardá-la na caixa de tesouros, Homem-Aranha pergunta:

Figura 12: Pena de passarinho



Fonte: Diário de campo da pesquisadora.

A explicação dada por Batman é a síntese do saber sensível e inteligível. Ele sabe que é uma pena, mas elabora uma definição a partir do que observa. O conhecimento inteligível está cheio de saber sensível, é corpo e mente em sintonia. Para Duarte Júnior (2000, p. 14):

De pronto e ao longo da vida aprendemos sempre como o "mundo vivido" através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo antes de ser tomado pela matéria inteligível, surgiu para nós como objeto sensível.

Em nossas práticas em que a rotina determinada pelo tempo comanda nossas ações, como parar para permitir alimentar esses espantos? Nesses momentos, o professor mediador conduz os olhares a procura de novos significados. Ele não dá resposta, mas expõe as crianças ao desconhecido e possibilita a sensibilidade do olhar pensante que procura nas incompreensões das respostas.

Imagem 7: Caixa de tesouros



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A caixa dos tesouros estava repleta de "incompreensões" para uns e de "espantos" para outros. O valor dado a tesouros é algo individual que só a pessoa exposta a experiência consegue explicar. A partir dessa atividade, em muitos outros momentos no parque, as crianças começaram a explorar lugares que não eram frequentados e a observar as coisas com "olhos do espanto". Isso nos mostra que a

prática da educação estética reverbera para outros momentos da vida das crianças, as quais estão livres para fazer o que quiserem no parque.

No nosso último dia de intervenção, propusemos uma brincadeira de descobertas no Parque das Flores: encontrar coisas e espaços para desenhar no chão (Figura 13). Para Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 90) as “garatujas gráficas, sonoras e corporais são exercitadas pelas crianças, provocando-lhes um prazer intrinsecamente estético”. Como mencionam as autoras, desde pequenas, as crianças sentem prazer ao desenhar, e essas garatujas vão se transformar nos primeiros desenhos. Desenhar sempre encantou as crianças desde muito cedo. É quase um ofício dessa fase da vida, que no decorrer do tempo vai se perdendo.

Para ampliar as experiências no parque, por que não desenhar nesta grande tela da natureza, o chão do parque? A ideia inicial, mesmo causando espanto, foi bem aceita, pois as crianças adoram novidades, adoram experimentar. Propusemos sair e procurar objetos para desenhar. Elas trouxeram muitas pedras e galhos, e a calçada e o chão foram os espaços mais utilizados. O parque ficou cheio de desenhos colaborativos: iniciava-se com uma criança e terminava com outra. Passamos o tempo todo desenhando no chão.

Ao produzirem desenhos no chão, as crianças exploraram um recurso abundante no parque, a terra que geralmente não é utilizada para esse fim. À medida que dominavam a precisão dos movimentos, empregando a força certa, a ação passou a ser prazerosa, e o chão ganhou desenhos dos mais variados.

Segundo Neitzel, Pontes e Neitzel (2020, p. 299), desenhar “é momento da realização, da materialização da imagem colhida e guardada, da sua percepção do mundo”. Que imagem as crianças têm guardada? As imagens revelaram assuntos trabalhados na sala de referência como a escrita do seu nome e do seu colega, as brincadeiras criadas no playground e o próprio desenho do seu corpo, o que mostra o quão significativo tem sido os temas trabalhados em sala.

Desenhar compartilhando o momento com os colegas e sem limites de espaço proporciona liberdade de criação e imaginação, em um grande deleite artístico.

A presença da representação simbólica está presente em todas as culturas, em todas as épocas. O desenho é o mais primitivo de seus recursos. É uma caligrafia. É ato de pensamento. Faz parte da vida de qualquer criança [...]. Mesmo que não lhe seja oferecido material, a criança desenha com o dedinho na poeira, com gravetos na areia e na terra, com a colher no prato de comida, com as mordidas no biscoito [...] (Martins, 1993, p. 7-8).

