

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BEATRIZ RODRIGUES DA SILVA

AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E NATUREZA: O BRINCAR VIVO

SOROCABA

2023

BEATRIZ RODRIGUES DA SILVA

AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E NATUREZA: O BRINCAR VIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba para obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Andreia Regina de Oliveira Camargo

Coorientação: Prof^ª. Dr^ª Maria Walburga dos Santos

SOROCABA

2023

Silva, Beatriz Rodrigues da

As relações entre criança e natureza: o brincar vivo /
Beatriz Rodrigues da Silva -- 2024.
55f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Andréia Regina de Oliveira Camargo

Banca Examinadora: Lúcia Maria Salgado dos Santos
Lombardi, Ítalo Butzke

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Brincar. 3. Natureza. I. Silva,
Beatriz Rodrigues da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 33/2023/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso
Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BEATRIZ RODRIGUES DA SILVA

AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA E NATUREZA: O BRINCAR VIVO

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 15 de janeiro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Andréia Regina de Oliveira Camargo
Membro da Banca 1	Prof.º M.e Ítalo Butzke
Membro da Banca 2	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi



Documento assinado eletronicamente por **Andréia Regina de Oliveira Camargo, Professor(a)**, em 19/01/2024, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 26/01/2024, às 21:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1316413** e o código CRC **E7509CE4**.

Dedico este trabalho aos meus pais, pessoas que me permitiram viver a melhor infância e nunca mediram esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus e Nossa Senhora por sempre me conduzirem e me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, Leide e Geraldo, que sempre me apoiaram nos estudos e fizeram de tudo para que eu pudesse trilhar essa caminhada da maneira mais segura.

Às minhas irmãs, Bruna e Bianca, minhas companheiras de brincadeira e inspiração nos estudos.

Às minhas amigas, Giovana, Isabella e Joyce, que me acompanharam nessa jornada e deixaram o caminho mais leve.

Aos meus primos e amigos de infância, os quais dividiram todas as brincadeiras que compartilho neste trabalho e me inspiraram a lutar por uma educação mais cheia de vida, brincadeiras e alegria.

Às minhas avós, Benedita e Hermínia, amores da minha vida que sempre me incentivaram a estudar e ofereceram os quintais mais incríveis como palco das minhas brincadeiras.

Aos meus professores desde a educação infantil, pois minha trajetória até aqui tem um pouco de cada um deles que fez educação com afeto e responsabilidade. Aos professores que conheci e trabalhei durante esses anos de estágio, pessoas essenciais na minha formação, agradeço por todos os ensinamentos na prática.

Às professoras Andreia Camargo e Walburga dos Santos, por me inspirarem a pensar em uma pedagogia pautada no afeto, que respeita a criança e a enxerga como sujeito de direitos e acima de tudo, ser humano. Também por me orientarem neste trabalho e estarem sempre dispostas a me ajudar.

E a todas as crianças que tive o prazer de conhecer nessa caminhada, as quais me inspiram todos os dias com suas curiosidades, ideias e encantamentos sobre o mundo. Em especial, meu afilhado José Gabriel, que acabou de chegar do ventre e já me inspira a pensar em práticas que permitam às crianças viverem uma infância cheia de repertórios, descobertas, fascínio e felicidade nesse mundo.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

[...]

Manoel de Barros

RESUMO

SILVA, Beatriz Rodrigues da. As relações entre criança e natureza: o brincar vivo. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender e evidenciar experiências em que o brincar na e com a natureza contribuem para a construção do conhecimento infantil a partir de trabalhos escritos. Este estudo tem caráter qualitativo e visa a construção do Estado do Conhecimento, por meio da pesquisa bibliográfica que buscou conhecer trabalhos produzidos sobre a temática entre 2018 e 2023 nas universidades públicas do estado de São Paulo. Apoiado em um referencial teórico que envolve temáticas como brincar, natureza e o papel do professor, fez-se uma análise sobre as experiências das crianças com a natureza na educação infantil, a partir dos trabalhos escolhidos. Apesar da escassez de estudos voltados para essa temática, foi possível compreender que o brincar livre na natureza possibilita inúmeras experiências ricas em descobertas e sensações para a infância; também ficou evidente a importância do papel do professor/adulto que reflete sobre suas práticas e busca espaços e momentos para que as crianças possam brincar na natureza.

Palavras-chave: Criança; Natureza; Brincar Livre; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present thesis aims to understand and highlight experiences where play and nature contribute to the construction of children's knowledge through written works. This qualitative study focuses on building the State of Knowledge, utilizing bibliographic research to explore works produced on the subject between 2018 and 2023 in public universities in the state of São Paulo. Supported by a theoretical framework involving themes such as play, nature, and the teacher's role, an analysis was conducted on children's experiences with nature in early childhood education based on the selected works. Despite the scarcity of studies on this topic, it was possible to comprehend that free play in nature offers numerous experiences rich in discoveries and sensations for childhood. The importance of the teacher/adult's role was also evident, reflecting on their practices and seeking spaces and moments for children to play in nature.

Keywords: Child; Nature; Free Play; Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Repositório da Produção USP.....	35
Tabela 2 – Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp	35
Tabela 3 – Repositório Institucional Unesp	36
Tabela 4 – Sistema de Bibliotecas UFABC	37
Tabela 5 – Repositório Institucional UFSCar	38
Tabela 6 – Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo	39
Tabela 7 – Textos selecionados para análise	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI – Centro de Educação Infantil

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

TDAH – Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 MEMORIAL.....	14
3 TEÓRICO.....	21
3.1 O AFASTAMENTO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DE NATUREZA.....	21
3.2 O PAPEL DO BRINCAR NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3.3 O PAPEL DA PROFESSORA – SER BRINCANTE.....	32
4 METODOLÓGICO.....	33
5 COMPREENSÃO DOS TRABALHOS.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é um trabalho de conclusão de curso voltado para a área da educação infantil que tem como tema principal criança e natureza, e se aprofunda na temática do brincar na natureza na educação infantil. Este estudo tem como objetivo geral compreender e evidenciar experiências em que o brincar e natureza contribuem para a **construção do conhecimento infantil** a partir de levantamento de pesquisa bibliográfica.

A metodologia empregada envolve a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de conhecer os trabalhos produzidos sobre o tema deste estudo desde 2018 nas universidades públicas do estado de São Paulo, e também obter um embasamento teórico pautado em autores e estudiosos da área da educação infantil, brincar e natureza.

A criança tem assegurado por lei o direito de brincar e o contato com a natureza. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010) o currículo deve garantir práticas que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (p. 26), como também promover “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (p. 25). No documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (2009) o direito ao contato com a natureza; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e direito ao movimento em espaços amplos, aparecem como essenciais para um atendimento de qualidade. Nos documentos citados acima, o contato com a natureza bem como a exploração e ampliação de experiências são vistos como essenciais para a infância, porém as práticas mostram que atualmente há um afastamento das crianças nesses espaços de natureza.

Para concretizar essa problemática citada acima, o próximo capítulo (capítulo 2) é dedicado a apresentar os motivos e inquietações que levaram a escolha do tema, o que consiste em traçar minha trajetória, desde as brincadeiras na natureza na infância que marcaram meu corpo, as lembranças afetivas com aromas, texturas e sensações, até as experiências e observações feitas nas escolas em que realizei estágios enquanto estudante do curso de pedagogia.

O capítulo 3 se dedica ao aprofundamento teórico em que buscou conceituar o afastamento das crianças nos espaços de natureza, para isso se apoiou nas obras de Lea Tiriba que discorre sobre o conceito de emparedamento das infâncias e Richard Louv que trabalha o conceito de *transtorno do déficit de natureza*. Ainda neste capítulo, fez-se necessário refletir sobre o papel do brincar na infância, o direito de experienciar, sobretudo o papel do brincar livre na natureza, e atentou-se também a discorrer sobre o papel do professor nesse processo.

Após o aprofundamento teórico, o capítulo 4 é dedicado à metodologia da pesquisa, em que se encontra descrito detalhadamente o processo metodológico, como se deu o movimento de levantamento de dados, e a escolha dos trabalhos a serem analisados nesta pesquisa.

Realizado o capítulo metodológico, o capítulo 5 é dedicado a realizar uma análise dos trabalhos selecionados sobre a temática, buscou-se nas obras escolhidas as contribuições das pesquisas para compreender e analisar experiências entre brincar e natureza, bem como a construção do conhecimento infantil nessas vivências. Buscou-se também compreender o papel do professor, da instituição escolar e da comunidade no movimento de reconexão e intimidade do ser humano com a natureza.

Por fim, o último capítulo se encarregou pelas considerações finais deste trabalho. Seguido das referências bibliográficas.

2 MEMORIAL

Como eu vou saber da chuva

Se eu nunca me molhar?

Como eu vou sentir o sol, e eu nunca me queimar?

Como eu vou saber da terra,

Se eu nunca me sujar?

Como eu vou saber das gentes,

Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,

Quero a vida até o fundo,

Quero ter barros nos pés,

Eu quero aprender o mundo.

(BANDEIRA, Pedro. 2002)

Neste capítulo dedico-me a trazer para este trabalho minhas narrativas pessoais, sobretudo vivências da minha infância, as quais influenciaram minhas escolhas e meu olhar sobre o mundo e a educação.

Tive o privilégio de viver minha infância no sítio, onde minha família paterna cultivava o plantio de uvas, o sítio fica localizado na área rural da cidade de São Miguel Arcanjo - SP, bem próximo ao Parque Estadual Carlos Botelho, uma reserva natural no quintal de casa. Crescer nesse ambiente rural me proporcionou ter contato com a natureza todos os dias da minha infância, as experiências advindas desse tempo e lugar fizeram com que eu carregasse incontáveis memórias e histórias de brincadeiras que envolveram muita liberdade, criatividade, experimentos, desafios e sensações. Lembro da minha infância, rica em natureza, carregada de muito afeto. Na tentativa de concretizar essas lembranças para um melhor entendimento, vou compartilhar algumas vivências e brincadeiras da minha infância. As narrativas se alternam entre o sítio em que morei e a chácara da minha avó materna, que ficava a poucos quilômetros de distância da minha casa, sendo assim, esses dois lugares foram palcos das minhas brincadeiras durante toda a infância.

Boizinho de chuchu

No quintal da chácara da minha avó tinha um enorme chuchuzeiro que cresceu na cerca da horta, lembro de pegar os chuchus menores, já que eles eram mais macios que os chuchus grandes, e com gravetos ou palito de fósforo montava boizinhos de chuchu. E ali no chão de areia fazia o cercadinho da minha fazenda para brincar com os boizinhos de chuchu com meus primos. Lembrar dessa brincadeira suscita em meu corpo o aroma fresco e a sensação de nódoa nas mãos, o chuchu novo não tinha espinhos, ao contrário, era macio e trazia uma boa sensação.

Árvore do Pomar

No sítio da minha família haviam muitas crianças, minhas irmãs, meus primos e amigos filhos das pessoas que moravam e trabalhavam com minha família. No quintal da minha casa havia uma árvore de manga, infelizmente ela não produzia frutos por estar em uma região muito fria. Demos o nome a ela de “Árvore do Pomar”, onde era nosso ponto de encontro e muitas vezes, palco das nossas brincadeiras. A Árvore do Pomar tinha galhos grossos, o que nos passava segurança para brincar e inventar, brincávamos de “siga o mestre” em que o desafio era passar de um galho para o outro, ou subir no galho mais alto,

brincávamos de casinha, em que cada criança tinha seu galho, sua casa. Em alguns galhos conseguíamos nos pendurar, virar de cabeça para baixo e até pular de um galho para o outro, mas essa brincadeira era para os mais ousados, eu no máximo ficava sentada com as pernas balançando no ar. Ela também era um ótimo esconderijo no esconde-esconde, pois vivia cheia de folhas bem verdes.

Essa árvore era carregada de afeto por todos que brincavam nela, em um de seus galhos tinha um buraco e falávamos que era seu coração. Um dia meu pai a podou e cortou alguns galhos, lembro do nosso sentimento de tristeza ao ver ela com poucos galhos e seu “choro” nas partes em que foi cortada.

Andar nas poças de água e escorregar no morrinho depois da chuva

Ao escrever essa memória sinto de novo o frio dos dias de chuva no sítio, a garoa fina que estava sempre presente e o amontoado de blusas que precisávamos colocar para poder sair de casa para brincar. Nos dias de chuva tínhamos encontro marcado, mesmo sem combinar, nos momentos que a chuva cessava, saíamos de nossas casas e nos encontrávamos na descida para começar nosso percurso nas poças de água que se formavam com a chuva, nessa brincadeira só podíamos pisar onde tivesse poça de água, os lugares que tinham caminhos e valetas eram motivos da nossa alegria, pois víamos ali um grande percurso, assim dávamos a volta no sítio todo, explorando as poças de água e criando percursos.

