

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC  
CENTRO DE DESPORTOS - CDS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

**MANUELA OLIVERA MÜLLER**

**O PARQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ESPAÇO DO BRINCAR EMANCIPATÓRIO DAS CRIANÇAS?**

Florianópolis

2023

**Manuela Olivera Müller**

**O PARQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ESPAÇO DO BRINCAR EMANCIPATÓRIO DAS CRIANÇAS?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros

Florianópolis

2023

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

Müller, Manuela Olivera

O PARQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL : ESPAÇO DO BRINCAR EMANCIPATÓRIO  
DAS CRIANÇAS? / Manuela Olivera Müller ; orientador, Francisco  
Emílio de Medeiros, 2023.

51 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em  
Educação Física, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Parque infantil. 3. Crianças. 4. Espaço  
do brincar. 5. Educação Emancipatória. I. Medeiros, Francisco  
Emílio de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação  
em Educação Física. III. Título.

## **Termo de Aprovação**

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso, como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física

### **O PARQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DO BRINCAR EMANCIPATÓRIO DAS CRIANÇAS?**

Elaborado por

**MANUELA OLIVERA MÜLLER**

---

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

---

Orientação - Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros - CDS/UFSC

---

Membro titular - Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior - CDS/UFSC

---

Membro titular - Prof. Dr. Jaison José Bassani - CDS/UFSC

---

Membro suplente - Profa Ms. Cristiane Ker de Melo - CDS/UFSC

Florianópolis, 29 de junho de 2023

## AGRADECIMENTOS

Segue abaixo a tentativa de expressar meu agradecimento, mesmo que às vezes na ausência de palavras, para aqueles que foram importantes e que contribuíram de alguma maneira nessa etapa formativa.

Me sinto aqui obrigada a colocar em primeiro lugar dos meus agradecimentos esse espaço, a Universidade Federal de Santa Catarina como um lugar que me permitiu olhar para o mundo numa perspectiva mais plural, democrática e humana. Universidade pública, gratuita e de qualidade que defendo e honro pelos que vieram antes de mim e para os que ainda estão por vir. Um espaço que cumpre, a partir de seus três eixos: ensino, pesquisa e extensão, um papel formativo que vai muito além de formar profissionais, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Em segundo lugar gostaria de agradecer a Carmen Maria Olivera Müller e a José Miguel Müller, meus pais, que me deram um amor incondicional ao longo dos anos. Eles que juntos construíram, em cima de uma batalha constante contra um sistema que não queria que eles chegassem aonde eles estão hoje, uma trajetória linda. Eles que abdicaram de muitas coisas e sei que muitas delas não tenho nem conhecimento, para hoje eu e meus irmãos termos as oportunidades que temos. Aos meus grandes incentivadores, muito obrigada, vocês me inspiram diariamente e tenho muito orgulho do que vocês são e representam. Agradeço também aos meus irmãos, Mateus Olivera Müller e Francisco Olivera Müller, que mesmo com as nossas diferenças, acompanharam a minha trajetória e auxiliaram dentro do possível.

À Camila e Valéria, duas amigas que me acompanharam desde a primeira fase, gostaria de deixar registrado a relação especial, sensível e amorosa que nós construímos nesse período. Tenho o privilégio de ter o exemplo de duas mulheres fortes, batalhadoras e admiráveis ao meu lado. A graduação me permitiu conhecer vocês e que sorte a minha!

Aos meus amigos, que não poderia deixar de destacar aqui, Guilherme, Jeniffer, João e Iana, pessoas as quais me aproximei durante essa etapa e que foram de grande importância.

Ao meu orientador, Professor Francisco Emílio de Medeiros, que me auxiliou e elucidou nesta etapa final da graduação. Nossas quartas-feiras, que viraram sextas-feiras, foram essenciais não só para a elaboração do tema, definição dos objetivos e disponibilização das referências, mas para compreender mais de perto e por outro ângulo o ser professora.

Agradeço aos colegas e professores que encontrei durante meu percurso dentro da instituição, os quais aprendi muito, em especial aos membros da banca, Edgard Matiello Júnior, Jaison José Bassani e Cristiane Ker de Melo pelas contribuições no presente trabalho.

Agradeço, por fim, a todos que lutam e acreditam na capacidade de transformação da educação.

## RESUMO

O espaço do parque na educação infantil tem o potencial de contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento formativo das crianças. A sua organização e os seus arranjos nos ambientes educativos, podem fortalecer ou não essa característica. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo investigar essa potencialidade numa perspectiva emancipatória. Para tanto, metodologicamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de modo a explorar a literatura acadêmica na área da educação infantil. Mais especificamente, procedeu-se a busca por estudos e pesquisas sobre o tema em periódicos da educação física e da educação infantil. Para a análise dos dados recorreu-se ao método de análise temática. Através dos achados, foi possível elencar alguns elementos para compor o parque infantil, tais como: aproximação com a natureza; possuir estrutura acessível para pessoas com deficiência; presença de água; ter elementos que possibilitem às crianças criarem, ressignificarem e modificarem o espaço. Adicionalmente, as crianças devem ser estimuladas a participar do processo de elaboração/escolha dos elementos que estarão presentes neste espaço. Assim, a proposta do parque infantil emancipatório, onde as crianças se percebam como agentes transformadores dos elementos ali presentes, necessita que esse conjunto de elementos seja considerado.

**Palavras-chave:** Parque; Espaço; Infâncias; Crianças; Educação Infantil; Brincar; Educação Emancipatória

## ABSTRACT

The playground in early childhood education has the potential to contribute decisively to the child's formative development. Its organization and arrangements in educational environments can strengthen this characteristic. Thus, the present study is aimed to investigate this potential from an emancipatory perspective. Therefore, methodologically, a bibliographical research was carried out in order to explore the academic literature in the field of early childhood education. More specifically, a search was made for studies and research on the subject in physical education and early childhood education journals. For data analysis, the thematic analysis method was used. Through the findings, it was possible to list some elements to compose the playground such as: approximation with nature; accessibility for people with disabilities; presence of water; having elements that allowing children to create, reframe and modify space. Additionally, children should be encouraged to participate in the process of elaborating/choosing the elements that will be present in this space. The proposal for an emancipatory playground, where children perceive themselves as transforming agents of the elements present there, requires that this set of elements be considered.

**Keywords:** Playground; Childhood; Children; Childhood education; Emancipatory Education



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Número de artigos selecionados a partir dos descritores em cada um dos periódicos.....	21
<b>Tabela 2</b> – Artigos selecionados pela metodologia empregada.....	22
<b>Tabela 3</b> – Artigos excluídos pela metodologia empregada.....	23

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1	SITUAÇÕES FUNDADORAS DO INTERESSE PELO TEMA DE PESQUISA.....	17
1.2	QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS .....	19
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>ENTRADA E ACHADOS NAS REVISTAS ESCOLHIDAS.....</b>	<b>24</b>
3.1	REVISTA MOTRIVIVÊNCIA.....	24
3.2	REVISTA PENSAR A PRÁTICA.....	29
3.3	JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION.....	34
3.5	REVISTA LICERE .....	35
<b>4</b>	<b>O PARQUE INFANTIL: ESPAÇO DO BRINCAR EMANCIPATÓRIO DAS CRIANÇAS?.....</b>	<b>37</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O espaço do parque na educação infantil tem sido reconhecido como lugar capaz de proporcionar às crianças, por intermédio da interação e brincadeiras, a possibilidade de desenvolvimento de diferentes dimensões como a expresso motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, que acontece nas relações entre os pares e o espaço (BRASIL, 2010). Mas, a lembrar que as crianças, especialmente em relação a estas dimensões, percebem-se e vivem como seres inteiros e indivisíveis. Além disso, o fato das crianças estarem neste espaço sob baixa tutela dos adultos das instituições de educação infantil, possibilita que elas brinquem e construam variadas e criativas práticas lúdicas no espaço do parque a partir dos seus desejos e intenções, tanto individualmente quanto de forma coletiva.

Quando falamos do parque infantil precisamos entender o que este espaço significa nesse contexto de educação infantil, além disso, quando passamos a questioná-lo é necessário situar-nos em relação às concepções teóricas que se relacionam à educação infantil e criança, bem como precisamos ainda situar o papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento desses sujeitos. Enfim, o espaço e sua configuração no interior da escola, podem estar caracterizados de forma a potencializar ou não o processo formativo das crianças, como assinala Abramowicz e Wajskop (1995):

A organização dos espaços das creches é importante porque: Afeta tudo que a criança faz. Interfere na percepção que a criança tem da realidade. Modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais. Influencia na capacidade de escolha. Transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com seus pais. (p. 31-34).

A Educação Infantil, em seu percurso e conceitos, apresenta a possibilidade de se entender a infância como categoria social. Tal conceito parte do entendimento de que na história da humanidade a infância foi histórica e socialmente construída, em outras palavras, a infância tal qual está estabelecida hoje, com as características que lhe são atribuídas, surge em determinado contexto histórico (SARMENTO, 2003). Também é interessante observar como a relação com esses indivíduos, as crianças, foi estabelecida ao longo dos anos. Jacques Gélis (1997) ressalta que existiu durante muito tempo o entendimento, fortemente ligado a uma concepção “naturalista”, de que esses sujeitos eram incompletos e incapazes de realizar funções elementares.

A infância surge de forma simultânea no mundo, por isso, os estudos não estabelecem uma data específica, visto que em alguns lugares (cidades) esse processo

ocorreu mais rápido que em outros, que de forma geral datam do século XVII e XVIII. Nesse processo, constituíram-se duas formas de se relacionar com esses sujeitos crianças, em outras palavras, duas concepções de infância se desenvolveram, carregando valores, modos de se relacionar e entendimentos (GAGNEBIN, 1997). A primeira concepção entende que:

A infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; [...] como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas. (GAGNEBIN, 1997, p. 170).

As crianças apresentariam, de acordo com essa concepção, de forma evidenciada, a natureza pecadora do ser humano, portanto, deveriam ser rapidamente moldados e inseridos na sociedade para que essa natureza fosse controlada e para que se tornassem cidadãos responsáveis. Já a segunda concepção, por sua vez, compreende:

Não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas [...] a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e *natural*, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular. (GAGNEBIN, 1997, p.171).

Nessa segunda concepção é a sociedade e a cultura, cercadas de características manipuladoras e calculistas, que corrompem esses sujeitos, portanto o isolamento das crianças era imprescindível.

As duas concepções estabelecem a relação entre a natureza e a cultura de formas diferentes, porém apresentam algumas questões comuns, por exemplo: entendem que a infância é uma fase transitória, em que os sujeitos por conta de um inacabamento e descontrole apresentam uma dependência pessoal e, a que ponho em destaque neste momento, possuem a capacidade de serem educadas (GAGNEBIN, 1997).