O desenho como ato da caligrafia do pensamento reverberou uma série de possibilidades criativas com as crianças. A pedra usada para desenhar na calçada potencializou muitas descobertas: cor, forma, estrutura e conceitos. Quando planejamos a utilização dos espaços do parque para propostas de desenho, as crianças os exploraram ocupando-os plenamente e deixando nele suas marcas.

Figura13: Espaços e coisas para desenhar no Parque das Flores



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Propor vivências de desenhos pelo viés da educação estética no espaço do parque é trabalhar com o acolhimento de ideias, imaginação, curiosidade e surpresas. Ao experimentarem a textura da terra na profundidade dos traços, as crianças apropriam-se de conceitos próprios da sua experiência pessoal. Para Larrosa (2014, p. 35), “a experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”.

As vivências, quando significativas, brotaram e se multiplicaram por outros espaços do parque, mesmo de menor escala, que se tornaram repletos de crianças e significados. Neles, observamos crianças de diferentes grupos desenhando na areia. Os desenhos foram enriquecidos com diferentes elementos como folhas e pedras. Paula e Garanhani (2021, p. 174), ao falar da brincadeira como geradora de dados, pontuam que: “A possibilidade de olhar para as brincadeiras reiniciadas inúmeras vezes dá às/aos professoras/es um repertório de informações sobre as descobertas e investigações das crianças, suas relações e as diferentes linguagens que perfazem e se constroem em todo o processo de suas conquistas”. As autoras ressaltam que

Quando a criança brinca, ela comunica seus desejos, opiniões, impressões sobre o mundo, sentimentos e saberes. Portanto, a brincadeira está arraigada numa prática comunicativa em que a criança produz, num processo de troca com o outro, narrativas. Essas narrativas — ou seja, cadências de ideias, sequências de fatos e histórias que permeiam as brincadeiras — são manifestadas por meio do corpo em movimento e pela fala. São nelas também que podem habitar os saberes produzidos pelas crianças. Portanto, o desafio docente é uma escuta ativa das narrativas corporais e/ou orais que as crianças produzem nas brincadeiras e que desvelam como elas transformam as práticas educativas presentes nas instituições (Paula; Garanhani, 2021, p. 174).

A “escuta ativa”, como propõem Paula e Garanhani (2021) e o “sensível olhar pensante”, como menciona Martins (2017), fazem-nos refletir sobre a importância do papel do professor/mediador nas relações tecidas com as crianças. A brincadeira e o parque também são fontes de conhecimentos, e, por isso, fazem-se necessários a escuta ativa e sensível e o olhar pensante do professor para potencializar momentos de experiências estéticas com as crianças.

#### **5.4 Transfazendo**

Pensar o parque como espaço de educação estética e estésica pressupõe um reflexão crítica sobre esse lugar da educação infantil, ressignificando-o como um ateliê de educação estética, onde as crianças podem transfazer (transformar + fazer), como na metáfora de Barros (2010), normas, concepções e práticas pedagógicas tradicionais. A abordagem é fundamentada em três categorias interligadas.

**O parque como espaço de experiências estéticas** tem como foco as vivências sensoriais (tato, olfato, audição e visão) e as conexões com a natureza (observação de passarinhos, borboletas e texturas). As atividades sob a árvore do jambolão, onde as crianças exploraram cheiros, sons e movimentos, revelam um

microbioma de vida muitas vezes invisíveis no cotidiano da creche, pois o tempo rege o rotina impedindo a apreciação dessas sutilezas que só um olhar sensível é capaz de perceber. Uriarte, Neitzel e Krames (2020) e Larrosa (2014) destacam a educação estética como uma forma de ampliar a percepção do mundo por meio dos sentidos, rompendo com a racionalidade excessiva.