No sítio havia também um morrinho de terra, quando criança aquilo parecia enorme, mas acredito que deveria ter em média três metros de altura, em dias de sol brincávamos de escalar esse morrinho, nos dividíamos em dois grupos e começávamos a guerra de mamona, fazíamos buracos na crença de que alguns animais poderiam morar ali, como o tatu; e em dias de chuva, aquele lugar virava um escorregador gigante, para nossa sorte, nossos pais não se importavam com as roupas sujas, e a nossa alegria ao escorregar naquele grande escorregador de lama estava garantida.

Restaurante Salada Mundo

O restaurante *Salada Mundo* era nosso lugar preferido, até hoje, quando encontro minhas irmãs, primos e amigos, nos lembramos dessa brincadeira com muito carinho e saudade dessa época. O restaurante foi construído por nós em uma área de uma casa abandonada que havia no sítio, nossas mesas eram feitas de caixa de madeira e os bancos

eram algumas pedras maiores ou tijolo, nossos pratos eram ripas de madeira ou tampa plástica da embalagem de margarina. Na época de colheita da uva, pegávamos alguns cachos de uva, nas hortas das nossas casas, pegávamos couve, alface, cheiro verde e o que houvesse no momento, como haviam algumas árvores frutíferas plantadas pelos quintais, também pegávamos mexerica, laranja, amora, pitanga, seriguela e limão para temperar as saladas. Nessa brincadeira, enquanto os mais velhos gostavam de ser os *chefs* de cozinha, eu gostava mesmo era de ser cliente e experimentar todas as saladas inventadas no nosso salada mundo. Ao lembrar dessa brincadeira, refresca em minha memória e paladar a salada de couve super salgada que era feita no nosso restaurante, cheia de sal e muito limão. Depois de comer, precisávamos pagar a conta. E o dinheiro? Eram as folhas de boldo, tão macias e com um perfume que exalava no ambiente, ou folhas da nossa *árvore do pomar*, esta por sua vez era seca, lisa e não exalava perfume, mas era grande.

Caçar trevo de quatro folhas

Nos carreadores das parreiras de uva, nasciam trevos de três folhas, devido a terra estar sempre limpa e bem esterçada. Nós adorávamos caçar trevo de quatro folhas, no meio da brincadeira, é claro, comíamos alguns trevos escondido de nossos pais - eles não gostavam que a gente comesse o trevo por estar em um lugar aberto, onde animais poderiam passar - mas algumas vezes era irresistível colocar um trevinho na boca e sentir aquele sabor azedinho e refrescante que os trevos têm. Raramente encontrávamos trevo de quatro folhas, acho que a brincadeira mesmo era comer os trevos mais verdinhos e suculentos.

Coelhinho sai da toca no galinheiro da minha avó

Brincar de coelhinho sai da toca é comum em atividades de recreação, mas o nosso coelhinho sai da toca acontecia no galinheiro que existia na chácara da minha avó, nessa brincadeira éramos poucos, apenas uma das minhas irmãs e meus dois primos que moravam na chácara. As tocas eram as árvores de mexerica e laranja espalhadas pelo galinheiro e que foram plantadas pelo meu falecido avô. Lembro-me de que essas árvores pareciam gigantes esconderijos, com a copa bem fechada e cheia de folhas, precisávamos abaixar para entrar embaixo do pé da fruta.

Córrego no fundo da chácara

No fundo da chácara da minha avó havia um córrego, ele tinha em torno de um metro de largura e era bem raso, o que não oferecia risco de afogamento, eu e meus primos gostávamos de fazer pontes nesse córrego, com um pedaço de madeira ou vários pedaços de madeira apoiados em pedras, tijolos, areia. Fazíamos essa ponte muitas vezes para sentar e ficar com os pés submersos naquela água corrente, gelada e cristalina. Gostávamos de brincar de pescar os filhotes de peixes com a mão, mas eles eram muito rápidos e claro, era quase impossível pegá-los.

Esse córrego ficava na divisa da chácara da minha avó, do outro lado havia um corredor remanescente da mata atlântica, no meio das árvores havia uma árvore com uma mancha vermelha, nós acreditávamos que o saci morava ali, então por vezes nós chamávamos o saci ou ficávamos escondidos no pasto da chácara na tentativa de vê-lo. Hoje nós rimos dessas lembranças quando vemos a árvore com a mancha vermelha intacta no corredor da mata.

Casinha embaixo do pé de amora

No sítio havia muitas árvores frutíferas, entre elas a amoreira, lembro que eu, minhas irmãs e amigas gostávamos de brincar de casinha embaixo do pé de amora que havia no quintal das minhas amigas, era uma árvore bem grande, suas folhas chegavam no chão, mas por dentro era bem aberto, o que possibilitava nossa presença ali, lembro que fazíamos vassoura com o próprio galho da árvore para deixar o chão ali bem limpinho. Narrando essa memória sinto o cheiro de amora madura e da poeira que levantava ao varrer o chão da amoreira, lembro-me dos pés todos manchados de amora por pisar nos frutos que já haviam caído e a mão toda vermelha por pegá-las para comer com açúcar mais tarde. Também me recordo da sombra da amoreira e aquela sensação de conforto com o ar fresco que a sombra de uma árvore proporciona.

Ao lado dessa amoreira, havia um pé de seriguela, onde nós gostávamos de escalar os galhos e ali cada um também tinha seu galho preferido, na época em que havia frutos, adorávamos colher e guardar na geladeira para comê-las bem geladinhas.

Árvores no pasto

Na chácara da minha avó havia algumas árvores, essas não eram frutíferas, mas eram bem altas e juntas faziam uma sombra deliciosa, elas ficavam no pasto e quando não tinha

vaca eu e meus primos gostávamos de ficar brincando, descansando e aproveitando o ar fresco e a sombra que elas faziam.

Nesse pasto, no verão enchia de vagalumes, e todas as vezes, até hoje, quando vejo os vagalumes fico encantada com aquele show de luzes que eles fazem. Quando criança, queria pegar os vagalumes para fazer aquela luminária no pote de vidro que aparecem em alguns desenhos, mas nunca consegui, pois eu acreditava que a luz do vagalume poderia esquentar e queimar minha mão e também não me contentava em prendê-los em um pote, desde pequena tive a consciência de que os seres devem ser livres, acredito que meus pais construíram isso em mim, por isso, o prazer sempre foi vê-los dançando no pasto da chácara da minha avó.

Nesse sentido de respeitar a liberdade da natureza, preservar e cuidar das espécies, é essencial trazer um trecho de Tiriba (2018) em que ela discorre sobre a relação de afeto que é necessário existir para a ação do cuidar e preservar

[...] só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo com que me relaciono concretamente. Nessa perspectiva, a alimentação de relações humanas marcadas pelo afeto (pelo outro individual ou coletivo), assim como a conservação e a preservação da natureza, passaria por uma aproximação física e afetiva desse mesmo ambiente natural. (p. 22)

Essas são algumas memórias que me constituem, infelizmente não me recordo de momentos de brincadeira ao ar livre na escola, minhas memórias na pré-escola são todas dentro da sala de aula, com atividades no caderno ou folha impressa, a brincadeira mais divertida era com massinha que a professora nos oferecia para brincar na mesa da sala. A escola foi construída em um espaço limitado, não tinha árvores, gramado, pedras e etc, lembro apenas de um barranco de terra vermelha que eu e meus amigos gostávamos de descer durante o intervalo e enquanto esperávamos o transporte, porém quando éramos vistos por algum adulto, a brincadeira era interrompida, com o argumento de que poderíamos cair.

Uma vez, eu e minhas amigas descobrimos uma árvore chamada pente-de-macaco no sítio e levamos os pentes-de-macaco que a árvore produziu para a escola, lembro que fizemos uma festa com eles no pátio aberto, abrimos os frutos que continham sementes bem leves e fizemos uma chuva com essas sementes, como se fossem confetes, por sorte, nenhum inspetor nos proibiu nesta brincadeira, o que contribuiu para uma lembrança feliz na minha escola com meus amigos.

Aproveito agora para lembrar minha trajetória no curso de pedagogia, em que tive disciplinas que me auxiliaram nesse resgate de memórias sobre educação, infância e natureza e suscitaram em mim o desejo de pesquisar e pensar em uma educação com práticas que aproximem as crianças desses espaços e as conectem com o mundo natural.

Na disciplina de Educação e Infância: Processos Específicos do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, ministrada pela Prof^a Dr^a Maria Walburga dos Santos, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho em grupo baseado no documentário “O Começo da Vida 2: Lá Fora” em que pudemos pensar em práticas que aproximam as crianças desses espaços de natureza.

Na disciplina Teatro e Educação, ministrada pela Prof^a Dr^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, tive como exercício o resgate das brincadeiras que fizeram parte da minha infância, o que contribuiu para o resgate do ser brincante e criancero durante a minha formação no curso de pedagogia.

Nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado de Educação Infantil, ambas ministradas pela Prof^a Dr^a Maria Walburga dos Santos, conheci os documentos norteadores e leis que regem a educação infantil, o que contribuiu para uma reflexão mais aprofundada e crítica sobre a temática deste trabalho.

Na disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, ministrada pela Prof^a Dr^a Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, tivemos uma formação com a professora Vanessa Marconato, a oficina intitulada Inventários da Natureza contribuiu para uma reflexão crítica sobre o assunto desta pesquisa. A professora também trouxe obras de autores que discutem a temática e me auxiliaram na escrita deste trabalho, bem como trouxe um olhar esperançoso em relação às possibilidades de construir uma educação pautada em práticas que aproximem as crianças da natureza.

Enquanto estudante de pedagogia e estagiária da educação infantil sinto muita falta de presenciar as crianças em contato com a natureza nos espaços da escola, seja brincando livremente, desenvolvendo uma atividade com elementos da natureza ou apenas aproveitando o espaço do lado de fora da sala de aula. Infelizmente há um pensamento de que a natureza é perigosa para as crianças, pelo risco de se machucarem ou pegar alguma doença, assim subestimando os corpos infantes e os afastando cada vez mais do mundo natural.

Sobre isso, Tiriba (2018) também relata em sua pesquisa realizada nos centros de educação infantil de Blumenau que as crianças têm pouco contato com os ambientes externos e de natureza, ela comenta que

[...] em mais de 70% dos CEIs, aparece claramente uma dinâmica de emparedamento, na qual a criança vai de um espaço fechado a outro: da sala onde é recebida, para a sala da TV, para o refeitório, para a sala de sua turma, para atividades de higiene, para o dormitório... A chegada aos espaços externos é demorada, e é comum que muitas vezes não aconteça! (Tiriba, 2018, p. 70)

Hoje em dia as crianças passam cada vez mais tempo em frente às telas. A televisão e o celular estão cada vez mais presentes no dia da criança, na creche eles têm contato com as telas, logo de manhã quando chegam e em outros horários da rotina para que se acalmem dentro da sala, as escolas estão cada vez mais cimentadas e não há quase espaços para exploração, e ficar na sala é a melhor opção, pois estão seguros. Em casa, com a rotina exaustiva dos adultos, a tela do celular e da televisão são vistas como meios para manter as crianças no controle e em “segurança”, no *youtube* as crianças assistem pessoas brincando ou testando brinquedos, e assim a infância passa e as experiências são restringidas a poucos sentidos do corpo, a visão e a audição especificamente.

Por fim, a natureza é completa, nos permite viver de corpo e alma, Mendonça (2017) coloca que nosso corpo tem uma capacidade de percepção muito maior do que os cinco sentidos que conhecemos (paladar, olfato, tato, visão e audição), os outros sentidos estão difusos em nosso corpo inteiro, o professora Michael Cohen (2007 *apud* Mendonça, 2017) argumenta que temos 53 sentidos, divididos em quatro categorias sendo *sentido das radiações*, *sentidos das sensações*, *sentidos químicos* e *sentidos mentais*. Sendo assim, quando estamos imersos na natureza temos infinitas chances de experienciar e explorar todos os sentidos do corpo, pois estar em contato com o ambiente natural desperta em nós inúmeras sensações a depender da experiência vivida.

Diante da breve exposição feita neste capítulo, a próxima parte deste trabalho traz uma discussão mais aprofundada sobre as causas que levam ao afastamento das crianças dos ambientes de natureza com base em pesquisas já realizadas por estudiosos da área.