A educação, nesse sentido, apresentava certa dualidade, e por vezes contraditória, pois como ressalta Wajskop (1999, p. 21), “as crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade”. Assim, uma íntima relação entre família e educação foi estabelecida para atender essa demanda (SARMENTO, 2003).

O processo de institucionalização da infância decorre de vários fatores, o primeiro é “a criação de instâncias públicas de socialização” (SARMENTO, 2003, p. 3) ou escolas

públicas que retiravam esses indivíduos do mercado de trabalho; o segundo é uma ressignificação do papel da criança no contexto familiar, que na classe burguesa se tornou o centro das relações afetivas e no proletariado um projeto de mobilidade social, através da formação escolar; o terceiro é como a criança passou a ser um objeto de estudo. Buscando sempre um padrão de “normalidade”, disciplinas como pediatria, pedagogia e psicologia do desenvolvimento surgem de forma ascendente; por último ocorre a administração simbólica da criança: “referimo-nos aqui a um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições [...] que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (SARMENTO, 2003, p.5). Nesse momento ocorre a diferenciação de espaços e saberes do mundo adulto e do mundo da criança.

A re-institucionalização da infância, na segunda modernidade, como caracteriza Sarmento (2003), ocorre num momento de rupturas e conflitos políticos, econômicos, sociais e culturais. A Revolução Industrial desenha um cenário onde as mulheres que antes tinham suas funções dentro de casa, também passaram a ocupar o mercado de trabalho, nas fábricas e máquinas, o que acaba por configurar um novo modo de educar e cuidar das crianças. Vale ressaltar que essa conjuntura apenas acontece para as famílias da classe trabalhadora, que passaram nesse período a vender sua mão de obra (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ainda no contexto econômico, Sarmento (2003) argumenta que por um lado existiu a utilização do mercado de trabalho infantil como mão de obra, e por outro, o consumo e marketing destinado a essa população. O documentário “*A Invenção da Infância*”, dirigido por Liliana Sulzbach, mostra justamente esse contraste, assim expresso em sua sinopse: “Ser criança não significa ter infância”. A escola, por sua vez, surge como um espaço de trocas e disputas culturais.

No contexto brasileiro a Educação Infantil se torna um dos componentes da educação básica somente na Constituição Federal de 1988. Esse marco estabelece não só a Educação Infantil como um direito da criança e da família, como também é dever do estado oferecer instituições, como creches e pré-escolas, que promovam essa etapa da educação. Este fato também pode ser entendido como um processo de democratização dessa etapa da educação (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça a necessidade de investimento de políticas públicas na área da Educação Infantil, assegurando a qualidade de materiais, infraestrutura e com a presença de profissionais qualificados. Ainda pode-se acrescentar que esses dois marcos legais,

tardiamente, elevaram o reconhecimento da importância da Educação Infantil em todo o âmbito nacional como uma etapa obrigatória da educação básica.

Mais tarde, nesse sentido, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 estabeleceu a seguinte meta:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Por sua vez, o artigo 24 da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), indica como objetivo para a Educação Infantil o planejamento e desenvolvimento de práticas de cuidados e aprendizagens que considerem os aspectos físico, psicológico, intelectual e social das crianças.

Apesar de tardiamente, a educação infantil no Brasil passou a ser reconhecida no âmbito nacional como uma etapa obrigatória da educação básica. E dentre o rol de práticas de cuidados e aprendizagens características comuns à educação infantil estão os brinquedos e brincadeiras e suas potencialidades pedagógicas.

A brincadeira aparece na literatura acadêmica pedagógica com distintas concepções, objetivos e usos educativos. Ou, como Debortoli (2004, p.19-20) esclarece sobre o brincar em todas essas concepções: trata-se de um “fenômeno cultural, (de) identidade inalienável do humano (e) expressão da condição humana”. Esta dimensão do brincar está imersa em aspectos culturais, éticos, históricos, estéticos e políticos e constituem, a partir disso, uma ação simbólica que acaba por gerar sentidos e significados coletivamente e atravessados pelo tempo e espaço em que ocorrem (DEBORTOLI, 2004). Exemplo de como esses contextos são importantes de serem percebidos é a própria contemporaneidade, que traz consigo valores de uma sociedade capitalista, isto é, uma sociedade marcada pela individualidade, consumo, provisoriedade e descartabilidade (DEBORTOLI, 2004).

Ainda na esteira de Debortoli (2004, p. 21), sobre os diferentes usos do brincar, podemos estabelecer um paralelo, em que de um lado temos a “criação e produção do mundo”, e do outro “como um artefato de reprodução das estruturas que devem ser ensinadas às crianças”. Em outras palavras, a brincadeira pode estar vinculada a uma prática emancipatória, mas também a uma prática acrítica e de reprodução de valores

culturais, éticos, históricos, estéticos, políticos e morais estabelecidos na sociedade contemporânea, marcadamente desigual.

Outro aspecto importante a destacar também diz respeito ao fato de que o brincar aparece em diversos documentos nacionais e municipais como um direito das crianças e com a orientação de que deve estar contemplado como eixo norteador dentro das práticas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 1990; BRASIL, 2010; FLORIANÓPOLIS, 2016).

Além disso, nos documentos existe o cuidado de colocar as crianças como “sujeitos ativos da própria formação” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17), em outras palavras, nesse momento do brincar, a criança constrói uma autonomia e interação com os seus iguais. Incentivam ainda, que se amplie ao máximo as experiências culturais, sensoriais, corporais e expressivas na intenção de estimular a criatividade, curiosidade, encantamento e questionamento das diferentes manifestações (BRASIL, 2010).

O brinquedo, por sua vez, apresenta duas formas de concebê-lo, a primeira que o entende como “parte indissociável do brincar da criança” (DA SILVA, 2004 p. 25), o que estabelece que qualquer objeto que esteja sendo utilizado pela criança na ação lúdica é um brinquedo, e outro que o considera um “produto cultural” (DA SILVA, 2004 p. 25), quer dizer, objetos que se encaixam na categoria brinquedo independente do seu uso, geralmente pensados por adultos para as crianças (Da Silva, 2004).

Da Silva (2004) e Borba (2006) argumentam em favor da potência pedagógica e lúdica dessas práticas e objetos. O primeiro nos seguintes termos:

Embora a brincadeira não seja uma ação ou expressão específica e restrita às crianças e ao tempo da infância, pode-se dizer que é uma das formas principais em que elas constroem suas aprendizagens e conhecimentos. É quando tem início a formação de seus processos de imaginação ativa, bem como se apropria das funções sociais e das normas de comportamento social (DA SILVA, 2004, p. 25).

Já o segundo autor argumenta que

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (BORBA, 2006, p.35).

Tais argumentos constituem elementos teórico-metodológicos que nos mostram o quão imprescindível é a construção de espaços e momentos que permitam essas práticas e vivências de acontecerem no tempo e espaço educativo e formativo das crianças.

Enfim, há uma premissa na literatura pedagógica que considera as possibilidades e limites educativos do espaço (RAYMUNDO, 2010). Quer dizer, que o espaço nos ambientes educacionais tanto pode estar organizado para uma perspectiva de educação tradicional quanto emancipatória. Por outras palavras, o parque infantil configurado no espaço da educação infantil de forma acrítica promove a utilização desse espaço, majoritariamente, numa perspectiva técnica, isto é, vincula-se a uma concepção de educação infantil que entende que apenas aspectos motores e funcionalistas podem ser desenvolvidos neste espaço.

Em contrapartida, deixa à margem a potencialidade que o parque infantil tem em outras dimensões como a criativa, emocional e social. Nesse sentido, dificulta (e muitas vezes não permite) que a criança se entenda como agente transformador, ou sujeito das suas ações neste espaço, uma vez que a estrutura já montada de equipamentos típicos de parques infantis não possibilita modificação/ mudança, ao contrário, parece construída para limitar o poder imaginativo das crianças diante destes grandes brinquedos infantis.

De outro modo, compreendemos que há possibilidades de o parque infantil ser pensado e organizado numa perspectiva aberta e crítica, de modo a considerar a “gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento” (FARIA, 2005, p. 69). Um espaço em que seus brinquedos possam estar dispostos de modo seguro, a provocar as capacidades imaginativas, criativas, artísticas e lúdicas das crianças. Enfim, capaz de afirmar as crianças como sujeitos históricos e protagonistas de suas infâncias, de seus modos de brincar (FARIA, 2005).

Nesse sentido, a presente investigação buscou contextualizar elementos que visam apontar os diferentes materiais produzidos na literatura acadêmica recente acerca da temática, bem como identificar e problematizar a concepção que esses estudos apresentam sobre o espaço do parque infantil. E, por fim, propor princípios e elementos que possam caracterizar o espaço do parque infantil numa perspectiva emancipatória, em outras palavras, num espaço em que as crianças possam se perceber como sujeito das suas ações neste espaço. Não intencionamos, necessariamente, resolver os problemas encontrados nessas estruturas (os parques infantis), mas propor princípios e elementos



para um espaço de parque infantil em que as importantes dimensões do processo formativo humano, como criatividade, emoção e interação social possam ser consideradas, de modo a contribuir com um processo de formação das crianças com horizonte na emancipação humana.

### 1.1 SITUAÇÕES FUNDADORAS DO INTERESSE PELO TEMA DE PESQUISA

O interesse pelo tema surgiu da aproximação da autora com o Núcleo de Educação Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando alguns adultos (professores e pais/mães) passaram a perceber e trocar ideias relativas às estruturas e formas do espaço do parque. Inclusive, chegaram a aventar que tal lugar já apresentava sinais visíveis de esgotamento, quer dizer, se concluiu que a potência pedagógica daquele espaço não estava sendo atingida.

Na continuidade, um pequeno grupo de adultos vinculados ao NDI passou a realizar encontros com conversas pautadas pela ideia de se ter/buscar um olhar mais cuidadoso e investigativo com o objetivo de elaborar princípios inovadores e emancipatórios que passassem a caracterizar o espaço do parque desta instituição de modo diferente e que potencializasse o processo formativo das crianças.

Cabe destacar que uma das situações fundadoras desse meu interesse pelo tema de investigação tem origem numa visita de estudos da Disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física I (DEF 5872), realizada no semestre 2022-1, a uma das escolas-campo de estágios. O grupo de estagiárias/os e dois professores iniciaram a caminhada em direção ao Colégio de Aplicação da UFSC, saindo das instalações do Centro de Desportos, passando pela área conhecida por Bosque da UFSC e quando chegamos em frente às instalações do NDI os dois professores, de modo alternado, passaram a comentar inúmeras experiências que haviam realizado naquele espaço educativo de crianças pequenas, tanto com a Disciplina de Estágio I quanto com as atividades de horas de Prática Pedagógica como Conhecimento Curricular (PPCC) das Disciplinas Metodologia de Ensino da Educação Física (DEF 5871) e Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (DEF 5890), também ministradas por estes professores.