**O parque e seus espaços brincantes** propõem a reinvenção das brincadeiras nos brinquedos fixos, assim como a ruptura da ideia de uma única forma de brincar, a subversão da unanimidade, enquanto possibilitam às crianças a imaginação e a criatividade e, assim, (re)infantilizar os espaços. A possibilidade de transformar o balanço em nave espacial e o escorregador em escotilha, bem como a introdução de materiais não convencionais, como areia úmida para escultura e argila para modelar, faz com que o professor mediador/ativo se torne peça fundamental nesse processo. A areia, usualmente associada a bolos, tornou-se matéria-prima para esculturas complexas como sereias e castelos, estimulando a criatividade e a cooperação entre as crianças de diferentes idades. Meller, Araújo e Franklin (2017) enfatizam o brincar como ato criativo e sensível, enquanto Duarte Júnior (2000) reforça a importância do contato sensorial com o mundo natural.

**Espaços e brinquedos ocultos** mergulham nos lugares marginalizados no parque (vãos entre paredes, árvores, rampas) e objetos esquecidos (penas, pedras, folhas), sendo o foco deste estudo. A caixa de tesouros revelou que as crianças, quando expostas a diferentes vivências, produzem antes saber sensível para só depois chegar a um conhecimento inteligível, um conceito das coisas. É necessário promover mais destes encontros estésicos para que o saber sensível se torne constante, e assim valorizar os saberes infantis. Ceppi e Zini (2013) e Vecchi (2013) defendem a importância dos espaços não convencionais para a autonomia infantil, enquanto Larrosa (2014) discute a experiência como algo singular e transformador.

Diante do exposto é necessário romper com a didatização dos espaços, principalmente do parque, que, ao longo dos últimos anos, tem sofrido grande reflexos dessa tendência que impõe padrões ao brincar das crianças, os quais minimizam o movimento, as descobertas e a criatividade delas. Propomos um olhar aberto ao acaso, à contemplação e à livre exploração. A mediação do professor é essencial, no sentido de estar atento ao movimento das crianças, não direcionando, mas mostrando possibilidades de fazer diferentes experiências.

Os espaços do parque necessitam ser pensados como espaços de direito à infância e à experimentação, não só à recreação, ao entretenimento e ao descanso. O parque estudado fica diante de uma reserva natural que, inevitavelmente, expõe as fragilidades do espaço do parque, principalmente a falta de manutenção e de equipamentos que dialoguem com a cultura local. O parque da educação infantil pode ser pensado e organizado para atrair os olhares das crianças para as descobertas, para o encantamento, para a fruição e para o deleite. É necessário romper com a cultura do plástico e introduzir materiais naturais que promovam novas descobertas e sentidos.

O currículo da educação infantil tem o princípio estético como ponto de partida de diferentes vivências e estabelece que o aprendizado se dá através de brincadeiras, entendendo que a principal atividade das crianças é o brincar. Por isso o parque é um espaço privilegiado, já que as crianças reconhecem este lugar como seu território. Desta forma, é necessário proporcionar vivências que possam enriquecer o repertório cultural das crianças. O parque, quando pensado para as descobertas pelo viés da educação estética, tem um grande potencial a ser explorado já que está exposto ao mundo físico (chuva, vento, luz do sol...), às culturas locais e aos viventes (pássaros, insetos...) que habitam ou eventualmente visitam o lugar.

O grande desafio está em conduzir o trabalho de forma a romper com práticas consolidadas como únicas e, portanto, seguras. A proposta exige mudanças no modo de pensar sobre o movimento já que ao explorar o espaço e os brinquedos novas formas de brincar e interagir são descobertas e incorporadas nas brincadeiras. Temos que considerar também que o professor mediador tem um papel ativo, flexível e presente. Como menciona Martins (2017), ele deve “estar entre muitos”, possibilitando encontros. A falta de recursos nos espaços inviabilizam algumas propostas, mas não impedem de mobilizar outras, já que o professor mediador dá condições para que as crianças possam explorar o espaço em sua plenitude.