3 TEÓRICO

3.1 O AFASTAMENTO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DE NATUREZA

É notável na sociedade atual um distanciamento entre as crianças e a natureza, que consequentemente influencia na experiência do brincar na primeira infância. Barros (2018) coloca esse processo como uma grande crise do nosso tempo e há algumas razões, apontadas por estudiosos da área, que levam a esse distanciamento.

A professora Lea Tiriba conceitua esse movimento de distanciamento da natureza nas infâncias como “emparedamento”. De acordo com Santos (2018), a tese da professora publicada em 2005 com o título “Crianças, natureza e educação infantil” foi um marco das pesquisas voltadas para a temática envolvendo infância, natureza e educação infantil, a qual denuncia uma concepção de escola e práticas educativas que separam o ser humano da natureza. Tiriba (2018) aponta algumas premissas que levam ao emparedamento das crianças nas escolas - a pesquisa que resultou no livro “Educação infantil como direito e alegria. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias” teve como base os centros de educação infantil (cei) do município de Blumenau -SC - entre essas premissas estão: a questão da estrutura das instituições escolares, que eliminam qualquer sinal de vida que não seja humana; a superproteção sob as crianças, assim evitando o contato com o mundo natural para eliminar os riscos de doenças ou ferimentos; as rotinas rígidas dentro das instituições escolares; e a desvalorização do mundo natural.

Sobre as estruturas dos espaços escolares, é fato que as escolas estão cada vez mais cimentadas, assim como a escola em que eu estudei e as escolas em que realizei estágio, Tiriba (2018) relata que nas instituições em que sua pesquisa foi realizada o que mais predomina nos chãos das escolas é a brita, logo em seguida o cimento, a areia e a grama, nesta ordem, ou seja, o chão vivo e natural quase não é encontrado nas escolas, diferente do cimento. Outra questão sobre a falta de natureza nos espaços escolares é consequência de uma concepção de construção que visa um terreno “limpo” quando se pensa em construir uma escola, a autora (2018) relata que a primeira coisa que se busca é a autorização para a limpeza do terreno, ou seja, autorização para o corte de árvores, terraplanagem e tubulação dos córregos. Um ponto a ser destacado é sobre os agentes que pensam a estrutura da escola, Tiriba (2018) relata um exemplo de reforma das escolas de Blumenau em que a engenheira entrevistada conta que

[...] o projeto arquitetônico é realizado por uma empresa terceirizada, a partir de dados de demanda, como número de crianças e o que se quer nas salas. Essas informações são obtidas junto às equipes da própria Secretaria. Isto é, no processo de elaboração do projeto arquitetônico há pouca ou nenhuma participação de professores, crianças e suas famílias, aqueles que farão uso do prédio que está sendo construído (Tiriba, 2018, p. 118).

A eliminação da terra e do gramado nos espaços escolares tem como argumento na maioria das vezes a relação com a higiene das crianças, a necessidade de mantê-las sempre limpas, assim como suas vestimentas. Tiriba (2018) traz que dentro das escolas, há uma “cultura de limpeza” que relaciona os elementos da natureza com sujeira, por exemplo, as auxiliares de limpeza das escolas demonstram insatisfação com brincadeiras que envolvem água, terra, folhas, elementos que “sujam” o ambiente.

Outra questão que impede as crianças de brincarem com elementos do mundo natural é a preocupação com a saúde delas por parte dos adultos. A ideia de que os elementos naturais são sujos ou carregam sujeiras é muito comum, não é raro ver profissionais da educação impedindo que as crianças brinquem com as folhas que caem no pátio das árvores do outro lado do muro, e quando pensamos em bebês a preocupação e o impedimento são ainda maiores pelo fato de que frequentemente levam a mão à boca. Tiriba (2018) discorre sobre isso e aponta a visão higienista, movimento que se desenvolveu no Brasil no final do século XIX, como precursora dessa concepção que relaciona os elementos do mundo natural à sujeira e conseqüentemente à doenças.

Quando o assunto é brincar com água, o bloqueio, sobretudo por parte dos pais é ainda maior, uma professora relatou que brincou de molhar as crianças com a mangueira em um dia quente, entretanto no outro dia alguns pais reclamaram que os filhos estavam doentes, pois segundo o relato da professora algumas pessoas passaram e viram a brincadeira, outra professora conta que os pais querem “crucificá-las” quando a brincadeira é banho de chuva (Tiriba, 2018).

Uma explicação para essa superproteção com as crianças é a preocupação dos pais com o emprego, pois quando a criança fica doente, esta não pode frequentar a escola até estar em boas condições de saúde, conseqüentemente, na maioria dos casos quem fica com as crianças doentes em casa são os pais, que precisam se ausentar do trabalho, neste caso Tiriba (2018) atenta-se a preocupação dos pais com a garantia do emprego, pois há chances de perderem o emprego ao faltarem, todas essas inseguranças causam pavor nos adultos, escolhendo sempre superproteger os filhos. As professoras que participaram da pesquisa de Lea Tiriba relatam que o cotidiano das crianças é manifestado sempre com o objetivo de protegê-las de tudo que possa ameaçar a saúde delas, a autora argumenta que isso faria sentido, “se não implicasse limitação exagerada aos seus movimentos ao ar livre” (Tiriba, 2018, p. 85). O modo de organização social pautado no capitalismo influencia brutalmente os

modos de brincar e ser criança, afasta-as do mundo natural e as impede de vivenciar uma infância rica em experiências, sentidos e descobertas, tudo em prol da lógica produtivista.

Além de ser vista como um risco para a saúde das crianças e conseqüentemente para o mundo do trabalho dos adultos, o capitalismo também deseja afastar as crianças da natureza, pois para os que lucram com esse sistema, os momentos em contato com a natureza são vistos como perda de tempo, associam esse tempo ao ócio, pois quando as pessoas estão em contato com a natureza não produzem e não geram lucro, o que não é interessante para o sistema. Vemos isso ilustrado no filme *O Pequeno Príncipe* (2015), no trecho em que o Homem de Negócios - o que seria a representação do capitalismo - deseja transformar tudo em essencial, ou seja, tudo deve produzir algo e gerar lucro. Ele então rouba as estrelas e as transforma em energia, pois acredita que as estrelas não são essenciais, mas sim a energia. Ele busca transformar as crianças - que são seres curiosos - em adultos que tenham foco acadêmico e no trabalho. Dessa forma, assim como o Homem de Negócios, o capitalismo quer roubar toda a natureza - algo que não é essencial, pois não gera lucro - e conseqüentemente as infâncias, para ter um mundo mais produtivo e adultos essenciais que contribuam para o crescimento do capitalismo, Como diz Garcia *et. al.* (2023, p. 224) ao se referir ao brincar, produção cultural e essencial da infância, “além de não reconhecida é reprimida, considerada sem valor e perigosa para o domínio do mundo adulto”.

A desvalorização do mundo natural também é algo que contribui para o distanciamento das crianças e do brincar na natureza, Tiriba (2018) discorre que é raro as crianças serem convidadas a contemplar a natureza, a vivenciar um contato direto com o mundo natural, a fim de experienciar as sensações e os estados de espírito que estar nesses ambientes naturais podem proporcionar, infelizmente os convites têm sempre como objetivo a aprendizagem e sistematização de conteúdos.

Raramente de pés descalços nas áreas externas, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita. Confirmando a ideia de uma concepção de natureza a serviço dos humanos, a vegetação, quando existe, tem função decorativa, ou de uso prático; serve para comer, ou oferecer sombra, ou para explicar processos, construir noções. Da mesma forma, a relação com a água geralmente supre necessidades fisiológicas e de higiene, só ocasionalmente propicia prazer (Tiriba, 2018, p. 144).

De acordo com Tiriba, as crianças gostam de “[...] se sujar, de se lambuzar, de se misturar com aquilo com o que brincam, no caso, os elementos do mundo natural. Entretanto, na contramão dessa atração, na maioria dos CEIs, elas permanecem emparedadas a maior parte do tempo” (2018, p. 70), e o que explica esse emparedamento na maior parte do tempo

são as rotinas rígidas que as instituições escolares seguem, os horários certos para cada turma estar no refeitório e realizar as refeições, o tempo curto para o banho em todas as crianças, a hora do sono, momento de atividade que precisa gerar um registro - quase sempre em papel para entregar para os pais - todos os afazeres que precisam ser riscados da lista de rotina da sala acabam não contemplando “as necessidades e os desejos de se movimentar livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo elas permanecem emparedadas” (Tiriba, 2018, p. 143-144).

Lea Tiriba (2018) reflete sobre a rotina das crianças que frequentam uma instituição de educação infantil desde os 4 meses até os 6 anos: supõe que esta criança passa 12 horas diárias na instituição - o que é comum - e até os 3 anos não frequenta o pátio, mas a partir dessa idade ganha o direito de brincar sobre o cimento e brita do pátio lá fora por 2 ou 3 horas; as janelas da sala onde passa o restante do tempo não dão visão para o mundo lá fora, assim essa criança não experimenta a liberdade e o direito de escolha.

Sobre essa problemática acima levantada pela professora, Richard Louv (2018) traz dados de uma pesquisa realizada na Escócia sobre a atividade de crianças de colo em que os pesquisadores fixaram pequenos acelerômetros eletrônicos por uma semana na cintura de 78 crianças. Os dados revelaram que essas crianças ficavam fisicamente ativas apenas vinte minutos por dia, na zona rural da Irlanda os resultados foram parecidos, o autor lamenta os dados e diz que “a ruptura entre a infância e a natureza faz parte de um contexto mais amplo: a restrição física da infância em um mundo que está se urbanizando rápido e a experiência na natureza como a maior vítima” (Louv, 2016, p. 57).

Louv (2016) conceitua esse distanciamento da infância do mundo natural como “Transtorno do *Déficit* de Natureza”, ele justifica a escolha do termo ao mesmo tempo que chama a atenção para a necessidade crescente em nossa sociedade de laudar todas as crianças para justificar certos comportamentos e medicalizar as mesmas para manter a ordem e ter crianças “tranquilas” na sala de aula ou em casa. O autor então esclarece que o transtorno do *déficit* de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais” (2016, p. 58), ou seja, o afastamento das infâncias dos espaços naturais traz inúmeras consequências para as crianças.

De acordo com Louv (2016), uma das principais causas desse distanciamento é a questão da segurança das crianças por conta da crescente urbanização, e nesse caso é preciso refletir sobre as estruturas em que as cidades foram moldadas, estas não foram pensadas para as crianças viverem livres. Nesse sentido, Barros (2018) alerta sobre a necessidade de se pensar sobre o modo de vida que vem sendo adotado nas cidades, considerando a crescente urbanização no mundo todo, no Brasil por exemplo, em 1991 a concentração da população era de 75,6% e aumentou para 84,7% em 2015, com isso a autora chama a atenção para a necessidade de se refletir sobre como a sociedade atual está acolhendo as novas gerações, ela argumenta que “independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância” (Barros, 2018, p. 16).

Entre vários relatos, Louv (2016) discorre em sua obra sobre uma pesquisa realizada nos Estados Unidos que denuncia a atual realidade das crianças no país,

Jane Clark, professora de cinesiologia (estudo do movimento humano) da Universidade de Maryland, as chama de "crianças enlatadas", pois passam cada vez mais tempo em bancos de carro, cadeirões e até cadeirinhas para ver televisão. Quando estão ao ar livre, as crianças pequenas costumam ser colocadas em "contêineres" - os carrinhos - e empurradas enquanto os pais andam ou correm (Louv, 2016, p. 57).

Uma atitude dos adultos que pretende zelar pela segurança das crianças, mas que infelizmente compromete a saúde e o repertório de vivências e experiências delas. Sobre isso, Louv (2016, p. 144) argumenta que passar uma infância confinada pode realmente reduzir alguns perigos para as crianças, “mas outros riscos aumentam, incluindo riscos à saúde física e psicológica, riscos à percepção de comunidade da criança, riscos à confiança e à habilidade de discernir o perigo real - e a beleza”.

3.2 O PAPEL DO BRINCAR NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para dar início a este trecho do trabalho, gostaria de compartilhar um desejo de Garcia *et. al.* (2023, p. 44) sobre a escola: “vamos possibilitar às crianças novos inícios, entendendo que o(s) cotidiano(s) da/na educação infantil são territórios possíveis e passíveis de experimentações, experiências, outra(s) docência(s), com poesia, vida, tempo, infância(s)”, com isso, é essencial discutir sobre o papel do brincar na educação infantil, sobretudo o brincar livre na natureza, pois pensar a educação pautada na valorização do brincar pode ser um caminho para infâncias mais completas e práticas educativas mais felizes e significativas.