Um dos professores também descreveu sua relação com a instituição como pai, quando teve um de seus filhos neste espaço educativo e destacou que, na época, houve várias conversas e debates na instituição referente ao espaço do parque infantil. Esse movimento de conversa e discussão foi encabeçado por um agente do NDI, conhecido

por Professor Gepeto, por suas invenções de brinquedos no parque infantil e nos arredores da instituição infantil, e, que também foi por muitos anos responsável por um projeto de práticas corporais. O professor de Estágio I continuou sua descrição ressaltando que tais conversas, que envolveram a participação de pais e várias professoras da instituição educativa, tinha por objetivo debater e compreender os limites que o espaço do parque infantil apresentava às crianças.

Essa caminhada e as falas dos professores me fizeram voltar no tempo, lembrei da época em que meu irmão frequentava a mesma escola infantil e das várias atividades que eram propostas e que minha família compartilhava. Uma atividade circense foi o que mais me marcou, mas recordo também de espetáculo de mágica e do boi de mamão, enfim, entendo que esses momentos tiveram relevância para hoje existir o interesse investigativo neste espaço, o parque infantil.

Outra situação fundadora que motivou meu interesse pelo tema, praticamente uma continuidade da situação anterior, está relacionada ao fato de ter cursado a Disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física II (DEF 5873). Esta disciplina tinha neste momento, como campo de estágio, justamente a instituição de educação infantil a que me referi anteriormente, o que me possibilitou uma aproximação dos seus espaços e documentos. Na Disciplina de Estágio II, além dos documentos próprios da Escola Infantil, especialmente sua Proposta Curricular (2014), também tive a oportunidade de estudar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (BRASIL, 2010), ambos trazem uma concepção criança como um ser de direitos e a infância como categoria social.

Esta concepção de criança, infância e espaço também estão explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conhecida por DCNs, publicada pelo Ministério da Educação em 2010. Nela o entendimento de criança está demarcado como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Esta concepção de criança das DCNs tem grande repercussão no contexto nacional de educação e está contida na Proposta Curricular do NDI, que pode ser sutilmente visualizada pela presença de desenhos das crianças em vários dos documentos

da instituição. Percebe-se que os dois documentos, sustentados por esse entendimento de criança como um sujeito histórico e de direitos, apresentam uma concepção de educação infantil que visa o desenvolvimento de um sujeito íntegro, completo e capaz.

Nesse sentido, entende-se que o espaço e a disposição dos materiais nos parques das instituições infantis podem estar organizados de forma a permitir que essa concepção de criança seja potencializada. Como sugerido por Kishimoto (2001, p. 243): “A arquitetura da escola é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, um item que amplia ou limita as possibilidades de um ambiente educativo”. Aliás, tanto Shawn (1987, apud Raymundo, 2010) como Kishimoto (2001) sugerem que esse espaço pudesse ser montado e desmontado a partir da demanda do grupo que estivesse utilizando-o, de modo que as crianças pudessem interagir com brinquedos e estruturas móveis. Essa característica aberta e inovadora do parque infantil permitia que o espaço pudesse ser modificado de acordo com a necessidade dos grupos que o estivessem utilizando.

## 1.2 QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A presente pesquisa possui a seguinte questão de partida: *Como o espaço do parque na educação infantil pode ser configurado com a intenção de tornar as crianças sujeitos emancipados e transformadores nesse contexto e para além dele?*

Assim, perseguiu-se no estudo o seguinte objetivo geral: *Buscar na literatura acadêmica estudos sobre o espaço do parque nas instituições de educação infantil que problematizam o seu potencial formativo, com vistas a tornar as crianças sujeitos emancipados e transformadores.*

Deste objetivo maior foram desdobrados os seguintes objetivos específicos:

- *Apresentar/descrever/sintetizar os estudos e pesquisas encontrados na busca à literatura acadêmica que apresentam possibilidades inovadoras para o espaço do parque na educação infantil;*

- *Propor princípios e elementos teórico-práticos para a reconfiguração do espaço parque infantil em que as crianças, a partir de seus interesses, interajam de modo a transformá-lo;*

## 2. METODOLOGIA

Esta investigação percorreu um caminho metodológico que possibilitou encontrar e conhecer em periódicos acadêmicos da Educação Física, especialmente, artigos que tratassem do tema do parque infantil numa concepção emancipatória do espaço e arquitetura.

O estudo apresenta características de uma pesquisa qualitativa, na medida em que busca analisar e compreender de forma subjetiva os estudos produzidos na literatura acadêmica a respeito do espaço do parque na instituição de educação infantil. Em outras palavras, procurou-se investigar as relações que se estabelecem entre o espaço, o sujeito (as crianças) e as apropriações e usos do parque infantil. Entendendo ainda, que não se buscou neste estudo qualquer tipo de generalização ou quantificação, ao contrário, intencionou-se aproximações com os pressupostos metodológicos das pesquisas de natureza qualitativa (GOLDENBERG, 1997; MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2002).

A pesquisa qualitativa objetiva “uma compreensão profunda de certos fenômenos culturais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDENBERG, 1997, p.49), analisando determinado fenômeno de forma minuciosa, observando suas subjetividades e singularidades. Minayo, Deslandes e Gomes (2002, p. 21-22) estabelecem, no mesmo sentido, que esse tipo de pesquisa “[...] trabalha como universo dos 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”. Esta investigação também assumiu a caracterização de estudo exploratório, como estabelecem Gil (2002) e Triviños (1987), visto que a pesquisa representa os meus primeiros contatos com o tema.

Além disso, o estudo apresenta características de pesquisa bibliográfica, visto que se desenvolveu exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, o que permitiu abranger uma significativa quantidade de estudos relativos ao tema (GIL, 2002). Este autor dá ênfase a livros e publicações periódicas quando classifica as fontes bibliográficas a serem utilizadas nesse método de pesquisa. Ainda faz uma breve descrição de cada uma das fontes bibliográficas ao esclarecer que nos livros podem ser utilizadas tanto obras literárias quanto o que ele chama de obras de divulgação, “isto é, as obras que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos” (Gil, 2002 p. 44). Em relação às publicações periódicas, cita os jornais e revistas como fontes principais.

Assim, de modo a alcançar os objetivos estabelecidos e chegar a possíveis respostas à questão investigativa, foram escolhidas como fontes bibliográficas nove revistas da área de Educação Física e uma da área de Educação Infantil, publicadas no Brasil. A escolha sobre as revistas da área da Educação Física se deu por abordar temas da cultura corporal de movimento, e dentre estes, temas mais relacionados como fenômenos lúdicos, a infância e a educação infantil, na interface com o debate sobre o espaço da escola e, conseqüentemente, o parque infantil. Em relação à revista de Educação Infantil, cabe destacar que foi a única encontrada com um número significativo de publicações relacionadas à temática da investigação.

As revistas selecionadas foram: Revista Motrivivência, Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Pensar a Prática, Revista Motriz, Journal of Physical Education, Revista Licere, Revista Kínesis, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Zero a Seis.

Para selecionar os materiais referentes a temática utilizou-se, na busca, os seguintes descritores: “parque”; “parque infantil”; “brincadeira” AND “espaço”; “criança” AND “espaço”.

Nas revistas Revista Motriz, Revista Kínesis e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte não obtivemos nenhum resultado utilizando os mecanismos de busca utilizados. A Tabela 1, a seguir, mostra os periódicos consultados.

**Tabela 1 – Número de artigos selecionados a partir dos descritores em cada um dos periódicos**

Revistas	Nº de artigos encontrados
Revista Motrivivência	7
Revista Movimento	2
Revista Brasileira de Ciência do Esporte	1
Revista Pensar a prática	5
Revista Motriz	0
Journal of Physical Education	3
Revista Licere	2
Revista Kinesis	0
Revista Brasileira de Educação física e esporte	0
Revista Zero a Seis	1
Total de artigos encontrados	21

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os artigos que resultaram dessa primeira busca procederam-se à leitura dos resumos dos mesmos para verificar se tratavam da questão de partida e os objetivos estabelecidos no presente trabalho, o que resultou na seleção de 21 artigos. Na sequência realizou-se a leitura integral desses artigos e aqueles que não tinham contribuições referentes ao tema foram desconsiderados, o que derivou na escolha de treze artigos que contemplavam a temática da pesquisa. A Tabela 2, a seguir, mostra os artigos selecionados e os não selecionados. A partir de cada um desses treze artigos foi elaborado um texto descritivo onde eram abordados os elementos de aproximação ao tema da presente pesquisa, que foram denominados “achados”.

**Tabela 2 - Artigos selecionados pela metodologia empregada**

Título do artigo	Periódico
Elementos gímnicos presentes nas brincadeiras do parque de uma instituição escolar infantil: uma abordagem com foco nos padrões básicos de movimento.	Revista Motrivivência
As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e espaço-tempo	Revista Motrivivência
Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola	Revista Motrivivência
Sentidos e significados da escola campo na perspectiva da produção cultural das crianças	Revista Motrivivência
“exercício de ser criança”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos e espaços na educação infantil da rede municipal de Florianópolis ou “por que toda criança precisa brincar (muito) ?”	Revista Motrivivência
Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação na infância	Revista Pensar a Prática
O ensino da educação física e o espaço físico em questão	Revista Pensar a Prática
O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponíveis para as atividades lúdico-motoras	Revista Pensar a Prática
Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos	Revista Pensar a Prática
Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados às brincadeiras infantis - um panorama geral	Revista Pensar a Prática
Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo	Journal of Physical Education
Viver a infância: a criança surda no contexto da brincadeira	Journal of Physical Education
A cidade, a criança e o limite geográfico para os jogos/brincadeiras	Revista Licere
Ensaio sobre a constituição de um “pedaço” da cultura lúdica infantil nas cidades	Revista Licere

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

**Tabela 3 - Artigos excluídos pela metodologia empregada**

Título do artigo	Periódico
O tempo e o espaço da educação física em escolas da rede municipal de guarani das missões/RS	Revista Motrivivência
A concepção anisiana de educação: notas sobre a educação física	Revista Motrivivência
Os jogos das crianças nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico do norte de Portugal	Revista Movimento
As forças sociais de estrutura, estética e movimento: a dinâmica da apropriação do parque cachoeira.	Revista Movimento
Percepção da qualidade do ambiente e vivências em espaços públicos de lazer.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Inventário de ações motoras de crianças no playground.	Journal of Physical Education
A heterogeneidade da infância no espaço coletivo da creche	Revista Zero-A-Seis

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim, os achados nos artigos selecionados foram tratados com referência no método de análise de conteúdo, definido como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de reconhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN apud MINAYO. 1992, p. 199).