O parque como propositor de educação estética se traduz em experiências corporais, simbólicas e coletivas. Compreende-se que sua força está na articulação da teoria com as prática vividas, mostrando que a transformação do fazer educativo passa pela ocupação sensível dos espaços. No entanto, sua implementação requer ruptura com culturas escolares arraigadas e a valorização do professor como mediador/ativo capaz de compreender as narrativas infantis.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS<sup>9</sup>



Neste capítulo, teço minhas considerações finais e as conclusões da pesquisa realizada. Nas epígrafes de cada capítulo, trago a história de Bernardo como metáfora de muitas histórias. Tive em minha vida vários *Bernardos*, que me fizeram e fazem ser o que sou hoje: uma pessoa aberta a navegar por águas desconhecidas. A história de Bernardo, escrita por Manoel de Barros, reflete as histórias de muitos meninos e meninas que são, muitas vezes, incompreendidos: ora porque falam demais, ora porque não falam; ora porque nunca perguntam, ora porque perguntam muito; ora porque não param, ora porque são parados demais; e assim vai uma lista de “ora isso, ora aquilo”, repercutindo nossas incompreensões. Vivemos sempre idealizando uma sala perfeita, uma sala que não existe. À medida que o tempo foi passando, pude compreender que é nas diferenças que está o equilíbrio.

O desejo de Bernardo sempre foi a liberdade, e ser diferente era uma de suas qualidades. E, quando tudo parecia se acomodar, quando estava quase criando raízes, Bernardo partiu à procura de novos desafios. Quero fazer da história de Bernardo também minha premissa: estar sempre à procura de novos desafios e descobertas. Acredito que assim, permanecemos ativos.

---

<sup>9</sup> Trabalho com argila feito pela “Estrela Brilhante” (nome fictício de um sujeito da pesquisa). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As mudanças, alicerçadas nos direitos das crianças, têm garantido acesso ao cuidar e educar como princípio básico de uma educação de qualidade. Por mais que tenhamos um caminho longo a percorrer no sentido de garantir a efetividade desse direito na prática, o pontapé inicial já foi dado.

Nos últimos anos, tem-se observado o desmantelamento de estruturas que fazem parte de uma educação de qualidade. O parque tem sofrido ataques permanentes, inclusive com espaços que antes eram destinados ao parque sendo agora ocupados por salas. Para atender a um número maior de crianças, abre-se mão da qualidade do atendimento e o parque fica reduzido a pequenos espaços ou desaparece, vira história para contar. Das coisas que se podia tirar da educação, sempre sobrava para o parque.

Nesta pesquisa, procurei compreender o espaço do parque da educação infantil como um espaço propositor da educação estética, juntamente com as contribuições das crianças, parceiras de diferentes experiências estéticas, e os estudos de pesquisadores que pensam a educação pelo viés da estética.

Minha relação com o parque surge a partir da necessidade de dar às crianças a possibilidade de experienciar o mundo através dos sentidos em equilíbrio com a racionalidade. Sempre procurei estar mais perto delas e, assim, entender melhor como as crianças compreendem o espaço ao seu redor. Com o grupo *Cultura, Escola e Educação Criadora*, fui apresentada a autores que têm a educação estética como foco de seus estudos.

Com Schiller (1989) compreendi que a razão e a sensibilidade precisam entrar em equilíbrio através do estado do jogo. Schiller entende que é através da arte que nos tornamos sujeitos cultivados. Para o autor, é através da experiência estética e da apreciação da beleza que o homem reflete o mundo vivido. Ele entende que a educação estética é um movimento contínuo e dinâmico, que ocorre quando há harmonia entre a sensibilidade e a razão. Dessa forma, compreendo que, ao transformar as vivências em proposições estéticas tendo o parque como espaço de descobertas, nutrimo-nos esteticamente.