Nos estudos de Garcia *et. al.* (2023), as autoras apresentam uma concepção de brincar elaborada por Jerome Bruner, o qual conceitua que o brincar livre é apenas uma das formas de

atividade lúdica, e embora seja um processo natural da infância, necessita de aprendizagem e consequentemente da interação com o outro, criança ou adulto, e além da aprendizagem por meio da interação, o brincar livre permite que a criança descubra, explore, encontre e aprenda. Para Bruner (*apud Garcia et al, 2023*), a brincadeira é uma forma de comunicação na infância

a brincadeira vai para além de um simples diálogo, ela é uma forma de comunicação e expressão das crianças, uma vez que durante a atividade lúdica elas aprendem o significado correto das palavras (semântica), suas propriedades sonoras (fonética), as formas gramaticais adequadas (sintaxe) e, com significado correto dentro do contexto em que estão vivendo (pragmática). Portanto, as insere no seu mundo e na cultura do seu tempo, o que nos leva a inferir, que o brincar não é apenas uma forma de comunicação e expressão, mas é, também, uma linguagem da infância, pois permite o aparecimento de um diálogo com o mundo, possível através da brincadeira (Garcia *et. al, 2023*, p. 51).

De acordo com Barros (2018), a palavra brincar vem do termo *brinco*, que remete a ideia de *vinculum*, sendo assim, de acordo com a autora o brincar pode ser compreendido como uma capacidade do ser humano de estabelecer conexões com o outro e o mundo. A potência por trás da formação dessas conexões reside no desejo de cada indivíduo, sendo o desejo um dos sentimentos humanos mais naturais e espontâneos.

O papel do brincar vai além da concepção de socialização, reconhece-se que o brincar livre é essencial para a construção das relações e do conhecimento coletivo, entretanto, Garcia *et. al* (2023) também reconhecem que a brincadeira é importante pelos processos que desperta na criança, como criar uma situação fictícia e um contexto, escolher e definir personagens, reinterpretar o significado dos objetos e etc. As autoras também pontuam o poder emancipatório que a criança constrói no brincar livre, pois este “permite o desenvolvimento da imaginação em seu máximo, fazendo com que ela mantenha uma postura criativa, curiosa, questionadora sobre o mundo e as relações sociais (Garcia *et. al, 2023*, p. 98)”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010), as interações e a brincadeira são os eixos norteadores para as práticas pedagógicas na educação infantil, a ampliação de experiências aparece recorrentemente ao longo do texto que compõe as diretrizes para a educação infantil, porém não considera a natureza como espaço essencial para a ampliação e diversidade dessas experiências. O documento cita a palavra natureza na definição de criança, que aparece para se referir ao processo de construção dos sentidos

Criança:
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).

Uma pesquisa realizada por Santos (2018) examinou os documentos legais voltados ao campo da educação que o governo brasileiro disponibilizou nos *sites* oficiais entre 1988 e 2014, interessada em analisar como a natureza é concebida nesses documentos, sobretudo os que regem a educação infantil. A autora constatou que a natureza é comumente vista como recurso para sobrevivência humana e/ou recurso pedagógico, os documentos norteadores da educação não fazem referência à natureza como espaço de experiência afetiva, de brincar livre, de criar conexões.

Ao considerar que a criança necessita vivenciar uma ampliação - e diversidade - de experiências, ainda que as DCNEIs não reconheçam os espaços de natureza como potenciais e essenciais para essa fase da vida, é indispensável discutir sobre como os espaços de natureza são fundamentais para enriquecer as brincadeiras, as interações, a construção de conhecimentos, e as experiências na infância.

Inspirada na publicação *Construindo um Movimento Nacional por Espaços Escolares Verdes em Todas as Comunidades*, lançada pela organização *Children & Nature Network* em 2016, Barros (2018) produziu dentro de sua obra um material com 4 afirmações “*Escola é lugar de...*” e a partir da epígrafe argumenta sobre os benefícios do brincar com e na natureza na escola.

Com o dizer “*escola é lugar de experimentar-se em movimento*” a autora (2018) argumenta que espaços escolares com abundância em natureza ampliam as possibilidades de atividades físicas desafiadoras e variadas. Isso estimula a participação de crianças com diversas habilidades, interesses, identidades de gênero e idades, envolvendo-os em uma gama mais ampla e complexa de brincadeiras e atividades, a diversidade de recursos naturais no terreno reflete em diversidades de movimentos e domínio corporal. Ela também faz uma observação sobre como a “liberdade e tempo para brincar em espaços abertos e naturais favorece a curiosidade, a concentração, o interesse e a disposição para aprender” (Barros, 2018, p. 83). A liberdade de movimentar-se e explorar nos espaços de natureza é essencial para que a criança construa sua autoconfiança, conheça os limites e as possibilidades do seu corpo, raciocine onde é seguro pisar, deitar, pular, escorregar e assim construir um conhecimento do mundo ao seu redor.

Ao afirmar que “*escola é lugar de encontros e de sentir-se bem*”, Barros (2018) coloca que a ressignificação do processo educativo precisa considerar a importância das experiências sensíveis, enriquecedoras de significado, conexões e descobertas para as crianças, sendo a natureza facilitadora nesse processo de conexão com o outro e si mesmo. Com a epígrafe “*escola é lugar de sentido, significado e interesse*” a autora afirma que “territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais contribuem para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis” (Barros, 2018, p. 86), sendo assim, pode-se interpretar que os espaços naturais contribuem para o enriquecimento de experiências sensíveis e afetuosas na infância entre seus pares e a própria natureza, a diversidade existente na natureza possibilita vivências que potencializam “o acolhimento de pessoas diversas e diferentes modos de aprender” (Barros, 2018, p. 87).

Por fim, Barros (2018) traz que “*escola é lugar de brincar*”, neste caso, a liberdade para brincar aliada aos territórios ricos em natureza contribui para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade, da autoria e sobretudo da autonomia da criança, esses espaços de natureza favorecem o brincar livre e espontâneo.

Apoiada em Barros (2018), compreende-se que o contato da criança com a natureza influencia positivamente sua formação, ao passo que possibilita experiências diversificadas, as quais ajudam a criança a criar conexões profundas com o mundo ao seu redor e construir percepções sobre o que é bom, belo e verdadeiro; O mundo natural é um lugar rico em estímulos para as crianças explorarem, com uma diversidade de seres vivos e não vivos, com diferentes texturas, aromas, sons, cores e temperaturas, a natureza torna-se um ambiente acolhedor e interessante para as crianças descobrirem o mundo e a vida; O brincar ao ar livre promove interações significativas entre as crianças, permitindo que elas se conectem umas com as outras de maneira especial. Essas interações, muitas vezes mais íntimas do que as encontradas em ambientes fechados, oferecem oportunidades valiosas para desenvolver atitudes mais empáticas e colaborativas dentro do coletivo.

De acordo com Louv (2016), ao brincar em áreas verdes as crianças aprendem a ver o mundo de forma direta, algo escasso no modo de vida moderno, o qual reduz os sentidos ao visual, conveniente ao uso das telas de computador, televisão e celular. Segundo o autor, a exposição à natureza aumenta as probabilidades de o indivíduo “desenvolver habilidades psicológicas de sobrevivência que vão ajudá-las a detectar o perigo real e, portanto, tem menos chance de acreditar em falsos perigos mais tarde” (Louv, 2016, p. 197), o escritor

confirma então que brincar na natureza pode contribuir para a construção de uma confiança instintiva.

Até aqui foi possível compreender a importância do papel do brincar livre na natureza para uma infância mais alegre, ao passo que espaços ricos em elementos naturais e áreas verdes contribuem para uma melhor socialização entre as crianças e adultos, a abundância e diversidade de elementos encontrados nesses espaços enriquecem as brincadeiras e colaboram para o despertar da curiosidade sobre o mundo ao seu redor, a exploração dos territórios e as descobertas sobre esses espaços e seu próprio corpo. A criança aprende explorando e experimentando.

Richard Louv (2016) também traz uma outra perspectiva sobre o papel do brincar na e com a natureza, mais voltada para a medicina, mas que não deixa de se conectar com a área da educação uma vez que os envolvidos nos estudos são crianças. O autor argumenta sobre como o brincar na natureza pode contribuir para o tratamento de crianças com *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade* (TDAH), ele explica isso a partir da *teoria da restauração* desenvolvida por Stephen e Rachel Kaplan, inspirados no filósofo e psicólogo William James.

Em 1890, James descreveu dois tipos de atenção: a atenção direcionada e a fascinação (involuntária). No começo dos anos 1970, os Kaplan começaram um estudo de nove anos para o U.S. Forest Service. Eles seguiram os participantes em um programa na natureza que levava as pessoas para áreas selvagens por duas semanas, em estilo Outward Bound*. Durante essas caminhadas, ou depois delas, os participantes relataram uma sensação de paz e uma habilidade de pensar com mais clareza; também afirmaram que o simples fato de estar em meio à natureza era mais restaurador do que atividades fisicamente desafiadoras, como escalada em rocha - algo pelo qual esses programas são mais conhecidos. O efeito positivo do que os Kaplan passaram a chamar de "o ambiente restaurador" foi muito maior do que os pesquisadores esperavam. De acordo com a pesquisa dos Kaplan, o excesso de atenção direta leva ao que eles chamaram de "fadiga de atenção direta", marcada por comportamento impulsivo, agitação, irritação, e incapacidade de se concentrar. A fadiga causada pela atenção direcionada ocorre porque os mecanismos inibidores neurais cansam de bloquear os estímulos concorrentes. Como Stephen Kaplan explicou na publicação *Monitor on Psychology*, "se puder encontrar um ambiente em que a atenção seja involuntária, você permite que a atenção direta descanse. E isso significa um ambiente que seja forte em fascinação"⁵. O fator da fascinação associado à natureza é restaurador e ajuda a aliviar as pessoas da fadiga causada pela atenção direcionada. Aliás, de acordo com os Kaplan, a natureza pode ser a fonte mais eficiente desse alívio restaurador. (Louv, 2016, p. 123-124)

Louv (2016) chama de *ritalina da natureza* o que os pesquisadores chamaram de *ambiente restaurador*, de acordo com o escritor, um estudo realizado em uma creche com ambiente rico em natureza, bem como seu entorno, demonstrou que as crianças que frequentavam a instituição e brincavam ao ar livre todos os dias, tinham mais coordenação motora e concentração. Segundo Louv (2016), uma pesquisa importante foi realizada no

Laboratório de Pesquisa Homem-Ambiente da Universidade de Illinois, onde pesquisadores constataram que a brincadeira em espaços de natureza ao ar livre contribuem para uma melhor interação entre as crianças e os adultos e aliviam os sintomas do TDAH, argumenta-se que quanto maior a presença do verde, maior o alívio desses sintomas, comparado a atividades internas ou externas em áreas cimentadas, sem a presença de natureza.

A sociedade atual está tão acostumada a medicalizar as crianças o que torna cada vez mais comum a presença de crianças medicalizadas dentro da sala de aula, um demonstrativo dessa realidade pode ser visto em uma pesquisa realizada na cidade de Maringá, no estado do Paraná, de acordo com Sato *et. al.* (2021), das crianças do ensino fundamental diagnosticadas com TDAH, 62,3% fazem uso apenas de medicamento e não fazem nenhuma terapia, ou seja, o único caminho oferecido para essas crianças é a medicalização. É preciso ressignificar essa ideia de tratamento, que considera medicamentos como a única maneira para tratar distúrbios como o TDAH, é comprovado que momentos de vivências em espaços naturais podem contribuir para o tratamento e a atenuação dos sintomas do transtorno e assim proporcionar uma infância mais feliz e viva para essas crianças.

Ao pensar em uma infância pautada no brincar vivo, é imprescindível citar Gandhi Piorski e as contribuições de seus estudos sobre o tema brincar e natureza, ele traz a relação íntima e sensível existente no brincar por meio de produções gestuais, narrativas e materiais feitos pela criança. O brincar telúrico de que Piorski fala é sobre a materialidade do brincar com os quatro elementos da natureza - ar, terra, água e fogo.

Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza (Piorski, 2016, p. 19-20).

Apoiada nos escritos de Piorski, compreendemos que os quatro elementos da natureza são imprescindíveis para oferecer às crianças repertórios ricos para brincar, criar, sentir, imaginar e se expressar no mundo.

Após a exposição e reflexão sobre o papel do brincar na infância, cabe refletir também sobre o papel do professor e professora ou adulto(a), seres responsáveis pelas crianças, neste movimento do brincar na infância.