Os achados dos artigos selecionados foram organizados segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática ao qual o conceito central é o tema. Bardin (apud Minayo, 2011, p. 87) destaca ainda que: “Trabalhar com análise temática: consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

### 3. ENTRADA E ACHADOS NAS REVISTAS ESCOLHIDAS

Neste capítulo são apresentados os artigos que foram selecionados para a pesquisa. Essa análise e a inclusão ou exclusão desses artigos se sustentou a partir da questão de partida e objetivos do presente trabalho. A partir de cada um dos artigos foi feito uma descrição e aproximação ao tema abordado neste trabalho.

#### 3.1 REVISTA MOTRIVIVÊNCIA

O primeiro artigo intitulado, “*Elementos gímnicos presentes nas brincadeiras do parque de uma instituição escolar infantil: uma abordagem com foco nos padrões básicos de movimento*”, teve por objetivo identificar esses elementos nas brincadeiras dos momentos livres das crianças utilizando materiais alternativos (pneus).

Para isso, os autores apresentam uma concepção histórico social de infância e a brincadeira como produção e apropriação de culturas. Destacam ainda que as estruturas disponíveis para as crianças (brinquedos) foram pensadas, nesse caso, na intenção de que elas realizassem, espontaneamente, os padrões básicos de movimento, elencados por Russel (2010).

As autoras perceberam que as crianças utilizam os espaços do parque infantil de maneira diferente, ou seja, as crianças usam/usufruem dos brinquedos do parque para além dos usos pensados pelos seus idealizadores. Outra questão apontada pelas autoras foi como a ação das pedagogas e professoras, a qual muitas vezes era fundamentada na ideia de segurança dos pequenos, era limitadora, em outras palavras, elas não permitiam que as crianças explorassem diversas possibilidades de brincar nos brinquedos do parque por medo de alguma criança se acidentar.

As autoras ainda destacam a importância desse espaço quando colocam que “[...] ter um parque nas dependências da escola, para além de reverenciar a cultura corporal infantil, considera a infância com respeito ao tempo da criança, as possibilidades de ela se-movimentar, se descobrir, experimentar” (NOBRE *et al.*, 2021, p.14).

No mesmo sentido, apontam que a qualidade do ambiente escolar também é influenciada pela construção do parque através de materiais alternativos e pela possibilidade da exploração, do brincar livre e do se-movimentar, buscando fazer essa reflexão a partir da ideia de analisar o sujeito do movimento e não o movimento do sujeito, com referência nas proposições Kunz (1991).



Esse artigo apresenta uma ideia de infância que caminha ao encontro do proposto neste trabalho. Por outro lado, a ideia de avaliar os padrões básicos de movimento é uma característica a ser analisada, ainda mais quando se fala de crianças e infâncias.

Como aponta Silva (2012), os estudos sobre o corpo na atualidade vêm se tornando cada vez mais multidisciplinar, permitindo compreender seus sentidos e significados nas mais diferentes áreas do conhecimento, "filosófico, social, cultural, biológico, econômico, político e histórico" (p. 218), o que nos leva a pensar se de fato os padrões básicos de movimento fazem uma avaliação significativa desses movimentos e gestos que foram observados.

As pesquisadoras destacam ainda a importância de ter um parque nas dependências da instituição de educação infantil, considerando que nele as crianças têm a possibilidade de movimentar-se, se descobrir e experimentar, ressaltando a utilização de materiais alternativos (com destaque para os pneus, mas sem deixar claro exemplos, formas, arranjos de brinquedos criados com esse material). Nesse momento, entendemos que as características do parque influenciam e podem potencializar essas possibilidades expressivas das crianças.

O segundo artigo, intitulado "*As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e espaço-tempo*", visou discutir a presença da educação física na educação infantil, a partir de dois tópicos: as especificidades da educação física na educação infantil: a criança como ponto de partida; e, o espaço, o tempo e o lúdico da criança na educação infantil.

No primeiro tópico os autores já estabelecem a concepção de criança e infância, apontando a produção de cultura como um elemento, além disso, fazem uma análise da área do conhecimento aplicada à educação infantil e destacam:

[...] ao falarmos das especificidades da Educação Física na Educação Infantil, de seus "conteúdos", sem considerarmos as especificidades da criança e da infância, sem levar em conta aquilo que é importante e necessário para ela, estaremos apenas reproduzindo a ideia de que a criança é um ser incompleto em relação ao adulto e que este, por sua vez, é o responsável em moldá-la segundo seus critérios dentro de suas perspectivas (LIMA *et al.*, 2009, p. 110).

Já no segundo tópico, por entender que o espaço, o tempo e o lúdico influenciam a relação das crianças com o mundo, e que nos últimos anos a sociedade passou por uma urbanização exacerbada, as crianças passaram a ter esse espaço reduzido. Esclarecem

ainda que “o parque é o espaço de excelência das brincadeiras” (LIMA *et al.*, 2009, p.119), que ganha ainda uma característica mais particular quando se percebe que os adultos pouco influenciam nesses momentos, diferenciando-o da sala de aula.

Outra questão colocada é a dicotomia entre corpo e mente estabelecida na educação infantil, que separa ainda mais os espaços do parque e sala de aula, quando na verdade deveriam ser uma extensão do outro.

A discussão focaliza-se mais nas estruturas (brinquedos) desses parques e os caracteriza como “frios e duros”, conforme indica Agostinho (2003). Ainda sobre as características dessas estruturas há uma tendência em afirmar que existe uma "mesmice de opções" nesses ambientes.

De outro modo apresenta a possibilidade de pensar mais e diferentes opções para o espaço do parque, com base no que assinalam as destacadas pesquisadoras/autoras: Abramowicz e Wajskop (1995). Estas autoras estabelecem como uma das características do parque infantil, “[...]utilizar os mais variados materiais de forma a que tenham também elementos móveis que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos” (LIMA *et al.*, 2009, p.120).

Analisando mais a fundo as referências, para melhor compreensão de suas escritas, Agostinho (2003) destaca que a brincadeira é elemento central nessa faixa etária, estabelecendo um caráter emancipatório, de autonomia e original. Uma contribuição deste segundo artigo relativa ao parque infantil é ressaltada nos seguintes termos: “[...] ao pensar, projetar, disponibilizar e organizar o espaço da creche, para as crianças reais, concretas, históricas que temos (é necessário que) as conheçamos e as incluamos nesse processo” (LIMA *et al.*, 2009, p. 149). O processo de refletir e reorganizar os espaços é fundamental e essa conclusão não é de hoje, mas são poucas as mudanças na realidade que conhecemos.

O terceiro artigo, “*Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola*”, apresenta uma investigação acerca de facilitadores e dificultadores do desenvolvimento da sensibilidade das crianças. Uma terceira categoria que foi criada chamou atenção pois estabelece que existem elementos que podem se configurar das duas maneiras, dependendo da forma como está estabelecido, essa categoria foi descrita como “As possibilidades de lidar com o tempo, as formas de utilização dos diferentes espaços, as diferentes possibilidades de oferecer os diversos materiais/brinquedos e as maneiras como os alunos silenciam” (SURDI *et al.*, 2019, p. 6).

Vale ressaltar que é justamente nessa questão que foi embasado o presente trabalho, o fato de eles chegarem à conclusão que esses espaços influenciam tanto para o "bem" quanto para o "mal" e que o oferecimento de brinquedos e materiais são condicionantes para o desenvolvimento das crianças fundamenta a nossa questão investigativa.

Os autores ainda argumentam que o “brincar e o se-movimentar” constituem a forma com que as crianças se relacionam com o mundo, agindo com totalidade e se colocando como protagonistas das próprias ações. Colocam ainda que “[...] Podemos perceber que o caráter lúdico do movimento humano é fator significativo para que se possibilite às crianças um ambiente adequado de emancipação e relação com o seu mundo vivido” (SURDI *et al*, 2019, p. 5). Outro aspecto importante diz respeito ao corpo nos seguintes termos: o “[...] corpo é ato expressivo, significativo e único, que se caracteriza pela sua possibilidade de movimento” (SURDI *et al*, 2019, p. 17).

O quarto artigo, “*Sentidos e significados da escola campo na perspectiva da produção cultural das crianças*”, mostra o papel central dessas escolas nos ambientes rurais e como um elemento fundamental na formação humana, existência e resistência camponesa.

Se objetivou neste artigo identificar e analisar os sentidos e significados dados pelas crianças a esse espaço que é utilizado por elas para se encontrar com seus pares, socializar saberes, estudar, brincar, inventar. Para isso, foi atribuída mais importância aos momentos que não havia interferência das pedagogas e professoras (momentos livres). A autora descreveu as características dos espaços utilizados da seguinte maneira: a ausência de muros, terreno irregular e desníveis. Além disso, destacou que a organização espacial da instituição, integrada com a natureza, permitia às crianças deslocamentos com autonomia. Por exemplo: “Os brinquedos construídos no parquinho, como o balanço e escorregador, compuseram a brincadeira naquele momento como lugares onde os corpos desviavam, eram obstáculos brincantes” (LEITE, 2020, p. 12).

Ainda neste artigo há um destaque à cultura infantil de modo que ela seja ampliada, a partir da seguinte consideração: “[...] dar às crianças - sozinhas ou com seus pares - o tempo e o espaço para que elas possam criar espaços de produções culturais”, conforme Barbosa (2014 apud LEITE, 2020, p. 14). Ou, como diria Maria, uma das crianças observadas neste estudo: “Tia, eu quero brincar e fazer história”.

O quinto artigo selecionado, “*‘exercício de ser criança’: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos e espaços na educação infantil da rede municipal de Florianópolis ou ‘por que toda criança precisa brincar (muito)?’*”, buscou fazer reflexões dentro da educação infantil sobre o corpo em movimento, que parte do pressuposto que as crianças criam suas próprias culturas, mesmo que seja uma reelaboração da cultura dos adultos ou que a utilizem como referência (FERNANDES, 1961).

Ressalta a importância de já na educação infantil, haver um cuidado para não ceder aos interesses impostos pelo sistema capitalista e que estes desafios cabem a aqueles/aquelas que educam. Destaca ainda que “[...] Estes desafios utópicos implicam uma ética, na qual esteja implícita a ideia de uma formação cultural e humana que assegure às crianças uma dimensão da experiência crítica e criativa” (SILVA, 2009, p. 146).

Com referência em Vygotsky salienta que quando as crianças constroem uma situação imaginativa, elas estão demonstrando de alguma forma uma emancipação, por entender que elas nesse momento superam as restrições impostas pela situação.

Outro aspecto do estudo diz respeito à questão do espaço e do tempo, traduzido na seguinte ideia: “o espaço não se concebe independentemente do tempo”. Assim, o autor destaca que as características desses espaços-tempos nas instituições de educação infantil, na maioria das vezes, buscam uma imposição de rotinas e espaços tempos codificados para cada coisa - para brincar, para comer, para dormir - demarcando a natureza daqueles espaços. As crianças por sua vez demonstram de diversas maneiras resistência a essas situações. Nesse sentido, destaca o papel das pedagogas e professoras em analisar de forma crítica os projetos políticos-pedagógicos de forma a refletir sobre o “tempo pedagógico, espaços arquitetônicos, equipamentos e materiais” (SILVA, 2009, p. 185).