Com Duarte Júnior (2000) passei a dar mais valor às pequenas coisas que a vida me apresenta. Procuo sentido através dos sentidos. Tenho procurado olhar mais de perto ou me afastar para ver por outro ângulo; tatear mais devagar, sem pressa; ouvir procurando a profundidade do som; sentir outros cheiros e novas sensações;

experimentar novos sabores e me arriscar com novos temperos. E tenho provocado as crianças a fazerem o mesmo, no sentido de estesiá-las. Nesta idade, as crianças se permitem tatear o mundo com os sentidos, estão mais sensíveis e se deixam contagiar. Para o autor, o saber sensível é um saber do corpo, através de experiências, enquanto o conhecimento inteligível é um saber através de informações, de conhecimentos acumulados pela humanidade.

Com Larrosa (2014) pude entender a educação estética de Schiller e a educação sensível de Duarte Júnior através do conceito de experiência proposto por ele a partir dos estudos de Heidegger (2015). Por muito tempo, fui levada a pensar que tudo que fazíamos era experiência. Hoje entendo que a experiência deixa marcas e nos atravessa, pois é algo individual. Pensar as vivências na perspectiva da experiência é pensar na multiplicidade do saber. Com certeza, nossas práticas apresentarão resultados diferentes diante dessa proposta. Ao trabalhar com a abordagem experiência/saber, como sugere Larrosa (2014), não caberá mais a uniformidade do conhecimento; teremos, pois, a multiplicidade do saber como premissa do fazer pedagógico.

Para entender os espaços, minhas leituras focaram nos estudos de Cabanellas e Eslava (2005) e Ceppi e Zini (2013), que discutem os espaços educativos. Cabanellas e Eslava propõem territorializar os espaços deixando marcas de quem os ocupa e permitir a reinvenção. Ceppi e Zini propõem compartilhamento dos espaços e definem como espaço relacional. Tendo como referência os estudos de Reggio Emilia, refletimos sobre como esta filosofia compreende os espaços dando protagonismo ao espaço educador.

No tocante à mediação cultural, Mirian Celeste Martins (1993; 2005; 2017) me fez refletir sobre a importância do “sensível olhar pensante” e o papel do professor mediador. A Autora define a mediação como o “estar entre muitos” que tem como objetivo proporcionar encontros e aproximações com a arte nos mais diferentes suportes e, assim, provocar a estesia. Martins (1993; 2005; 2017) nos leva a refletir sobre o papel do professor diante do fazer pedagógico. Para a pesquisadora, o professor/mediador é um sujeito ativo, provocador e propositor de diferentes vivências que estimulam a fazer experiências e se estesiarem com o mundo.

Esta pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivo geral compreender o parque como possibilidade de espaço propositor de educação estética. Para tanto,

foram definidos três objetivos específicos. O primeiro consistiu em discutir sobre a ação docente no parque pelo viés da educação estética. Concluiu-se que, no parque, a mediação do professor se faz nas proposições e provocações estéticas, no planejamento de diferentes vivências, seja com os objetos permanentes presentes no parque ou ocasionais levados por ele ou pelas crianças. Ao organizar o espaço, o professor indica uma intenção, uma provocação que possa causar alguma ressonância na formação da criança. A mediação do professor busca encorajar as descobertas e as diferentes possibilidades de explorar o espaço. Ele pensa em possibilidades múltiplas, provoca questionamentos significativos, analisa dúvidas de forma acolhedora, incentiva a descoberta de novos caminhos. Dessa forma, acreditamos que o parque da educação infantil é um espaço de proposições estéticas e estéticas, quando a ação docente for planejada com maior intencionalidade para esse espaço específico.

O segundo objetivo foi propor práticas pedagógicas no espaço do parque pelo viés da educação estética. Verificou-se que o parque, além de proporcionar lazer e entretenimento, pode acolher diferentes possibilidades de vivências. Pensar o parque como espaço de educação estética requer considerá-lo em sua principal atividade: a brincadeira.