3.3 O PAPEL DA PROFESSORA – SER BRINCANTE

No chão da escola, **a responsável por decidir as atividades e os momentos que serão realizados** pelas crianças é a professora¹ - considerando as normas que regem a educação e existem dentro da instituição - por isso é essencial discutir neste trabalho o papel da professora na educação infantil ao tratar desse tema. Lea Tiriba (2018, p. 14) afirma que diante das situações e razões que levam ao emparedamento das crianças, “estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo pedagógico, mas uma opção de cada professora ou dos adultos responsáveis”, manter as crianças dentro da sala de aula se torna algo cômodo para os responsáveis, mas é preciso sair desse comodismo e garantir às crianças uma infância rica em experiências e sentidos.

Garcia *et. al.* (2023) colocam que o *ser brincante* se trata de uma dimensão humana e não exclusivamente infantil, ou seja, brincar não é uma atividade prioritariamente da criança, ao passo que se caracteriza pela busca do prazer e divertimento, torna-se uma atividade almejada por todos, independente da idade. Ferreira-Santos (2014 *apud* Garcia *et. al.*, 2023, p. 74) argumenta que o adulto ao “reencontrar a dimensão brinçalhona significa, inevitavelmente, romper com a herança histórica do pedagogo que não sabe brincar e dançar, e que, portanto, estaria em direção contrária às nossas matrizes afro-ameríndias brincantes e dançantes”, quer dizer, esta dimensão brinçalhona em algum momento da vida é perdida, mas é preciso um esforço para resgatá-la e dessa maneira resgatar nossas raízes brincantes e dançantes.

Barros (2018) argumenta que o professora deve reduzir cada vez mais o seu papel de controladora e ampliar sua atuação como uma observadora atenta e envolvida, tanto física quanto emocionalmente, nos gestos e desejos naturais das crianças, estas que por sua vez necessitam de tempo para apreender o mundo através da brincadeira, e para conhecer a si mesmo e se relacionar com o outro por meio da experiência coletiva. Para que essa redução de papel de controladora aconteça, torna-se imprescindível trabalhar essas questões na formação de professoras, Barros (2018) se atenta à importância das professoras relembrem suas infâncias, pois acredita que as experiências vividas quando crianças podem influenciar na postura e escolhas como professoras.

Tomemos como exemplo nossas memórias em relação às brincadeiras que envolviam algum tipo de risco, como subir em árvores ou fazer uma fogueira. Se

¹ A escolha do uso do termo professora se deu pelo motivo de que na educação infantil a maioria das profissionais são mulheres.

conseguimos acessar como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós, talvez possamos vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciem experiências parecidas (Barros, 218, p. 44-45).

Piorski (2016) coloca que quando a professora escolhe trabalhar com elementos que nutram o aparelho sensorial da criança, este almeja uma pedagogia das repercussões internas, o corpo se constitui daquilo que interage, e quando dada as circunstâncias para que a criança explore todos os sentidos do corpo, esta alcança até a alma, pensando na natureza, os efeitos são ainda maiores.

Nutrir o aparelho sensorial da criança das formas fundamentais, dos materiais primitivos, das substâncias que sustentam as coisas, é almejar uma pedagogia de repercussões internas. É trabalhar com o eco muito mais do que com o som. É dispor-se a acompanhar até onde alcança, no ser da criança, o efeito impresso pela vida formal da natureza. As formas têm seus efeitos nos corpos. Os corpos também são resultado de sua interação com outros corpos e formas. A corporeidade de um esquimó, que caminha sobre o gelo e vive num entorno toldado de branco, tem refinamentos perceptivos e percursos de subjetividade muito diferentes da corporeidade do jangadeiro. Se criarmos porosidade sensorial, habilidade perceptiva (tátil, auditiva, visual, olfativa, gustativa), as formas tocam do corpo à alma. As formas naturais, ainda mais, pois são dadas ao corpo, de seu mesmo lastro bioquímico. (Piorski, 2016, p. 70)

Compreende-se que quando a professora se reconhece como parte da natureza, como ser brincante e entende a importância desse contato com a natureza para um maior repertório de brincadeiras e possibilidades de descobertas, é mais provável que momentos de brincadeiras ao ar livre sejam propostos às crianças.

4 METODOLÓGICO

A pesquisa realizada neste trabalho é de cunho qualitativo e tem como caráter a pesquisa bibliográfica, ao passo que se pretende analisar os estudos produzidos sobre o tema brincar e natureza na educação infantil no período de 2018 a 2023. A escolha do espaço de tempo do levantamento de dados deu-se por se tratar do período utilizado para a realização do curso de licenciatura em pedagogia realizado pela autora deste trabalho, com isso, para a execução da pesquisa foi usado como fonte de dados os repositórios das universidades públicas do estado de São Paulo, as quais são: USP (Universidade de São Paulo), Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), Unesp (Universidade Estadual Paulista), Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) e UFABC (Universidade Federal do ABC), em vista do desenvolvimento metodológico pensou-se em selecionar para esta pesquisa teses e dissertações. Os descritores empregados nas bases de dados foram os seguintes: Infância e Natureza; Criança e Natureza; Educação Infantil e Natureza; e Brincar e Natureza.

Essa pesquisa tem como caráter a construção do Estado do Conhecimento, ou seja, visa buscar e conhecer os trabalhos produzidos até o momento sobre a temática escolhida neste trabalho. Segundo Morosini (2015, p. 102), o estado do conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, ou seja, esse processo possibilita a verificação do conhecimento e a transformação das crenças iniciais do pesquisador em fato científico.

No dia 28 de agosto foi iniciado o levantamento de teses e dissertações produzidas e publicadas sobre a temática desta pesquisa, o primeiro levantamento foi realizado no Repositório da Produção USP, porém nenhum trabalho foi selecionado, poucas obras tratavam do brincar e da educação infantil, por buscar pelo descritor *natureza* em conjunto com as outras palavras citadas acima, muitos trabalhos tinham relação com a educação ambiental ou ciências da natureza. Ao realizar uma pesquisa exploratória, observou-se que há alguns trabalhos sobre brincar e natureza na educação infantil registrados no repositório da USP, porém com datas de publicação entre 2000 e 2006, infelizmente nos últimos anos não há nenhum registro de pesquisa sobre a temática no repositório da USP. Na tabela abaixo segue os registros da pesquisa realizada.

Tabela 1 – Repositório da Produção USP

Repositório da Produção USP			
https://repositorio.usp.br/index.php			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Infância e Natureza	20	0	
Criança e Natureza	54	0	
Brincar e Natureza	5	0	
Educação infantil e Natureza	16	0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Repositório da Produção USP

Terminada a busca no repositório da USP, foi possível iniciar o levantamento no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp no dia 28 de agosto de 2023, inicialmente empregou-se os descritores *infância e natureza* e de acordo com a metodologia, aplicou-se os filtros de material (tese e dissertação) e ano de publicação (2018 a 2023), com isso, foram registrados 10 trabalhos, destes 1 foi selecionado. Ao buscar por *criança e natureza* e aplicar os filtros, encontrou-se 26 trabalhos, destes nenhum foi selecionado, pois não tinham relação com o tema deste trabalho. Com os descritores *brincar e natureza* foram encontrados apenas 3 pesquisas, destas, nenhuma foi selecionada, pois a palavra natureza apareceu no sentido de caracterizar a abordagem da pesquisa. Por fim, foram empregados os descritores *educação infantil e natureza*, foram registrados 14 trabalhos, porém nenhum se encaixou com a temática da pesquisa, pois faziam referência a educação física e formação de professoras.

Tabela 2 – Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp

Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp < https://www.repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1691778650191 >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Infância e Natureza	10	1	FERNANDES, Karina Luiza da Silva. Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil . 2018. 1 recurso online (176 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
Criança e Natureza	26	0	
Brincar e Natureza	3	0	
Educação infantil e Natureza	14	0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp

Nas buscas no Repositório Institucional Unesp, além dos descritores e dos filtros de material e ano de publicação, também foi selecionado o filtro “educação”. Com isso, ao buscar *infância e natureza*, *criança e natureza*, *brincar e natureza* foram registrados 268 trabalhos, porém, nenhum foi selecionado pois tratavam de temáticas voltadas ao ensino de matemática, ensino fundamental, formação de professoras, questões de gênero, literatura e etc. Na tentativa de encontrar algum trabalho sobre a temática no repositório da Unesp, no dia 30 de agosto foi realizada uma segunda pesquisa com os mesmos descritores, desta vez sem o artigo *e*, foi colocado apenas na barra de pesquisa a palavra *natureza* e o filtro *educação infantil*, foram registrados 25 trabalhos e nenhum foi selecionado, pois não havia relação com a temática.

Tabela 3 – Repositório Institucional Unesp

Repositório Institucional Unesp < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/77291 >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Infância e Natureza	268	0	
Criança e Natureza	268	0	
Brincar e Natureza	268	0	
Educação infantil e Natureza	25	0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Repositório Institucional Unesp

Ainda no dia 30 de agosto, o levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados Sistema de Bibliotecas UFABC, em todas as buscas com os descritores *infância e natureza*, *criança e natureza*, *brincar e natureza* e *educação infantil e natureza* não foram encontrados nenhum registro de pesquisa com esses assuntos.

Tabela 4 – Sistema de Bibliotecas UFABC

<p>Sistema de Bibliotecas UFABC</p> <p><https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html></p>
--

Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Infância e Natureza	0	0	
Criança e Natureza	0	0	
Brincar e Natureza	0	0	
Educação infantil e Natureza	0	0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Sistema de Bibliotecas UFABC

Terminado o levantamento no repositório da UFABC, foi iniciada a pesquisa no Repositório Institucional UFSCar, além dos descritores e dos filtros ano de publicação e material, foi selecionado para a realização da busca o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), ao pesquisar *infância e natureza* foram registrados 57 trabalhos, destes 1 foi selecionado, com os descritores *criança e natureza* resultaram 20 trabalhos, e *brincar e natureza* 36 trabalhos, mas nenhum foi selecionado por não se encaixarem na temática, por fim, ao buscar por *educação infantil e natureza* foram encontrados 11 trabalhos e destes 1 foi selecionado.

Tabela 5 – Repositório Institucional UFSCar

Repositório Institucional UFSCar			
https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8179			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Infância e Natureza	57	1	VELLOZO, Leticia Munhoz. A natureza e a criança : uma relação essencial para o desenvolvimento infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
Criança e Natureza	20	0	

Brincar e Natureza	36	0	
Educação infantil e Natureza	11	1	PASTORE, Marina Di Napoli. Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Repositório Institucional UFSCar

Por fim, iniciou-se o levantamento bibliográfico no Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo, ao buscar por *educação infantil e natureza* e aplicar os filtros, foram registrados 12 trabalhos, porém ao ler os títulos e resumos dos trabalhos nenhum foi selecionado, pois os temas eram diversificados dentro da educação infantil, mas nenhum tinha relação com a temática natureza. Quando buscou-se por *brincar e natureza* resultaram 538 trabalhos, mas com a leitura dos títulos e em alguns casos dos resumos, concluiu-se que nenhum trabalho tratava da temática brincar e natureza, pois novamente a palavra natureza apareceu relacionada à ciências da natureza ou para caracterizar a abordagem da pesquisa. Ao buscar pelos descritores *infância e natureza* e acrescentar o filtro *educação infantil* não houve registros de trabalhos na plataforma, e por fim, ao pesquisar por *criança e natureza* resultaram 46 trabalhos, porém todos voltados à área da saúde.

Tabela 6 – Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo

Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo < https://repositorio.unifesp.br/ >			
Descritores	Referências registradas	Referências selecionadas	Referência
Infância e Natureza	0	0	
Criança e Natureza	46	0	
Brincar e Natureza	297	0	
Educação infantil e Natureza	12	0	

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Repositório Institucional Universidade Federal de São Paulo

Durante o levantamento de dados ficou claro que a palavra natureza pouco apareceu no sentido que está sendo trabalhada nesta pesquisa, nas buscas o descritor se manifestou na maioria das vezes atrelado a questões envolvendo saúde, ciências exatas ou como forma de anunciar a abordagem das pesquisas nos respectivos resumos dos trabalhos. Diante dos resultados do levantamento, ficou evidente a escassez de estudos desenvolvidos voltados para essa temática nas universidades públicas do estado de São Paulo.

Finalizada a pesquisa nos repositórios *online*s das universidades citadas acima, foram selecionados três trabalhos para leitura e discussão, dialogando com o referencial teórico apresentado acima. Na tabela abaixo segue as informações sobre os textos escolhidos.