Por fim, com relação à infância ressaltam que é necessário “[...] pensar a infância não só como uma construção social e histórica, mas também política e econômica, não linear e cronológica, cujo conceito e práticas sociais (pedagógicas) estão intimamente ligados ao modo como as classes sociais produzem a vida” (SILVA, 2009, p. 185).

### 3.2 REVISTA PENSAR A PRÁTICA

O primeiro artigo, “*Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação na infância*”, buscou fazer a análise dos espaços extraescolares de educação infantil em duas revistas: Educação Physica e a Revista do Exército, no período de 1930-1940.

O periódico do exército apresentou artigos que discutiam os materiais necessários para que esses espaços funcionassem, bem como sua organização e administração. Em relação aos jogos, ressalta a importância na formação moral dessas crianças.

Por outro lado, o periódico Educação Physica, apresentou artigos que buscavam delinear os objetivos desses espaços, sua disposição e materiais necessários. Apresentava os espaços na intenção de educar e recrear esses sujeitos, mas assim como na Revista do Exército, a ideia de formar cidadãos para a pátria, fortes e viris era muito presente.

Ressaltam ainda que “as atividades nesses espaços, onde era proporcionado o contato com a natureza, eram norteadas pelas noções de saúde e higiene e de preparação intelectual, moral e física, de modo que as crianças se afastassem das más tendências e fossem mais bem preparadas para a época nova” (BERTO; NETO; SCHNEIDER, 2009, p. 10), era fortemente influenciado pelas escolas ginásticas e, conseqüentemente, pelo modelo “tradicional” e higienista da educação física.

Colombo (1938) é citado ao refletir sobre a presença desses parques infantis para uma complementação da escola, uma vez que os professores de educação física, que eram raros, não conseguiam colocar em prática seus planos.

Relataram que a pedagogia na educação infantil recebeu grandes contribuições a partir das propostas de Mário de Andrade, e que carregava consigo uma visão das crianças como portadoras de cultura.

Os autores destacam ainda que os “[...] objetivos em torno da saúde e da higiene, de uma preparação intelectual, moral e física, eram fundamentos para a existência desses espaços” (BERTO; NETO; SCHNEIDER, 2009, p. 10), são características que foram muito influenciadas pelo Movimento Ginástico Europeu que posteriormente viria a fundamentar as teorias do que hoje se chama Educação Física. (SOARES, 1996).

O segundo artigo, intitulado: “*O ensino da educação física e o espaço físico em questão*”, inicia a discussão de forma empírica acerca dos espaços disponíveis para educação física em escolas da rede pública do Rio de Janeiro.

Em determinado momento os autores fazem uma análise da educação no Brasil e apresentam alguns marcos importantes. As Escolas Parque propostas, na primeira metade do século XX, por Anísio Teixeira, que avaliava ser necessário um investimento na educação pública, entendendo que esta poderia promover a emancipação social e econômica no país (MAGOGA; MURARO, 2020); além de propor uma instituição de tempo integral.

O estudo ressalta que outro marco importante foi a Constituição de 1988 que garantia não só a educação como um direito de toda a população, mas o dever do estado em ofertá-la, contudo, isso não significou uma melhora na qualidade das instituições. O número de matrículas de fato aumentou, diferente da qualidade estrutural desses ambientes, assim expressado pelos autores da seguinte forma: “[...] as escolas são construídas em áreas impróprias, em espaços físicos mal utilizados, ambientes e salas de aulas dispostas de forma irracional, com material inadequado e sem condições de segurança” (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 192).

No decorrer do texto, reforçam a influência dessas características na aprendizagem e desenvolvimento nas propostas escolares e explicam que os professores, por mais criativos que sejam nas suas propostas, encontrarão o limite nos espaços e condições materiais. A resolução dessas questões estaria na implementação de políticas públicas mais adequadas às necessidades reais de uma educação de qualidade.

Não foi observado nas escolas espaços alternativos para a prática de jogos e brincadeiras nos momentos “livres”. Destacam Souza Lima (1998) quando estabelece que as condições espaciais influenciam positivamente ou negativamente no processo educativo, ainda sobre o espaço, colocam que ele “condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência” (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 185). Questões ambientais, de higiene e práticas inclusivas também foram salientadas.

O terceiro artigo, “*O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponíveis para as atividades lúdico-motoras*”, os autores iniciam a discussão traçando um paralelo entre educação e o jogo, e, aqui eles não diferenciam jogo, brincadeira, brincar, por entender que eles apresentam uma mesma natureza.

Em determinado momento, o jogo era negado pela educação, sustentado numa lógica capitalista que entendia que nada era produzido nesse momento, “resolvendo” essa questão, posteriormente, o jogo passou a ser didatizado, em outras palavras, estava ligado

a um objetivo, seja ele conteúdos, ou coordenação motora fina, atualmente existe um consenso da sua importância.

Destacam que os documentos nacionais, relativos à educação, asseguram espaços e equipamentos adequados às crianças, porém os estudos que investigaram o cotidiano na escola demonstram que existem restrições aos jogos.

A utilização deste espaço, o parque infantil, passa a ser pensada também na medida em que as professoras utilizam como recompensa ou punição, assim, me parece aqui que a elaboração do espaço do parque deve estar diretamente ligada com a prática pedagógica das pedagogas e professoras, como também relacionada com a proposta curricular ou projeto político pedagógico. Em outras palavras, o entendimento de criança, infância, dos jogos e brincadeiras e seus papéis, bem como do papel da educação deve estar alinhado na instituição como um todo e deve ser constantemente debatida e analisada de forma crítica.

O quarto artigo intitulado, “*Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos*”, buscou analisar os espaços para além da escola que são disponibilizados para as crianças brincarem. Partindo da questão de que nas cidades, esses espaços estão cada vez mais escassos, resultado de uma urbanização sem planejamento e a falta de políticas públicas.

Destacam que os “[...] espaços são reflexos dos acontecimentos, fenômenos, ações e relações realizadas pelos sujeitos que os planejam, constroem e deles se apropriam” (TSCHOKE *et al.*, 2012, p. 275). No caso do parque infantil, apresento, então, duas questões: a primeira é pelo fato das crianças não construírem e nem planejarem seus espaços, em outras palavras, elas se apropriam de algo que foi pensado, por adultos, para elas. A segunda se refere a essa dualidade, os espaços são reflexo ou eles condicionam, no sentido de permitir, que essas ações, fenômenos e acontecimentos ocorram.

O espaço da escola passou a ser privilegiado para a cultura corporal e lúdica dessas crianças, entretanto, os autores ressaltam que apesar das estruturas não serem adequadas e a manutenção desses espaços não ser feita, mesmo assim, as crianças através da criatividade superam esses obstáculos, o que se entende como uma romantização do problema e transferência de responsabilidade. Assim, os autores destacam “[...] que as escolas podem oferecer diferentes opções lúdicas para que as crianças possam ‘escolher’ do que brincar, oscilando entre disponibilidade de espaços e equipamentos diferenciados e oferta de programas de lazer, cultura e esporte” (TSCHOKE *et al.*, 2012, p. 274).

A partir da observação das crianças nesses momentos e espaços perceberam que as professoras e pedagogas não potencializam as experiências das crianças de se relacionar com os outros e com o espaço, considerando apenas um descanso das atividades de ensino. Tal fato remete novamente à dualidade corpo e mente, onde se estuda não brinca. Em contrapartida, os autores assinalam ser “[...] necessária uma discussão mais apurada sobre a dinâmica das experiências lúdicas na infância no momento da elaboração de políticas públicas educacionais conectadas às políticas públicas de lazer, cultura e esporte, para que estas realmente atendam aos anseios da infância” (TSCHOKE *et al.*, 2012, p. 282).

O quinto e último artigo da revista Pensar a Prática intitula-se: “*Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados às brincadeiras infantis - um panorama geral*”. O estudo parte da necessidade urgente de “[...] garantir a essa população espaços infantis de qualidade, com segurança; respeitando, estimulando e favorecendo o potencial lúdico a partir da infância, com reflexos sociais por toda vida” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 1).

Os autores argumentam que o espaço público nas cidades, por conta de dar espaço para uma diversidade de culturas, troca de experiências e constantemente ser palco de semelhanças e diferenças, tem um papel de “proporcionar aos sujeitos experiências variadas e significativas” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 1), e, no caso das crianças, os parques são espaços privilegiados. Acrescentam os autores que existem vários elementos que afastam as crianças desse lugar. Dentre os quais, citam a falta de segurança sentida pelos pais e as tecnologias digitais de entretenimento infantil que se apresentam mais atrativas e seguras.

Também fazem referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual menciona a necessidade de se garantir recursos, programações e espaços culturais e esportivos para a infância e a juventude. Os autores ainda deixam claro que “[...] o papel ocupado pelo esporte e o lazer no mundo contemporâneo não pode ser outro senão o de instância de emancipação e desenvolvimento humano” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 2).

Ainda fazem referência sobre a organização do espaço no Brasil que tem seguido o mesmo modelo (ABNT, 1999). Uma das características que os autores abrem debate é o piso de areia que apresenta algumas questões a serem pensadas. A higiene desse espaço é um exemplo, visto que alguns animais defecam nesse espaço e existe uma preocupação



com relação a saúde das crianças. Trazem também o problema das poças e poeiras que surgem na medida em que o clima se modifica. Entretanto, a areia se apresentou como um elemento de grande interesse por parte das crianças.

Nesse momento, faço um espaço para um comentário que vem justamente para entender o interesse das crianças nesse material, a areia. Porque será que as crianças se apropriam de um espaço que pode ser muitas coisas, pode ser areia, mas em seguida já é uma comida deliciosa que foi feita pelo grupo, e mais adiante um pouco se faz uma estrada, com um castelo e as crianças quando estão prestes a ir embora se transformam em grandes monstros que destroem essas pequenas vilas que foram construídas. Será que é justamente essa característica de transformação do material que as fascina?

Outro aspecto também destacado no artigo foi a questão da acessibilidade para pessoas com deficiência, inclusive, em 2021 a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR-16071 elaborou a oitava parte das normas para o playground e nela foram apresentados os requisitos para um parque inclusivo.

Em relação aos modelos de equipamentos, os autores relacionaram dois grupos: unifuncionais, “aqueles criados com um fim específico, separados no espaço” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 8) e os multifuncionais “caracterizados por um conjunto de brinquedos acoplados, organizados de várias formas, possibilitando mais de um fim, como uma plataforma da qual saem diversos brinquedos” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 8). Os multifuncionais se demonstraram mais atrativos, por possibilitar uma gama maior de brincadeiras e exploração. Referente aos unifuncionais, alguns entrevistados demonstraram que esses brinquedos não são interessantes e já estariam “batidos”.