Propor atividades pedagógicas no parque possibilitou às crianças observarem o habitat natural de alguns animais, escutar o canto dos passarinhos, explorar elementos da natureza e espaços não visitados anteriormente, fez ressignificar a função dos brinquedos pelo brincar de faz-de-conta, assim como estabelecer relações com aprendizados adquirido na sala de aula.

Quando novas formas de brincar são disponibilizadas pela professora/mediadora, quando são pensadas pelo viés da educação estética, ela possibilita o jogo entre a razão e a sensibilidade. Nesse sentido, as crianças brincam, criam, imaginam, conversam, questionam e discutem. O parque como espaço de experiência estética aponta inúmeras possibilidades que necessitam ser consideradas no fazer pedagógico.

O terceiro objetivo procurou analisar o envolvimento e as devolutivas das crianças em atividades no parque desenvolvidas com o olhar para a educação estética. As devolutivas das crianças referentes às atividades ocorreram das mais diversas formas: algumas verbalizaram seu entusiasmo, pediram para repetir a

atividade e até projetaram novas brincadeiras incorporando outros elementos e espaços. As falas das crianças expressaram curiosidade, descobertas, criatividade, e o cuidado e a interação com o outro, o que revela que atividades no parque são provocadoras de conhecimentos.

Uma criança contemplou em silêncio tudo o que foi vivenciado, mas entende-se que a contemplação também faz parte da educação estética e é essencial cultivá-la nas crianças, valorizando esse momento de silenciamento. A contemplação da criança resultou em desenhos feitos sem o pedido da professora, o que mostra que, mesmo não estando na brincadeira, ela foi afetado pela alegria e interações dos colegas.

Pensar na educação além da sala de referência é pensar que todos os espaços podem ser educativos, e isso pressupõe cuidado e atenção. O parque necessita estar no planejamento com ações educativas alinhadas à educação estética. Isso significa visualizar esse lugar para além do entretenimento, do lazer e do descanso, como um espaço educador e propositor.

O parque pensado pelo viés da educação estética, como espaço propositor a partir de sua materialidade, pressupõe um olhar mais atento aos objetos que lá existem, o que possibilita que as crianças possam (re)infantilizá-los, protagonizando suas próprias histórias.

Para que a educação estética de fato se concretize em ações no cotidiano da educação infantil, o professor também precisa trabalhar seu olhar estético. É necessário nutrir-se esteticamente por meio da fruição de diferentes suportes artísticos e estéticos. Nesse sentido, é importante que a educação estética faça parte da formação de professores.

A educação estética é importante para a formação docente porque contribui para o desenvolvimento do educador, trabalhando sua percepção sensível do mundo. Ela desenvolve empatia, criatividade e uma visão mais humana do processo educativo, criando vínculos significativos com as crianças.

Espera-se que esta pesquisa possa reverberar na ação pedagógica de docentes da educação infantil para pensarem o espaço do parque como propositor de conhecimentos. E que possa contribuir para futuros estudos e ser base para aprofundamento da temática aqui explorada.

## REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentizier. Editora Zahar, 2001. Edição do Kindle.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira. URIARTE, Mônica Zewe. Mediação Cultural em diálogo com as quatro linguagens artísticas. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL Adair Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020 p. 353-377.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; STEIL, Isleide; URIARTE, Mônica Zewe. Oficina de percussão: uma proposta para a educação estética. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL Adair Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020, p. 265-288.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Casa Civil, [1990]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 21 fev. 2025.