Textos selecionados para análise					
Autor	Título	Material	Ano	Instituição	Região
Karina Luiza da Silva Fernandes	Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil.	Dissertação	2018	Unicamp	Campinas - SP
Letícia Munhoz Vellozo	A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil.	Dissertação	2022	UFSCar	São Carlos - SP
Marina Di Napoli Pastore	Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique.	Tese	2020	UFSCar	São Carlos - SP

Tabela elaborada pela autora

5 COMPREENSÃO DOS TRABALHOS

Este capítulo dedica-se à leitura e discussão das três obras escolhidas para este estudo, sendo uma tese intitulada “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique” de Marina Pastore (2020) e duas dissertações, uma escrita por Karina Fernandes (2018) com o título “Brincar e investigar

fenômenos com água na educação infantil” e a segunda por Letícia Vellozo (2022) intitulada “A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento humano”. Vale ressaltar que as duas dissertações são do campo da educação e a tese foi apresentada ao programa de pós-graduação em terapia ocupacional.

A leitura e discussão dos trabalhos selecionados será realizada com o olhar voltado para a questão que suscitou este trabalho, ou seja, com o objetivo principal de compreender e evidenciar experiências em que o brincar e natureza contribuem para a construção do conhecimento infantil e para isso buscarei analisar dentro dos trabalhos escritos: como aparece o papel do professor/adulto no processo do brincar, o lugar que o brincar ocupa na educação infantil, quais as contribuições e desafios estão intrínsecas nas relações entre brincar e natureza, e por fim analisar as experiências das crianças que brincam na natureza.

A pesquisa realizada por Fernandes (2018) aconteceu em uma escola pública da cidade de Campinas - SP com crianças entre 3 e 5 anos, inicialmente a escolha deste trabalho se deu pela leitura do resumo em que a autora expôs que buscava investigar a potencialidade das brincadeiras com água para o desenvolvimento sociocognitivo da criança na educação infantil, a pesquisadora denuncia em seu texto que o ato de brincar é pouco investigado quando o assunto é construção de conhecimentos no ensino-aprendizagem de crianças.

O desenvolvimento da pesquisa de Fernandes (2018) se deu por vários momentos de atividades em roda com as crianças dentro da sala de aula, as atividades foram elaboradas pautadas nos assuntos e curiosidades que surgiram em conversa com as crianças sobre a água, sendo a questão sobre os objetos que afundam ou boiam a mais trabalhada com as crianças, pois foi o que mais interessou para eles. Em sala, a pesquisadora levou uma caixa com água para que as crianças pudessem experimentar, observar e conversar sobre os diversos objetos colocados na água, de acordo com os relatos da escritora os momentos eram sempre bem planejados pela professora e era preciso que as crianças contribuíssem para o desenvolvimento da atividade, ou seja, os momentos tinham a intencionalidade de fazer experimentos e observar os objetos na água, esse era o roteiro, Fernandes relata em alguns momentos que as crianças ficavam dispersas e quando isso acontecia a atividade era interrompida.

O episódio 3 da atividade desenvolvida por Fernandes é o que mais nos interessa neste trabalho, visto que buscamos investigar o brincar livre da criança em contato com a natureza.

Neste momento relatado pela pesquisadora, as crianças tiveram a oportunidade de realizar a atividade na área externa da sala e puderam explorar os recipientes com água livremente, para instigar a brincadeira a professora os desafiou com a seguinte questão “Será que podemos fazer algo que afundou flutuar? E algo que flutuou afundar?” (2018, p. 111). Por mais que houvesse um desafio, as crianças aproveitaram este momento para além de colocar o objeto na água e observar o que aconteceria, eles brincaram de encher e esvaziar os objetos, se molharam e molharam os colegas, brincaram de bater na água para vê-la espirrar e molhar seus corpos, também brincaram de faz-de-conta com os objetos na bacia com água.

É possível compreender com esse momento, em que as crianças se permitiram criar hipóteses, testar e sentir o elemento água de acordo com suas curiosidades, o quão essencial é o professor permitir que a criança se relacione e explore de maneira livre, seja individual ou coletivamente. Podemos lembrar aqui a *teoria da restauração* apresentada no capítulo 3.2 deste trabalho, ao relacionar este momento de brincadeira livre proposto pela professora como um momento de aprendizado pelo fascínio, ao passo que elas experimentaram a partir de seus interesses, diferente dos outros relatos da pesquisadora em que ela comenta que as crianças se dispersaram e com isso precisou encerrar a atividade, aqui não houve a chamada “fadiga de atenção direta” ao realizar a atividade.

A intenção deste trabalho não é desvalorizar a atividade dirigida, mas chamar a atenção para a riqueza de descobertas que existe no brincar livre, infelizmente quando a atividade é dirigida existe o risco de perder saberes e raciocínios que as crianças carregam e elaboram, mas que se abstraem por não se encaixar na atividade planejada, bem como perder experiências que também não se adequam a atividade proposta.

A segunda pesquisa, realizada e escrita por Vellozo (2022) aconteceu na cidade de São Carlos - SP em uma escola particular com uma turma de crianças com idade entre quatro e cinco anos; devido a pandemia a pesquisa se realizou em 18 dias dentro de dois meses e teve contribuição de poucas crianças, visto que algumas delas estavam no ensino remoto. O objetivo da pesquisadora era compreender como os ambientes e elementos naturais dentro da escola eram explorados pelas crianças e pela professora, por meio da observação participante.

Fernandes (2018) não descreveu em sua obra a estrutura e o espaço em que a escola foi construída, já Vellozo (2022) coloca que a escola em que se realizou a pesquisa ocupava

um terreno com muita terra e pasto, pois era uma antiga fazenda, havia muitos espaços com árvores, plantas de diversas espécies e animais habitando esses ambientes de natureza.

Em um primeiro momento da pesquisa, Vellozo (2022) relata que andar pela escola não era algo que fazia parte do cotidiano da turma, mas com sua chegada, a professora começou a sair mais com as crianças nos espaços externos da escola. A pesquisadora relata alguns momentos de desconexão das crianças com a natureza, como em uma atividade proposta na grama em que as crianças se incomodam com a textura da grama e resistem em sentar no chão; em outro momento de passeio pela escola a maior preocupação das crianças eram os carrapichos que poderiam grudar na roupa. Esses dois momentos demonstram o estranhamento das crianças com os espaços de natureza e as possíveis causas desse estranhamento são apontadas por Vellozo, ela coloca a ausência de momentos em contato com a natureza como um possível fator que impede as crianças de sentirem conexão e intimidade com o ambiente, a repreensão que comumente recebem dos adultos quando se encontram com as roupas sujas também é um possível fator que influencia esse distanciamento por parte das crianças. É interessante citar e relembrar a visão higienista, trazida por Tiriba (2018) e comentada no capítulo 3 deste trabalho, que continua muito presente na realidade atual, ao passo que a ideia de que a grama é suja e oferece riscos para o bem-estar do indivíduo continua sendo empregada, essa concepção reforça a desconexão das crianças com a natureza, pois o medo de entrar em contato com esse elemento as priva de criar relações com o mundo natural.

É preciso quebrar com essa ideia de que a natureza suja, é preciso estimular as crianças a brincarem, se intimar e se apropriar desses espaços. Santos (2018) discorre sobre a importância de propiciar às crianças em seu cotidiano a relação com a natureza permitindo que elas “expericiem” esses espaços, pois “não é possível apenas ‘ensinar’ as crianças a gostar, a amar, a sentir necessidade da natureza. Para que tal relação ocorra, é necessário que as crianças sejam afetadas pela natureza” (p. 202).

Um outro momento relatado por Vellozo (2022) trata-se de uma intervenção feita por ela que foi necessária e que resultou em um final feliz. As crianças encontraram uma abelha e logo quiseram matar, mas a pesquisadora as impediu e explicou a importância da abelha para a natureza, logo em seguida pegou a abelha com uma pá e a soltou no gramado do outro lado do parque; em outros momentos após esse episódio as crianças encontraram uma abelha e formigas no parque e no gramado, ao invés de sentirem medo e tentar matar os insetos, as

crianças chamaram a pesquisadora e ficaram observando os bichinhos. Este relato demonstra como as atitudes dos adultos são observadas e acolhidas pelas crianças, sendo que o papel do professor é fundamental nesse processo de reconexão da humanidade com a natureza, por isso é essencial que na formação de professoras se trabalhe e resgate essa valorização do mundo natural, pois o comportamento do professor tem forte influência na construção da visão da criança.

Sobre isso, Toledo (2010 *apud* Barros, 2018) coloca que é preciso incluir o afeto na formação de professores e os encantar pela natureza assim como se proporciona às crianças, dessa maneira, ajuda-os a acreditar em um mundo mais justo, possível e feliz. Mendonça (2017) chama a atenção dos professores, pais e todos os adultos responsáveis pelas crianças ao dizer que estas precisam de adultos que observam e refletem sobre a vida de maneira genuína e consciente, por isso a importância de o adulto se conhecer profundamente. Sauv e (2009 *apud* Santos, 2018) aponta que o contato do ser humano com o ambiente natural é essencial para um processo de reconexão com a natureza e reconhecimento como ser pertencente a esse ambiente.

É preciso começar de algum lugar esse processo de resgate e valoriza o do mundo natural, que enxerga o ser humano como ser pertencente deste mundo e não superior, a fim de quebrar esse ciclo vicioso da atual sociedade que consiste em interpretar a natureza como utilitária para o ser humano, que pode ser descartada quando não serve ou gera lucro. Mendonça (2017, p. 12-13) discorre que é preciso “resgatar o prazer profundo e o sentido de nossas a oes cotidianas, e fazer da natureza a nossa principal mestra, nos indicando os caminhos pelos quais a força da vida possa se expressar com delicadeza e potência”, neste caso, o professora pode ser um importante aliado para propor práticas que aproximem as crianças do mundo natural e o brincar livre na natureza é uma maneira de facilitar essa aproxima o.

Vellozo (2022) também relata em sua obra a questão do parque na escola, ela observa que o maior contato das crianças com os elementos da natureza acontece na hora do parque, em que encontram dispostos para brincar areia, terra e água, “(...) por diversos momentos, nesse espaço, foi possível ver o criar das mãos e mente e o transformar utilizando esses elementos da natureza” (p. 88). Ao brincar com a areia e água as crianças inventaram diversas brincadeiras, como fazer comidinha, e para incrementar essa brincadeira as crianças exploraram os ambientes da escola em busca de pedras, flores e sementes que ca am das

árvores para montar seus pratos. Diante desse relato, seria interessante que ao pensar na construção e estrutura do espaço escolar, considerassem os interesses das crianças, a necessidade e o direito de brincar e explorar espaços com natureza - direito explicitado no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (2009) citado na Introdução deste trabalho - que possibilitam o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, a exploração e a diversidade de experimentação que os elementos da natureza possibilitam, mas ao contrário, geralmente os parques ocupam um espaço pequeno do terreno, e quando pensamos em plantas e árvores, estas quase não existem na maioria das escolas, quando há ficam em espaços que as crianças não tem acesso, infelizmente. Como Tiriba (2018) aponta em sua obra, apresentada no capítulo 3 deste trabalho, o primeiro passo para a construção da escola é a limpeza do terreno e a eliminação de árvores.

Outro episódio interessante relatado por Vellozo (2022) em sua pesquisa é um momento em que as crianças a convidam para brincar na areia

Eu me sentei próxima delas e pediram se podiam colocar areia no meu pé. Eu estava de sandália, então retirei e disse que podiam. Puseram bastante areia no meu pé, primeiro colocaram areia misturada com água, depois areia seca e finalizaram com mais lama. Ficaram vários minutos fazendo isso, disseram ser um prédio. [...] Disseram que ou teria que dormir lá e no dia seguinte meus alunos me encontrariam e me ajudariam a sair de lá, disseram também que levariam comida para mim, já que eu estaria presa. Depois de criarem várias alternativas sobre minha estadia lá, falaram que cavariam a areia até encontrarem meu pé e assim fizeram. Fomos então lavar os pés para sair do parque. (Diário de observação, dia 12, 18 de agosto de 2021) (Vellozo, 2020, p. 93).

Os episódios citados acima, tanto o diálogo entre as crianças e a pesquisadora sobre os insetos, quanto o convite para que ela brincasse junto, demonstram a importância do papel do professor brincante e que tem consciência do seu papel enquanto mediador cultural. Rosa (2020 *apud* Garcia *et. al.*, 2023) argumenta que um professor brincante precisa compreender seu papel como mediador cultural, ter consciência de sua função e estudar para ampliar os repertórios. Além disso, ele deve atuar como um parceiro do jogo junto com a criança, precisa ouvir a voz da criança, ao mesmo tempo em que oferece novas perspectivas e referências. Garcia *et. al.* (2023) compartilham da mesma ideia e acrescentam que quando o professor propõe uma atividade lúdica num movimento de relação estreita com as crianças, promovendo a criatividade e as diversas potências da criança, é um momento de felicidade.