Os autores ainda destacaram um parque em especial, *O Parque D'Água*, pois “explora as condições naturais do local e estreita a possibilidade das crianças de brincar em ambiente diferenciado, em contato direto com a natureza” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 9) que se configura em um grande lago onde as crianças e responsáveis podem se banhar.

Por fim, apontaram a “[...] necessidade da presença de uma equipe de profissionais de várias áreas, dialogando constantemente para planejar os espaços e brinquedos dos parques infantis” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p.11), e, ainda, contar com a participação de crianças, seus pais e interessados na temática, na perspectiva de se buscar um espaço significativo e “[...] que resultem na possibilidade das crianças de ressignificar,

transformar, propor, recriar, explorar e modificar o espaço.” (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p.11).

### 3.3 JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION

O primeiro artigo intitulado, “*Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo*”, convidou os participantes a construírem a partir de uma oficina brinquedos alternativos. Para tanto, partiram de uma discussão acerca do brincar e em torno da seguinte definição: “[...] atividade livre na qual o ser humano pode deixar se absorver de forma intensa e total, sem interesse material e sem obtenção de lucro” (TOLOCKA; PEREIRA; POLETTO, 2017, p. 1). Para além desta definição também apresentam o brincar a partir de seu caráter de socialização, características que possibilitam elementos como a criatividade e autonomia nas crianças.

Os materiais alternativos utilizados pelos autores foram: “bolinhas de jornal, caixas de papelão de vários tamanhos e chocalhos de garrafa pet, que também seriam os pinos para o boliche, e caixas menores utilizadas como obstáculos” (TOLOCKA; PEREIRA; POLETTO, 2017, p. 3). Essas alternativas surgem na intenção de ampliar as possibilidades, uma vez que os espaços para o brincar das crianças nas últimas décadas vem se restringindo cada vez mais. É necessário, de acordo com os autores, fazer um resgate da cultura popular. Foram feitas algumas sugestões sobre o uso desses materiais e as crianças em algumas situações não utilizaram de maneira diferente.

Depois das oficinas fizeram rodas de conversa a título de debater sobre as questões estabelecidas e houve uma associação por parte das participantes entre o brincar e o desenvolver a criança no processo ensino e aprendizagem, mas as autoras ressaltaram que o contraponto do brincar pelo brincar também foi colocado.

Destacaram, por fim, que a educação para o lazer considera a “[...] construção do brinquedo junto com as crianças e a escolha de como utilizá-lo em diferentes brincadeiras, bem como a guarda e manutenção dos mesmos pode levar a autonomia” (TOLOCKA; PEREIRA; POLETTO, 2017, p. 6).

O segundo artigo selecionado na revista Journal of Physical Education intitulado, “*Viver a infância: a criança surda no contexto da brincadeira*”, teve como foco crianças com deficiência auditiva em momentos de brincadeiras espontâneas. Analisou as atividades a partir do referencial de Van De Kooij, que divide essas ações em três categorias: jogos de repetição, jogos de construção e jogos de agrupamento. Os autores

elaboram uma análise sobre a frequência dessas atividades nos grupos e posteriormente fazem uma avaliação de acordo com o sexo.

Nas passagens que falam sobre o espaço, explicam que a quantidade de oportunidades, desafios e estímulos seriam proporcionais às atividades espontâneas realizadas, tendo grande reflexos no desenvolvimento das crianças. Ressaltam que ao “[...] vislumbrar possibilidades diversificadas, os brinquedos e materiais disponibilizados no espaço de jogo da escola promoveram espaços de aprendizagem e convivência social, oportunizando a constituição de atividades cada vez mais complexas” (RAMALHO; ZANANDREA, 2008, p. 84).

### 3.4 REVISTA LICERE

O primeiro artigo desse periódico com o título “*A cidade, a criança e o limite geográfico para os jogos/brincadeiras*”, buscou investigar os limites espaciais feitos pelos pais para brincadeiras /jogos infantis. Em outras palavras, as crianças muitas vezes têm os espaços, que já são escassos, limitados ao espaço residencial.

A vivência do lúdico necessita, de acordo com os autores, um ambiente adequado, citam as ruas, praças, parques e áreas verdes. Entretanto, a urbanização e desenvolvimento das cidades não favorecem as suas utilizações.

Outro elemento, que também já foi citado em outros artigos e que é destacado pelos autores, é a tecnologia. Ela entra como um elemento que incentiva a individualização, diminuindo as possibilidades de vivência social, vale destacar ainda que nesse artigo eles se referem às televisões (2008), cenário que mudou, e atualmente ganha uma configuração mais caótica ainda quando pensamos no prematuro acesso aos smartphones e tablets, as mídias digitais.

Os autores também destacam a importância do espaço escolar e que este deve ser incentivado a propor práticas de lazer, não desprendendo da ideia que devemos nos “[...] atentar para o fato de que essas atividades não sejam apenas consumidas, mas sim dialogadas, refletidas e promotoras de um duplo processo educativo” (SILVA; NUNES, 2008, p. 12).

De acordo com os autores, a educação física nesse processo apresenta grandes colaborações tendo em vista as contribuições no processo formativo cultural, crítico e autônomo, dada a tomada de decisões e resoluções de problemas que são propostas.

Em conclusão os autores assinalam que essas questões referentes às cidades e as estratégias de ação devem ser pensadas, debatidas e elaboradas de forma coletiva, envolvendo profissionais de diversas áreas.

O segundo artigo, “*Ensaio sobre a constituição de um “pedaço” da cultura lúdica infantil nas cidades*”, começa sua discussão estabelecendo a cidade como lugar de socialização, com a ideia de que sem ela as crianças estariam restritas a um nicho específico. A intenção foi estudar a cultura lúdica infantil, tendo como espaço designado a troca, a rua, e, como sustentação teórica os estudos de Antropologia Urbana.

Os autores destacam que em “[...] diferentes contextos sociais são criadas diferentes concepções de infância, sua educação e formas de brincar” (FERREIRA; DAOLIO, 2015, p. 247) e, a partir disso focalizam a discussão na construção de espaços para o exercício do brincar. Propõem que para se conhecer o papel ativo das crianças é necessário considerá-las como atores sociais e produtores de cultura.

A ideia de “pedaço” expressada já no título do artigo é esclarecida pelos autores da seguinte maneira: “Quando um espaço (ou somente uma parte dele) torna-se referência para delimitar um grupo de frequentadores que possuem uma rede de relações próprias, este espaço é chamado de ‘pedaço’” (FERREIRA; DAOLIO, 2015, p. 279).

Ao finalizar este capítulo de entrada e achados nos artigos selecionados, destaca-se que, a partir deles, foram elaboradas quatro categorias de análise que serão apresentadas e discutidas junto à literatura no próximo capítulo.

#### **4. O PARQUE INFANTIL: ESPAÇO DO BRINCAR EMANCIPATÓRIO DAS CRIANÇAS?**

A partir dos achados nos artigos selecionados foram elaboradas quatro categorias de análise de duas naturezas que ajudam a pensar a questão de partida. A primeira surgiu antes da leitura dos artigos, em outras palavras, elas foram desenvolvidas a partir das experiências prévias da autora no processo de elaboração da pesquisa, são duas categorias a priori, assim caracterizadas:

(A) A partir do momento que se entende que os parques infantis serão utilizados pelas crianças, sujeitos íntegros e histórico-sociais, deve ser proporcionado a elas a possibilidade de construção e elaboração dos mesmos, entendendo essa contribuição como significativa para a apropriação desse espaço.

(B) Pensar na possibilidade de elementos e características de um parque infantil que respeite a autonomia e incentive a capacidade crítica e emancipatória das crianças.

As outras duas categorias de análise surgiram a partir da análise dos artigos selecionados, que contribuíssem à formulação de possíveis respostas à questão investigativa, assim caracterizadas:

(C) As crianças ressignificam os usos dos materiais disponibilizados no parque infantil. As estruturas que antes foram pensadas (por adultos) para serem utilizadas de uma determinada maneira - balanço para balançar, escorregador para escorregar, por exemplo - as crianças passaram a ampliar essas utilizações, escalando o escorregador por exemplo (NOBRE *et al.*, 2021; LEITE, 2020).

(D) Espaço do brincar infantil na ausência do parque infantil. O espaço do brincar das crianças, que antes era vinculado à rua, está sendo limitado cada vez mais, pelo processo de urbanização, o aumento da violência, a grande circulação de carros e o acesso às tecnologias (LIMA *et al.*, 2009; MORO; RECHIA; ASSIS, 2014; SILVA; NUNES, 2008). Questões que limitam esse espaço do brincar, muitas vezes, ao ambiente residencial.

Assim, abre-se este último capítulo a partir dessas categorias num diálogo que envolve os achados com a literatura já tratada. A intenção é dar destaque especial à categoria B (mas, também, abordar de forma tangencial as demais categorias), de modo a desenvolver elementos que ajudem a pensar um parque infantil numa perspectiva emancipatória.

Para isso, destaca-se que na introdução do presente trabalho foram apresentados alguns pressupostos que envolviam o tema e que seriam necessários para a discussão ser estabelecida, em outras palavras, para pensar o espaço do parque de forma emancipatória é necessária uma visão desses sujeitos, das crianças, como seres íntegros, completos e capazes. Em relação às brincadeiras também foi destacado seu potencial pedagógico, além de reforçá-las como um direito garantido por lei às crianças (BRASIL, 1990<sup>1</sup>).

Esses pressupostos foram reforçados durante a investigação dos achados, quer dizer, apareceram durante a leitura dos artigos. Por outro lado, surgiram novas questões e conceitos que devem ser também tratados, por exemplo, a necessidade de conceituar o termo "emancipatório" que aparece já no título do trabalho.

O conceito de emancipação, embora antigo, parece demonstrar força no contexto da realidade contemporânea. No florescer da modernidade, Kant, em seu texto "*Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?*", já trazia, em alguma medida, elementos que nos ajudam a delinear as características conceituais do que seja "emancipação". Nele, o filósofo relaciona emancipação com esclarecimento ao dizer que tal estágio de consciência seria atingido após a saída da minoridade, o que significa ser responsável ou ser capaz de "utilizar seu entendimento sem a tutela de outro" (KANT, 1783, p. 1).

Para o filósofo utilizar do seu próprio entendimento seria necessário a coragem, superando a comodidade, preguiça e covardia que essa condição de minoridade apresenta e impõe ao homem, uma vez que nesse lugar, os tutores se encarregaram de pensar e refletir pelo sujeito (KANT, 1783). Portanto, a busca pela maioria intelectual culmina com a importância do sujeito, da sua liberdade e autonomia.

Pensando na educação infantil, um espaço que parece significar tanto esse conceito de minoridade, justamente pelo caráter de cuidar e educar, o parque infantil pode

---

<sup>1</sup>Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - Opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - "*Brincar*", praticar esportes e divertir-se;

V - Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - Participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

(grifo meu)

ser interpretado como um primeiro espaço onde as crianças podem exercitar suas capacidades de autonomia e liberdade, uma vez que em muitos desses momentos, as crianças brincam sem o direcionamento dos adultos.