BRANZI, Andrea. Educação e espaço relacional. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução Patrícia Helena Freitag. 1. ed. São Paulo: Penso, 2013, p. 129-135. Edição do Kindle.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Introducción: El imaginario espacial de la infancia. *In*. CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coord.). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 1. ed. 2005, p. 25-36. Edição do Kindle.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Los territorios vitales de la infancia. *In*. CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (coord.). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 1. ed., 2005, p. 37-73. Edição do Kindle.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Palavras-chave. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução Patrícia Helena Freitag. 1. ed. São Paulo: Penso, 2013, p.17-39. Edição do Kindle.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução Patrícia Helena Freitag. 1. ed. São Paulo: Penso, 2013. Edição do Kindle.

CRIANÇA não trabalha. Intérprete: Palavra Cantada. Compositores: P. Tatit e A. Antunes. 1998. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/palavra-cantada/447926/> . Acesso em: 15 jan. 2025.

DAMIANI, Magda Florian *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *In*: **Cadernos de Educação**, n. 45, 57-67, mai/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>

DELGADO, Manuel. Prólogo: en busca del espacio perdido. *In* Cabanellas, Isabel; Clara, Eslava (coord.). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó, 2005, p.13-24. Edição do Kindle.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. A construção dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>

FLORA, Maristela Della. **O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, mai/jun/jul/ago. 2000.

LANSKY, Samy. **Praça Jerimum**: Cultura Infantil no espaço do público. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIMA, José Milton; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto. A sociologia da infância e a educação infantil: outros olhares para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 14, n. 1, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v14n01/v14n01a07.pdf> . Acesso em: 14 fev. 2025.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, [S. l.], v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>

MARTINS, Mirian Celeste. A disciplina Mediação cultural e formação de educadores e os “entres” provocadores: reflexões compartilhadas. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017. p. 6-13.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Teles. **Teoria e prática de ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. *In*: **ARTEUnesp**, São Paulo, n. 9, 1993, p. 199-217.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, 2005.

MELLER, Valéria Ana; ARAÚJO, Lísia Gonçalves; FRANKLIN, Kátia. Brincar é experiência sensível. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar *et al.* (org.). **Cultura, Escola e Educação Criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. Itajaí: Ed. da Univali, Florianópolis: Editora Dois por Quatro 2017, p. 197-216.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORAES, Cesar Henrique de. **Educar, recrear e assistir em Jundiá: Uma história do Parque Infantil Prefeito Manoel Aníbal Marcondes (1964-1985)**. 2022. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEITZEL, Adair Aguiar; PONTES, Maria Cristina Kumm; NEITZEL, Mariana de Aguiar. O museu de ciências como espaço de educação estética. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL Adair Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020, p. 289-316.

OLIVEIRA, Daniela Odete de. **Experiências estéticas e artísticas com crianças: resignificando olhares de escuta**. 2024. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2024.

ONUJI, Sonia Maria da Silva. **O parque infantil do Jardim Casqueiro e Vila Bandeirantes (1956-1966)**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2019.

PAULA, Déborah Helenise Lemes de; GARANHANI, Marynelma Camargo. A brincadeira como instrumento de geração de dados para avaliação na educação

infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1736-1754, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79562> . Acesso em: 14 fev. 2025.

REIS, Gisele. **A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil**. 2024. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

RUSSO, Adriana Siqueira. **Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços?** 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SANTOS, Pedro António; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Inês. **Metodologia da pesquisa social: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório**. São Paulo: Atlas, 2015.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1989. Edição do Kindle.

SILVA, Maria Clara; SARMENTO, Tereza. O brincar na infância é um assunto sério... *In*: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; MADEIRA, Rosa. **Brincar e aprender na infância**. Porto Editora, 2017, p. 39-56.

STEIL, Isleide. **Educação estética e o corpo dançante na escola**. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

SUZUKI, Márcio. Introdução: O belo como imperativo. *In*: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1989, p. 4-11. Edição do Kindle.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL Adair Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020.

VECCHI, Veia. Que tipo de espaço para viver bem na escola. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Tradução Patrícia Helena Freitag. 1. ed. São Paulo: Penso, 2013, p.136-144. Edição do Kindle.