A infância é um período da vida que fica registrado em nossa memória corporal e afetiva e que levamos marcas e por isso acreditamos que a educação infantil deve priorizar em suas rotinas, vivências que imprimam nas crianças experiências inesquecíveis de alegria, em contato profundo com a natureza para aprenderem a

amá-la e lutarem pela sua preservação para as gerações vindouras. Valorizar as convivências em diferentes idades mediadas pelo brincar, conhecerem as manifestações culturais diversas do nosso povo, para exercerem a empatia e se tornarem adultos tolerantes e democráticos. Incentivar a vivência de situações onde seus corpos possam ser livres para criar e testar movimentos em espaços e com materiais diversificados para que a liberdade seja um valor inestimável. Proporcionar por meio das brincadeiras de ontem, de hoje e quiçá para sempre, um saber cultural valioso, transcendente que possa repercutir num jeito mais leve, porém compromissado, de existir no mundo (Garcia *et. al*, 2023, p. 189).

Portanto, o professor como mediador cultural precisa se dedicar a resgatar sua dimensão brincalhona e a conexão com a natureza, pois dessa maneira é possível ter propriedade e repertório para oferecer às crianças práticas e vivências que contribuam para uma infância potente, diversa em experiências e de conexão com o mundo natural. Louv (2016) chama a atenção para esse movimento de reconexão da sociedade com o mundo natural, o autor aponta que este movimento deve pensar em todas as crianças, não apenas nas de determinada cultura, gênero, classe socioeconômica e etc, é preciso trabalhar na diversidade cultural e étnica e garantir o direito à brincadeira e acesso ao mundo natural para todas as crianças.

Também é importante resgatar o que Barros (2018) argumenta e que foi comentado no capítulo 3.3 deste trabalho, no qual a autora discorre sobre a importância do professor reduzir seu papel de controlador e ampliar sua atuação como observador, e quando convidado, participar da brincadeira, a fim de contribuir e ampliar as relações e experiências das crianças.

Por fim, Vellozo (2022) conclui seu trabalho reforçando a importância da escola nesse processo de reconexão com a natureza e do papel da instituição enquanto espaço ampliador ou limitador de experiências, a autora coloca que “tendo em vista o alto índice de criminalidade, o aumento da insegurança e, principalmente, a verticalização das cidades, é fundamental que a criança tenha na escola o espaço externo para explorar e se desenvolver, não se limitando à espaços fechados ou computadores e videogames” (Vellozo, 2022, p. 110).

A pesquisa de Pastore (2020), diferente das citadas anteriormente, realizou-se com um olhar voltado para a terapia ocupacional, porém convém afirmar que seus estudos trazem grandes contribuições para o campo da educação. Sua pesquisa se deu em um país do sul da África, em comunidades do Moçambique, e é essencial citar a localização em que a pesquisa foi realizada, pois há diferenças culturais e sociais em relação ao Brasil, país em que este estudo se desenvolve.

Um fato importante de citar é que o brincar é super valorizado dentro da cultura moçambicana, porém a escola não é vista como espaço para essa ação, as próprias crianças que participaram da pesquisa de Pastore consideravam que a escola era lugar de estudar e não de brincar, porém ela coloca que segundo as crianças, “a escola ‘animaria’ mais se os professores ensinassem sem bater, pudessem fazer a tradução entre línguas e acrescentassem o brincar e as atividades lúdicas dentro do quadro de ensino do país” (Pastore, 2020, p. 123). Infelizmente, percebe-se muitas problemáticas que envolvem o sistema educacional do país, questões como agressão e não espaço para o brincar dentro da escola precisam ganhar mais atenção e serem discutidas.

Diferente da escola, dentro das comunidades as crianças têm como atividade principal o brincar, “na fala com os adultos, a primeira característica que aparecia era ‘a criança tem suas responsabilidades. E tem que brincar’. O brincar sempre foi colocado com uma característica das crianças” (Pastore, 2020, p. 139). Elas também ajudam nos afazeres de casa e da roça, a autora apresenta a realidade da maioria das crianças “que começam desde cedo a ir às machambas² com os pais ou avós, e vão conhecendo a natureza, a terra, os modos de fazer e de plantar” (2020, p. 107) e tem liberdade para ir e vir e explorar todos os espaços do território. Assim a autora relata

Os trajetos escolhidos pelas crianças entravam numa lógica própria, a partir de suas vivências e experiências, que eram pessoais, intersubjetivas e coletivas. Ao caminharem com propriedade pelo bairro (ou povoado), as crianças trazem um conceito que foge à lógica ocidental de compreender as relações e a circulação das crianças: aqui, as crianças são "livres para andarem, brincarem e conhecer as pessoas. Se as crianças logo começam a andar, passam a conhecer o bairro e o bairro conhece a criança. Não há perigo assim" como disse mana Rosinha, tia de Félix (CADERNO DE CAMPO 3, 2014). (Pastore, 2020, p. 117).

Considerando a realidade da nossa sociedade atual, encontrar relatos de comunidades em que as crianças tem liberdade para ir e vir e explorar o território que vivem, é um presente para a esperança. Conhecer um modo de viver que valoriza a liberdade e o brincar da criança, e que o coletivo cuida e protege esse indivíduo, é raro e totalmente diferente do que vivenciamos na nossa realidade atual.

Após apresentar o modo de vida e organização das comunidades moçambicanas, a pesquisadora traz inúmeros relatos de brincadeiras e momentos em que as crianças criam seus brinquedos com os materiais que encontram disponíveis na comunidade, bem como os

² Significado de Machamba: Moçambique. Local onde são plantados vegetais; herdade, quinta, horta. Designação comum para propriedade agrícola. (Dicio, 2024)

materiais que a própria natureza local oferece. Ela busca abordar ao analisar as cenas de brincadeiras, as diversas maneiras de “ser e fazer-se humano numa integração criança-brincar-natureza” (Pastore, 2020, p. 193).

Sobre a confecção de brinquedos pelas crianças, há relatos de cenas das crianças criando papagaio (ou pipa), fazendo peão, carrinho e etc, todas essas construções envolviam muitos saberes vindo das crianças que eram compartilhados pelas gerações mais velhas, até mesmo entre as crianças. Como o foco deste trabalho são as crianças de até 6 anos, é importante relatar que de acordo com as cenas descritas, as crianças menores participavam desses momentos de construção de brinquedos observando os mais velhos para que mais tarde eles soubessem também criar seus brinquedos, mas isso não quer dizer que eles eram sujeitos passivos nas brincadeiras, eles participavam de outras maneiras, bem como trazendo seus saberes para a roda, por exemplo:

Manelito saiu perguntando aos meninos “como se faz peão?”

- É com catana! - Respondeu um dos meninos mais novos, Toni, que tinha 4 anos (Pastore, 2020, p. 199).

Percebe-se o olhar atento das crianças pequenas sobre o que as crianças maiores estão fazendo e a apropriação do conhecimento compartilhado no grupo. Lugar em que estas são vistas como apenas observadoras, é palco de aprendizado para elas.

Brincadeiras de cozinha também faziam parte do cotidiano das crianças, em que a casca do coco se transformava em panela e o barro em sorvete. Elas também brincavam com o fogo e água, mas essas brincadeiras só eram permitidas com a supervisão de um adulto ou uma criança mais velha, pois entendiam que alguns elementos da natureza podem trazer riscos à criança a depender da maneira como são utilizados. Sendo assim, as crianças tinham liberdade para brincar e explorar o território em que moravam, e tinham também o conhecimento necessário sobre os perigos, sobre onde podiam brincar, quais materiais e elementos podiam ser colhidos para as brincadeiras e construção dos brinquedos, por exemplo, ao fazer um estilingue, as crianças sabiam quais galhos podiam ser retirados da árvore para não prejudicá-la, ou seja, tinham conhecimento e responsabilidade com o território que habitavam. Pastore (2020, p. 228) relata que

Há no brincar na e com a natureza uma interação que vai para além do espaço-tempo. Quando os meninos faziam a armadilha para pássaros mas, ao mesmo tempo, não os caçavam, ou quando construíam seus *buratxos*, mas utilizavam para alcançar as laranjas e tangerinas mais altas, sem que fossem preciso escalar as árvores ou apoiar nelas, havia um cuidado e respeito com o entorno, com os seres e, deste modo, com a espiritualidade existente ali.

De acordo com Piorski (2016) o brincar com os elementos da natureza ocasiona à criança brincadeiras profundas em imaginação, o autor usa como exemplo a brincadeira de casinha e argumenta que quanto mais simples a casinha é construída com os elementos naturais, maior a chance de mergulho imaginário, assim como também maior a possibilidade de invenções afetivas. Em contraste com o brinquedo tradicional inventado pelas crianças, quanto mais sintético e sofisticado o material de um brinquedo, menor o entusiasmo, “menores as sinapses de imersão que gravitam e aprofundam a imaginação para as constelações simbólicas, para os núcleos de totalidade do inconsciente” (Piorski, 2016, p. 85). O comparativo entre o brinquedo feito pela criança, a partir dos elementos naturais e o brinquedo comprado, frio e pronto que chega com maior facilidade para a criança se faz necessário para demonstrar as consequências de um brincar e outro para a construção do conhecimento da crianças, o brincar telúrico – conceito de Piorski comentado no capítulo 3.2 - exige um envolvimento da criança na criação, a criança precisa conhecer os elementos, a duração, e tudo que envolve o feitiço de um brinquedo e a criação de uma brincadeira, diferente de quando a criança recebe um brinquedo sintético já pronto, em que a brincadeira já vem posta e moldada, o que leva a um interesse momentâneo em que não há envolvimento por parte da criança.

A criança pode estar acomodada pelo consumo, limitada em sua criatividade por acumular muito brinquedo sintético, pronto, racionalizado, de imagens eletrônicas artificiais, modelado ao extremo, mas basta um celeiro de ferramentas velhas e um amigo prospectador de restos para devolver-lhe toda a força sonhadora, toda a disposição física, toda a alegria do artesão capaz de restaurar os devaneios narcísicos de grande fazedor, dominador da matéria (Piorski, 2016, p. 103-104).

Ao encontro com o que Piorski defende, Louv (2016) apresenta a “*teoria das partes soltas*” de Simon Nicholson que a define da seguinte forma:

Em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade quanto o de criatividade, além da possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e ao tipo de variáveis nele. Um brinquedo com as “partes soltas”, como Nicholson o definiu, é aberto a possibilidades; as crianças podem usá-lo de muitas maneiras e combiná-lo com outras partes soltas pela imaginação e pela criatividade. Uma lista típica de partes soltas para uma área natural de brincar pode incluir água, árvores, arbustos, flores e capim; um lago e os seres vivos que vivem nele; areia (melhor se for misturada com água); lugares para entrar, sentar e se esconder; estruturas que ofereçam privacidade e paisagens. Vá além dessa área de brincar, para florestas, campos e riachos. e as partes se tornam mais soltas e ainda mais potentes para a imaginação⁴ (Louv, 2016, p. 108).

Segundo Louv (2016), estudos realizados em escolas com áreas verdes e escolas cimentadas demonstraram que as instituições com mais espaços verdes presenciaram maior envolvimento das crianças em brincadeiras criativas, principalmente brincadeiras de faz-de-conta em que meninos e meninas brincavam juntos, sem distinção e hierarquia de gêneros; um dos estudos revelou também que as crianças demonstravam um maior senso de

maravilha e encantamento nessas brincadeiras. Alguns pesquisadores definiram o brincar criativo de forma abrangente, incluindo o uso de bonecos, dramatizações em cenários imaginários como campos de batalha ou planetas distantes com fadas e rainhas, brincadeiras de corda, construção de estruturas e objetos a partir de materiais diversos, assim como a exploração do ambiente ao redor.

Piorski (2016, p. 63), coloca que esse envolvimento da criança com o mundo natural através da brincadeira, expressa sua vontade de “se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”, o sentimento de pertencimento a esse mundo natural só existirá se a criança puder estar em contato com esse mundo. Santos (2018, p. 202) fala sobre a experiência afetiva com a natureza e a potência de viver, ela diz que “(...) é preciso que as crianças estabeleçam uma relação com a natureza como experiência afetiva, de modo que a experiência afetiva, os afetos alegres possam impregná-la da potência de viver, e que a experiência ocorra de fato”. Mendonça (2017) discorre sobre a importância das crianças conviverem e conservar o vínculo com o mundo natural:

As crianças são a natureza tornando-se humana. É importante que elas tenham o direito à convivência com os outros seres vivos com os quais elas sentem grande proximidade. As vivências com a natureza devem, nesse sentido, conservar o vínculo que as crianças já têm, conservando assim sua essência, e são uma forte aliada da educação do ser humano integral (Mendonça, 2017, p. 37).