Adorno, em seu livro *Educação e Emancipação* (1995), elabora junto a Hellmut Becker, em um de seus diálogos radiofônicos, considerações sobre o tema da emancipação na educação. Destacam que essa é uma questão de ordem mundial e que “no fundo não somos educados para a emancipação” (p. 169 - 170).

Nesse sentido, argumentam em favor de uma escola com uma ampla oferta formativa, desde a pré-escola (termo que o autor utiliza) até o aperfeiçoamento profissional, com vistas a desconstrução de uma estrutura social, que divide os sujeitos em altamente dotados, medianamente dotados e desprovidos de talento, para que seja possível o desenvolvimento da emancipação de cada sujeito:

Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo (ADORNO, 1995, p. 170).

Os autores destacam que o processo que torna a maioria possível também pode colocá-la em risco, em outras palavras, os mecanismos responsáveis pela retirada da condição de minoridade poderiam ser utilizados para manter esses sujeitos na mesma condição, propondo que a emancipação é uma categoria dinâmica (ADORNO, 1995).

Destaca-se que é essa característica dinâmica da emancipação, inserida na discussão dos espaços dentro de uma instituição, como o parque infantil, por exemplo, que deve elaborar elementos sobre sua configuração e a forma como as crianças podem interagir ou não com esses espaços de modo a potencializar sua característica emancipatória.

Ainda para apresentar o conceito de emancipação trazemos a companhia de Kunz (2004, 2004), um dos protagonistas no Brasil da teoria do movimento humano denominada de “Se-movimentar”, que, inclusive, foi mencionado por alguns artigos selecionados neste trabalho (NOBRE *et al.*, 2021; SURDI *et al.*, 2019; SILVA, 2009; LIMA, 2009).

O cenário teórico da educação física brasileira se transformou na década de 1980 com o surgimento das abordagens críticas. Elenor Kunz elaborou a partir de seus estudos na Alemanha a abordagem crítico-emancipatória, que se constrói a partir do entendimento que as discussões na educação física deveriam ultrapassar a ideia de responder perguntas apenas sobre conteúdos e métodos, mas intencionar mudanças qualitativas na prática cotidiana escolar do ensino de educação física (KUNZ, 2006). O autor ainda critica a hegemonia do ensino do esporte na educação física, tendo o esporte de rendimento como modelo e cópia irrefletida. Destaca ainda a carência dos estudos relacionados ao movimento humano e propõe a teoria do “*Se-movimentar*”. Para tanto, parte do pressuposto que o movimento humano é o meio para as experiências humanas e não o objeto, a teoria busca fazer uma análise do sujeito que se movimenta. Propõe que a escola considere uma maior possibilidade para o movimentar-se por parte das crianças, e que essa possibilidade deveria ultrapassar as aulas de educação física. A arquitetura e distribuição dos espaços deveria, portanto, incentivá-las.

Outro conceito importante para se pensar nas possibilidades do brincar emancipatório no parque infantil é o corpo. Pois, a relação estabelecida com o corpo na instituição de educação infantil é fortemente impregnada pela ideia de controle dos seres tão inquietos, imprevisíveis e irracionais, pelo menos essa é a ideia que se construiu dentro dessas instituições (RICHTER; VAZ, 2010<sup>2</sup>; SILVA, 2009; BERTO; NETO; SCHNEIDER, 2009; TSCHOKE *et al.*, 2012).

Silva (2012) contribui nesse sentido quando destaca o corpo da criança como “território em disputa” em que são impressas marcas sociais e culturais, oriundas de diferentes instâncias como o estado, escola, família, mídia e religião. Também Richter e Vaz (2010, p. 219) consideram o uso do corpo como instrumento de opressão e controle, e, em contrapartida, argumentam que existe a “emergência de um projeto de libertação” nas áreas multidisciplinares que estudam o corpo.

O momento do brincar é destacado por Richter e Vaz (2005)<sup>3</sup> e pelos artigos de Lima *et al.* (2009) e Leite (2020), como momento livre em que a ação das professoras consiste em observar as crianças sem fazer muitas intervenções, o que talvez levaria a

---

<sup>2</sup> A título de esclarecimento, destacasse que este trabalho, publicado em um dos periódicos selecionados, não entrou no escopo da pesquisa por conta dos descritores utilizados. Mas, certamente tem relação com o tema e discute o espaço do parque infantil o que resultou na utilização do mesmo como referência na discussão.

<sup>3</sup> Idem.



ideia de que nesses ambientes os corpos são menos controlados. Mas, Richter e Vaz (2005, p. 88-89) ressaltam “[...] ao que nos parece, a observação das crianças no parque acerta o passo com a cultura da assepsia que não deseja marcas aparentes e rastros que, de todo, não podem ser apagados”. Esse controle exercido pelas profissionais no momento do parque acaba por limitar muitas vezes a exploração e possibilidades das crianças, como demonstrado pelo artigo de Nobre *et al.* (2021, p.13): “O comportamento das profissionais presentes na hora do parque evidenciou uma preocupação excessiva com a segurança das crianças, fato que, em diversos momentos, limitou as possibilidades das experimentações”.

Um dos artigos buscou respostas referentes à necessidade do espaço do parque infantil a partir do olhar dos professores e educadores (nomenclatura utilizada pelo artigo) que trabalham nas instituições infantis observadas. Demonstraram que a ideia da necessidade do parque infantil, a partir da fala das profissionais girava em torno do descanso das crianças das atividades programadas, outrora como um espaço apenas para “gastar energia” e voltarem mais calmas para a sala de aula e atividades programadas ou então para um desenvolvimento da motricidade, auxiliando nas atividades propostas.

Ao observarmos a dinâmica vivenciada nesses programas pelos alunos, percebemos que para as crianças é um momento de experienciar intensamente as relações como outro e como lugar; no entanto, ficou evidente que professores e educadores não potencializam tais vivências e aparentemente não refletem acerca do tempo do brincar, considerando este apenas como um tempo de folga para as crianças (Tschoke *et al.*, 2012, p. 280).

Quando analisadas as arquiteturas das instituições de educação infantil, Richter e Vaz (2010, p. 58) ressaltam que ela “[...] coloca-se como aliada à busca pela higiene, pelo aprimoramento da saúde, pela preservação, pela adaptação à norma, pelo afastamento das crianças de locais ‘inconvenientes’”. O que demonstra uma indissociabilidade das esferas - estrutura arquitetônica, valores, conceitos, práticas pedagógicas, ações das educadoras - nas instituições de educação. Alguns dos artigos selecionados (SILVA, 2009; TSCHOKE *et al.*, 2012; MORO; RECHIA; ASSIS, 2014) ressaltam essa indissociabilidade dos espaços arquitetônicos e dos outros pilares pedagógicos nesse espaço, explicitada anteriormente.

Em outras palavras, a transformação da estrutura do parque para características que promovam uma ação emancipatória e autônoma por parte das crianças, não pode ser pensada de forma isolada. Os aspectos que envolvem a instituição de educação infantil devem ser alinhados constantemente, inclusive o corpo pedagógico deve regularmente discutir e elaborar essas ações, inclusive sobre o parque infantil.

Outros achados nos artigos selecionados ainda caracterizam os parques infantis como insuficientes, em outras palavras, esse espaço apresenta limitações e deveriam ser repensados:

Gostaríamos de ressaltar que as escolas podem oferecer diferentes opções lúdicas para que as crianças possam “escolher” do que brincar, oscilando entre disponibilidade de espaços e equipamentos diferenciados e oferta de programas de lazer, cultura e esporte. (TSCHOKE et al., 2012, p. 279).

A partir desta constatação, a autora faz uma discussão acerca da arquitetura encontrada nos pátios das escolas e da mesmice de opções nos parques infantis, e toma como inspiração o relato de experiências de arquitetos que projetaram parques infantis, levando em conta a dimensão lúdica das crianças e a curiosidade frequente pela descoberta de novos lugares, novas situações, novas texturas. (LIMA et al., 2009, p. 120).

[...] percebe-se a necessidade da presença de uma equipe de profissionais de várias áreas, dialogando constantemente para planejar os espaços e brinquedos dos parques infantis. Também é necessário contar com a participação de pais, crianças e demais interessados no assunto, para que, baseados nas produções científicas e no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre tal temática, busquem o planejamento e a implantação de espaços e brinquedos significativos e de qualidade, que resultem na possibilidade das crianças de ressignificar, transformar, propor, recriar, explorar e modificar o espaço. (MORO; RECHIA; ASSIS, 2014, p. 11).

Lima (1989, p. 70) fez uma avaliação dos parques infantis de São Paulo e constatou que as estruturas eram sempre muito parecidas e que apesar de as crianças “utilizarem com prazer”, não permitia que elas criassem novas fantasias e ideias. Destaca também que, depois de conhecer esses parques e interagir com as crianças que estavam presentes, constatou que a pintura dessas estruturas limita a característica imaginativa. Este estudo ainda traz questões para pensarmos o parque infantil em outra perspectiva, qual seja: a de que é necessário “[...] deixar o espaço suficientemente pensado para

estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme o espaço através de sua própria ação” (p. 72).

Enfim, é possível listar algumas das características propostas pelos artigos selecionados para a construção dos parques infantis: aproximação com a natureza; possuir estrutura acessível para pessoas com deficiência; presença de água; ter elementos que possibilitem às crianças criarem, ressignificarem e modificarem o espaço. Tais características convergem para a proposta de um parque infantil emancipatório, onde as crianças se percebam como agentes transformadores dos elementos ali presentes. Para isso, acredita-se que as crianças poderiam participar do processo de elaboração dos elementos que estariam presentes neste espaço. Além disso, as estruturas não necessariamente precisam ser caracterizadas como objetos específicos, uma vez que a imaginação das crianças, a partir desse elemento - uma pintura específica, por exemplo - , é limitada.

Como possibilidade de superar essa limitação, Lima (1989) ajuda a pensar nesse sentido quando expõem que elementos como cordas, pneus velhos, cabos e troncos fazem a maravilha da imaginação infantil, justamente por essa característica de ser caracterizado de diferentes maneiras pelas crianças no decorrer das brincadeiras. Outras possibilidades relacionam-se com estruturas em que as crianças consigam se movimentar e dispor de acordo com a vontade e necessidade delas, a aproximação com a natureza e a presença de desníveis em seu terreno, poderiam compor esse parque. Destaca-se ainda a importância de todos esses elementos configurarem um espaço acessível para as pessoas com deficiência.

## 5. CONCLUSÕES

O objetivo principal desta pesquisa foi o de buscar na literatura acadêmica estudos sobre o espaço do parque nas instituições de educação infantil que problematizam o seu potencial formativo, com vistas a tornar as crianças sujeitos emancipados e transformadores.

Os achados indicam que esse espaço é problematizado na literatura acadêmica da área de educação física, assim como se verificou que não é uma questão que surgiu recentemente, pois o estudo de Lima (1989) já demonstrava as insuficiências do parque infantil. Tal fato levou à indagação do motivo pelo qual essas mudanças não são observadas na prática, isto é: qual a razão para os parques terem a mesma estrutura que há 20/30 anos?

Vale destacar que durante a busca dos artigos, ampliamos a área de pesquisa. Os objetivos que antes se vinculavam às instituições de educação infantil se ampliaram para espaços de parque infantil de maneira geral, incluindo parques públicos. Entendeu-se que esse espaço, mesmo que fora da instituição de educação infantil, também é passível do mesmo anseio.

Referente ao objetivo de sintetizar/descrever/apresentar os estudos e pesquisas encontrados na busca à literatura acadêmica que apresentam possibilidades inovadoras para o espaço do parque na educação infantil, se percebeu que os artigos apresentaram questões comuns, mas fizeram a avaliação a partir de diferentes perspectivas e questões, contribuindo de alguma forma a refletir sobre o espaço do parque.

Com relação ao objetivo de propor princípios e elementos teórico-práticos para a reconfiguração do espaço parque infantil em que as crianças, a partir de seus interesses, interajam de modo a transformá-lo, foram elencados alguns elementos para a construção, mas destaca-se a importância de todo o projeto político-pedagógico da instituição educativa estar alinhado com essa elaboração.

Destaca-se também que havia a intenção de elaborar um protótipo de um possível brinquedo para compor o espaço do parque infantil emancipatório, mas por conta do tempo não foi possível sua elaboração. Tal intenção ficará para uma possível continuidade e aprofundamento do tema de pesquisa em momentos futuros.

Outra questão que foi levantada no processo de elaboração deste trabalho foi de como compatibilizar as normas de playgrounds propostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR-16071 com esse modelo de parque infantil que teria

características inovadoras onde as crianças poderiam alterar sua estrutura de acordo com as suas imaginações, vontades, brincadeiras e intenções. Destaca-se que estudos futuros devem considerar essa questão de maneira a aprofundar as leituras nesses documentos, em relação e em tensão com os princípios teóricos-metodológicos de um parque infantil pautado pelo brincar emancipatório das crianças.

Fazemos, por fim, um convite ao corpo pedagógico de refletirem sobre as estruturas e arranjos que existem nas suas instituições educativas, com o intuito de pensar nas possibilidades de organização e disposição das mesmas e a partir disso construir espaços que permitam diferentes arranjos de acordo com a necessidade de quem brinca naquele momento. Destacamos ainda o anseio de incluir as próprias crianças nesse processo, suas contribuições serão de extrema importância e valor.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ADORNO, Theodor W.; BECKER, Hellmut. Educação e emancipação. *In*: ADORNO, Theodor W.. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução: Wolfgang Leo Maar.

AGOSTINHO, Kátia A. O espaço da creche: que lugar é este? Dissertação (mestrado em Educação) PPGE-UFSC, Florianópolis, 2003

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. O tempo e o espaço da educação física em escolas da rede municipal de Guarani das Missões/RS. **Motrivivência**, [S.L.], v. -, n. 39, p. 25-34, 7 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p25>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-16071-8: Playgrounds** Parte 8: Requisitos para playground inclusivo. 1.ed. Rio de Janeiro, 2021. 28 p.

BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarilio; SCHNEIDER, Omar. PARQUES INFANTIS E COLÔNIAS DE FÉRIAS COMO ESPAÇOS/TEMPOS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA (1930-1940). **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 1-12, 12 mar. 2009. Universidade Federal de Goiás.  
<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4860>.

BORBA, Ângela Mayer. O brincar Como um Modo ser e Estar no Mundo. *In*: **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.

BRASIL. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

DAMAZIO, Marcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO FÍSICO EM QUESTÃO. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 189-196, 15 ago. 2008. Universidade Federal de Goiás.  
<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3590>.

- DA SILVA, Rogério Correia. Verbetes Brinquedo – Concepções. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.25-30.
- DEBORTOLI, Jose Alfredo Oliveira. Verbetes Brincadeira – Concepções. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.19-24.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 67-91. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. Ensaio Sobre a Constituição de um “Pedaço” da Cultura Lúdica Infantil nas Cidades. **Licere**, [S.L.], v. 18, n. 1, p. 271-289, 8 maio 2015. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/1981-3171.2015.1084>
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação; 2016
- GAGNEBIN, Jeanne. Marie. Infância e pensamento. IN: GAGNEBIN, Jeanne. Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 169-184.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS. Phillipe e DUBY, Georges (Orgs.) **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras: 1997. p. 311-329.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?, 1783. Tradução: Luiz Paulo Rouanet.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 229-245, jul. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022001000200003>.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudança**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H.. **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva para a pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LEITE, Jaciara Oliveira. Sentidos e significados da escola do campo na perspectiva da produção cultural das crianças. **Motrivivência**, [S.L.], v. 32, n. 63, p. 01-19, 1 out. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e73795>.

LIMA, Elaine; MUNARIM, Iracema; PERSKE, Carin Lissiane; GALVÃO, Luciano Gonzaga. AS ESPECIFICIDADES E OS POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. **Motrivivência**, [S.I.], v. -, n. 29, p. 103-128, dez. 2007.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. A ESCOLA PÚBLICA E A SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 41, p. 1-16, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.236819>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo – Rio de Janeiro, RJ: Hucitec, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORO, Luize; RECHIA, Simone; ASSIS, Talita Stresser de. CONHECENDO OS PARQUES DE CURITIBA E SEUS ESPAÇOS PÚBLICOS DESTINADOS AS BRINCAIDERS INFANTIS – UM PANORAMA GERAL. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1-16, 30 dez. 2014. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v17i4.27198>.

NICOLETTI, Gizele; MANOEL, Edison de Jesus. Inventário de ações motoras de crianças no playground. **Journal Of Physical Education**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 17-26, maio 2008.

NOBRE, Juliana Nogueira Pontes; SILVA, Ana Flávia da; LOPES, Priscila; NIQUINI, Cláudia Mara. Elementos gímnicos presentes nas brincadeiras no parque de uma instituição escolar infantil: uma abordagem com foco nos padrões básicos de movimento. **Motrivivência**, [S.L.], v. 33, n. 64, p. 1-20, 23 abr. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2021e78195>



PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação física no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** *Histedbr*, v. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PELLENZ, Andrielle Ramos; ANDRADE, Ketlin Francini Santana de. A heterogeneidade da infância no espaço coletivo da creche - Heterogeneity of childhood in the collective space of the nursery. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 1, n. 28, p. 1-26, 26 jun. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2013n28p153>.

PEREIRA, Vânia Sofia; FERNÁNDEZ, José Eugenio Rodríguez; PEREIRA, Beatriz; CONDESSA, Isabel. OS JOGOS DAS CRIANÇAS NOS RECREIOS DAS ESCOLAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO NORTE DE PORTUGAL. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 859-874, 30 set. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.76335>.

PIRES, Roberto Gondim; OLIVEIRA, João Danilo Batista; MOREL, Márcia. A concepção anisiana de educação: notas sobre a educação física. **Motrivivência**, [S.L.], v. 34, n. 65, p. 1-20, 9 fev. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83758>

**Proposta Curricular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil.** Florianópolis, 2014

RAMALHO, Maria Helena da Silva; ZANANDREA, Mirian de Fátima. Viver a infância: a criança surda no contexto da brincadeira. **Journal Of Physical Education**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 79-84, maio 2008.

RAYMUNDO, Luana dos Santos. **Ambiente físico e desenvolvimento psicológico: investigação do comportamento da criança no espaço de parque das instituições de educação infantil.** Florianópolis, 2010. XX f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

RECHIA, Simone; SANTOS, Karine do Rocio Vieira dos; TSCHOKE, Aline. AS FORÇAS SOCIAIS DE ESTRUTURA, ESTÉTICA E MOVIMENTO: a dinâmica da apropriação do parque cachoeira. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 85-106, 28 abr. 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.22936>.

REVERDITO, Riller Silva; COSTA, Silvana Vilela Capellari; OLIVEIRA, Ester Jesus de; CAPELLARI, Ademar José; SIMÕES, Allan Costa; MOTA, Marcela Caroline Martins da; ANJOS, Yara Vieira dos; BARROS, Magda Jaciara Andrade; TOLOCKA, Rute Estanislava. O COTIDIANO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 355-371, 1 jul. 2013. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16809>.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. **CORPOS, SABERES E INFÂNCIA: UM INVENTÁRIO PARA ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO**

CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE 0 A 6 ANOS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai. 2005.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, mar. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacint.; CERISARA Ana Beatriz. (Org.). Crianças e miúdos, perspectivas socio pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003.

SILVA, Emília Amélia Pinto Costa da; SILVA, Priscilla Pinto Costa da; OLIVEIRA, Leonardo dos Santos; SANTOS, Ana Raquel Mendes dos; RECHIA, Simone; FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro de. Percepção da qualidade do ambiente e vivências em espaços públicos de lazer. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.I.], v. 3, n. 38, p. 251-258, fev. 2016

SILVA, Junior Vagner Pereira da; NUNES, Paulo Ricardo Martins. A cidade, a criança e o Limite geográfico para os jogos/brincadeiras. **Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 1-15, dez. 2008.

SILVA, Maurício Roberto. “Exercícios de ser criança” - O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (org). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 215 -239.

SILVA, Maurício Roberto da. “EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na educação infantil da rede municipal de Florianópolis ou .:por que toda criança precisa brincar (muito)? ::. **Motrivivência**, [S.I.], v. -, n. 29, p. 141-196, dez. 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SURDI, Aguinaldo Cesar; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; FREIRE, Erika Janaina Santiago Moreira; KUNZ, Elenor. Educação e sensibilidade: o brincar e o se-movimentar da criança pequena na escola. **Motrivivência**, [S.L.], v. 31, n. 59, p. 1-22, 30 jul. 2019. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2019e58318>

TOLOCKA, Rute Estanislava; PEREIRA, Maíra Fogolin; POLETTO, Jéssica Eloá. BRINQUEDOS ALTERNATIVOS EM ESCOLAS INFANTIS DE UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO. **Journal Of Physical Education**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 1-9, nov. 2017. Universidade Estadual de Maringá.  
<http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2902>

TSCHOKE, Aline; RECHIA, Simone; ASSIS, Talita Stresser de; TARDIVO, Thais Gomes; MARANHO, Mariana Ciminelli; RAMOS, Pedro Vinícius Brauza; MORO,

Luize. ESPAÇO, LUGAR E BRINCADEIRAS: o que pensam professores e o que vivem os alunos. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 272-284, 15 jun. 2012. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v15i2.12109>

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.