Uma reflexão interessante que Pastore (2020) traz em sua pesquisa diz sobre os territórios em que as crianças brincam e as referências que criam sobre determinadas ações.

Numa das conversas com Félix, enquanto estávamos em Nhandlovo, ele disse sobre o desejo de ter crescido ali, pois “brincar de esconde aqui anima. Você tá a passar, a correr, nem sabem se estás a brincar ou não, se estão a te ver, escurece, não há luz, e aí brinca. Brincar aqui anima!”. Quando Félix levanta esses pontos, me faz pensar nas referências que as crianças vão desenvolvendo de acordo com os locais em que brincam: em Nhandlovo, a falta de eletricidade não era um problema, e as crianças preferiam brincar à noite pois não tinham atividades outras para fazer, e por ser mais fácil de se esconder ou de fugir, a depender da brincadeira; por outro lado, na Matola ou em Mabotine, as crianças não ficavam fora de casa à noite, pois o medo que algo acontecesse a elas era uma realidade das comunidades ali. As crianças iam construindo referenciais de acordo com os lugares em que brincavam: em Nhandlovo, as crianças distinguiam as pegadas das pessoas e quem visitou quem, descobriam os caminhos também pelas pegadas que deixaram na ida, o barulho do rio ou dos pássaros, enquanto que na Matola as crianças se baseavam pelas barracas, pelas bancas ou mesmo pela casa das pessoas (Pastore, 2020, p. 301).

Diante desse relato, torna-se indispensável refletir e discutir sobre que espaços estamos construindo e deixando, enquanto sociedade, para as crianças. Maria Isabel Barros (2018) escreve sobre a realidade dos centros urbanos e faz um apelo sobre a necessidade de

criar - recriar seria uma boa palavra para descrever essas atitudes - espaços de natureza e aponta os espaços escolares como um bom lugar para começar.

Para a maioria das crianças vivendo em grandes centros urbanos, há poucas áreas verdes disponíveis e a segurança é uma barreira real para explorações, vivências e brincadeiras em ambientes públicos ao ar livre. Essas crianças e suas famílias vivem em bairros onde quase tudo ao redor está pavimentado e ocupado por construções ou tráfego. Nessas comunidades, nós precisamos fazer mais do que conservar a fração de natureza que restou. Nós temos que criar mais. Os espaços escolares são um bom lugar para começar (Barros, 2018, p. 34).

As crianças são seres que observam atentamente a realidade a sua volta e constroem pensamentos sobre isso, o relato de Pastore (2020) deixa claro que as crianças tem vontade de brincar e ser feliz nos territórios que habitam, porém a realidade não as permite ter essas vivências na infância.

Ao voltar o olhar para a escola, sinto necessidade de trazer um relato de Santos (2018) sobre suas memórias em relação a natureza na educação infantil

No Jardim de Infância onde estudei, não tínhamos mais experiências afetivas na natureza. Ali, nós aprendíamos sobre a natureza. Como deveríamos desenhar a flor, qual cor deveríamos usar para as pétalas, para as folhas e o caule. E, para nos ajudar em nossa "fome" de aprender, Tia Marlene sempre colocava à frente, no quadro negro, uma cópia do desenho mimeografado já pintado, o qual nos dava para pintar. A cópia pintada pendurada bem no alto do quadro servia, explicava ela, para nos "auxiliar" a pintar do modo "certo" (Santos, 2018, p. 116).

Pode-se considerar essa memória quase universal, o sistema educacional exige uma determinada produção a qual acaba invertendo os valores das coisas, na sede de produzir e registrar essas produções, uma atividade no papel é muito mais valorizada e aceita do que um momento de conexão e descoberta ao ar livre. Garcia, *et. al.* (2023) argumentam sobre esse fato

As rápidas transformações mundiais, a partir da segunda metade do século passado e a expansão desenfreada do neoliberalismo, a educação tem sido considerada como um bem de consumo e o brincar como atividade ociosa, tornando-a menos importante do que outras consideradas fundamentais, para viver nesse novo mundo (Garcia, *et. al.*, 2023, p. 62-63).

A professora Lea Tiriba (2010) discorre sobre a necessidade de desemparedar as crianças e enxergar nos espaços além das salas de aula, como os jardins, gramados, praças, rios, praias e todos os ambientes próximos da escola, lugares essenciais para experimentar, construir conhecimento, memórias e afetos. A autora acrescenta que esses espaços, além de serem essenciais para o brincar livre e para momentos de relaxamento, podem ser ótimos para uma contação de história, para atividades de desenhar, pintar e tudo que envolve a construção do conhecimento. Se esses lugares fora da escola são considerados perigosos para as crianças

frequentarem sozinhas dentro da nossa sociedade, nós enquanto professores responsáveis com a infância, podemos planejar momentos e atividades para que as crianças possam conhecer e se relacionar com esses ambientes de natureza, e fazer deles palco das suas brincadeiras e descobertas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências vividas até o momento, em que se percebe um afastamento das crianças com relação ao brincar livre com e na natureza, este trabalho tinha como objetivo compreender e evidenciar experiências em que o brincar e natureza contribuem para a construção do conhecimento infantil, bem como, compreender o papel do professor no processo do brincar e reconexão com a natureza.

Ainda que seja direito da criança ter acesso a espaços amplos, a vivenciar experiências diversas e ter contato com a natureza, como foi discutido neste trabalho, percebe-se que são raras as instituições escolares com ambientes ricos em natureza, pensados para que as crianças tenham garantidos seus direitos de brincar e de estar em espaços amplos. O comum são escolas cimentadas, com poucos espaços de natureza e rotinas extremamente rígidas em que o brincar livre na natureza não encontra espaço. Ainda que existam políticas públicas que citam o direito da criança de estar em espaços amplos e com natureza, percebe-se a necessidade de criarem políticas públicas mais pontuais referentes à temática.

Diante do que foi discutido neste trabalho, compreende-se a potência dos espaços de natureza para a construção do conhecimento sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. A criança, ao brincar na e com a natureza experimenta o mundo partindo de suas curiosidades e interesses, sozinha ou coletivamente, experimenta, descobre e se desafia, bem como explora todos os sentidos do corpo.

É preciso olhar com atenção para o papel do professor, sujeito responsável por pensar e organizar momentos e atividades para as crianças. Ainda que a rotina e os espaços sejam rígidos, é comum que o professor tenha autonomia para escolher como seus momentos de atividades serão desenvolvidos. Sendo assim, cabe ao professor ter ciência dos direitos das crianças e reconhecer as potencialidades que o brincar na natureza oferece para a infância diante das inúmeras possibilidades de experiências que esses espaços possibilitam, bem como refletir sobre suas práticas a fim de incluir na rotina da educação infantil momentos em que as crianças possam exercer seus direitos de brincar, explorar e conviver com a natureza.

Sobre isso, é preciso ressaltar a importância da formação de professoras. Como foi discutido, o professor - sobretudo da educação infantil - necessita resgatar seu ser brincante e suas raízes crianceras, que geralmente se perdem ao passo que este se torna adulto. Cabe então à formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, olhar para essa questão e trabalhar com os(as) professores(as) e futuros professores(as), a fim de resgatar essa dimensão brincalhona e reconhecer o seu papel dentro da educação com crianças.

É essencial também resgatar a conexão com a natureza, fugir da lógica produtivista e se intimar com o mundo natural, assim podendo oferecer às crianças momentos e espaços de qualidade em que o brincar na natureza é valorizado e reconhecido como essencial para uma infância mais feliz, rica em experiências e que proporciona à criança a exploração de todos os sentidos do corpo, elementos essenciais e que enriquecem a construção do conhecimento na infância.

Mesmo com o baixo número de pesquisas encontradas sobre a temática, acredito que os três trabalhos foram essenciais para compreender os efeitos do brincar livre e em contato com a natureza para o ser humano. O trabalho de Fernandes (2018) traz um olhar voltado para atividade dirigida com elementos da natureza e em um episódio específico nos apresenta a relevância do brincar livre para a diversidade de experiências e descobertas. A pesquisa de observação participante de Vellozo (2022) chama nossa atenção para o papel do professor ao pensar em momentos para que as crianças entrem em contato com a natureza e assim construam uma relação de intimidade com o mundo natural, bem como, o papel do adulto ao se dispor como ser pertencente e brincante na natureza, dessa forma, torna-se sujeito contribuinte da brincadeira e colabora para a construção do conhecimento junto das crianças.

Por último temos a pesquisa de Pastore (2020), em que nos mostra outra face do brincar livre na natureza, atividade que não acontece na escola, mas que é muito valorizada na comunidade em que a pesquisa se realizou. Pastore traz grandes contribuições para a temática estudada, ao passo que relata experiências em que as crianças tem liberdade para explorar e brincar dentro do território da comunidade em que se encontram e autonomia para criar brinquedos e brincadeiras individual e coletivamente; relata também como o brincar com elementos da natureza e na natureza possibilitam a troca e a construção de conhecimentos e a responsabilidade com o espaço e a natureza. As experiências relatadas por Pastore me fazem lembrar os escritos de Piorski, ao trabalhar os efeitos do brinquedo não estruturado para a infância.

Os estudos demonstraram que a possibilidade de brincar, explorar, sentir e se intimar com espaços de natureza, contribui para uma infância rica em descobertas, pautada na curiosidade e interesses do corpo infantil, corroborando com a concepção de criança das DCNEIs. O brincar na natureza possibilita o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, da relação com o outro e consigo mesmo, a construção e compartilhamento de saberes, bem como o sentimento de intimidade, amor e respeito com a natureza.

No entanto, sabemos que o assunto não se esgota aqui, considerando a realidade que nossa sociedade se encontra no momento, faz-se necessário discutir cada vez mais sobre esse assunto, pesquisar e buscar caminhos para que a humanidade recupere o elo com o mundo natural e permita às crianças vivenciar uma infância com abundância em experiências, sensações e descobertas, assim garantido também os seus direitos.

Reforço ainda o quão importante é a formação de professores olhar com mais atenção para essas questões levantadas neste trabalho e se dedicar a resgatar no adulto a dimensão brincalhona e de ser pertencente da natureza. Quando o professor tem consciência e compreende o papel da natureza e do brincar livre para a infância, torna-se possível pensar em práticas e buscar dentro da escola ou ao redor da mesma, espaços que possibilitem o contato da criança com os ambientes de natureza a fim de que ela possa conhecer e se intimar com o mundo natural.

Registro aqui o desejo de continuar esta pesquisa, visto que o tema não se esgota aqui. Além do que foi discutido neste trabalho, podemos pensar em como os povos indígenas e suas culturas podem contribuir para esse movimento de resgate e reconexão com a natureza. Assim como os povos indígenas, lembremos também dos atores brincantes da cultura popular, pessoas adultas que unem arte, brincadeira, infância e memória em um só lugar. É essencial que a academia traga esses agentes tão importantes para o resgate da relação entre crianças, o brincar e a natureza, a fim de desenvolver trabalhos significativos para a temática discutida nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. *Vai já pra dentro menino. Mais respeito, eu sou criança*. São Paulo Moderna, 2002. p. 14-15.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico] / Manoel de Barros ; 1. ed. - Rio de Janeiro : Objetiva, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232716/mod_resource/content/1/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf>.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p.

DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>.

FERNANDES, Karina Luiza da Silva. **Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil**. 2018. 1 recurso online (176 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635287>>.

GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins; *et. al.* **Brincar e suas poéticas**. Coleção Oba-Obá. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 245 p.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. Tradução de Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. ed. 1. São Paulo: Aquariana, 2016.

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais** (livro eletrônico) / Rita Mendonça. 2. ed. São Paulo: Ecofuturo. 2017

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, p. 101-116, 2015.

O PEQUENO Príncipe. Direção: Mark Osborne. Produção: Mark Osborne. Roteiro: Bob Persichetti, Antoine de Saint-Exupéry. 2015.

PASTORE, Marina Di Napoli. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo**: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique. 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>> .

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Editora Peirópolis LTDA, 2016.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. ed. 1. Curitiba: Appris, 2018. 238 p.

SATO, Lucia Yulico Ishii *et. al.* **Atualização sobre transtorno e déficit de atenção/hiperatividade e medicalização nas escolas municipais do ensino fundamental de Maringá**. Aletheia , Canoas, v. 2, pág. 15-24, dez. 2021. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-0394202100020003&lng=pt&nrm=iso>.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. ed. 1. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 308 p.

VELLOZO, Letícia Munhoz. **A natureza e a criança**: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16365>> .