



VI Congresso Internacional de Educação- Neurociência e educação- entrelaçamentos entre saúde, aprendizagem e envelhecimento



O BRINCAR LIVRE E A NATUREZA COMO DIREITO: REAFIRMANDO O COMPROMISSO ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josineide da Silva Velasques Giordano
EMEI Clotilde Chaia – SEMED/CG/MS
josi_velasques@hotmail.com

Ricardo Henrique de Souza – Bolsista CNPq
Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB
riqenri@gmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do brincar livre e da relação com a natureza no contexto da Educação Infantil. Parte-se da análise da infância contemporânea, marcada por um modelo de vida urbano e acelerado que impõe a restrição de espaços e tempos, promovendo um distanciamento físico e afetivo do ambiente natural. O estudo utiliza a Sociologia da Infância como aporte teórico principal (Brostolin; Machado, 2022), baseando-se na compreensão da criança como sujeito de direitos, ator social e produtora de cultura. Essa concepção teórica é confrontada com documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecem as interações e o brincar como eixos estruturantes do currículo. A discussão central problematiza a lógica adultocêntrica e a tendência de escolarização precoce, que frequentemente reduzem a ludicidade a práticas dirigidas ou a um "recurso didático". Os resultados apontam que esse distanciamento sensorial e afetivo da natureza está correlacionado a questões de saúde física e mental, um fenômeno definido por Richard Louv (2017) como

“Transtorno do Déficit de Natureza”. Conclui-se que as instituições de Educação Infantil devem assumir um papel propositivo na reconexão criança-natureza, desconstruindo a "cultura da limpeza" (Tiriba, 2005) e garantindo tempo e espaço para a exploração. A principal contribuição do trabalho é reafirmar que o brincar na natureza constitui um direito inegociável da criança e um compromisso ético e político fundamental para a valorização da infância e a sustentabilidade da vida.

Palavras-chave: Natureza. Educação Infantil. Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical-reflective analysis on the importance of free play and the relationship with nature within Early Childhood Education. It starts from the premise that contemporary childhood is marked by an urban and fast-paced lifestyle that restricts space and time, fostering a physical and affective detachment from the natural environment. The study utilizes Sociology of Childhood as its main theoretical framework (Brostolin; Machado, 2022), based on the understanding of the child as a subject of rights, a social actor, and a producer of culture. This theoretical conception is contrasted with official normative documents, such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) (Brasil, 2010) and the Common National Curricular Base (BNCC) (Brasil, 2017), which establish interactions and play as structural axes of the curriculum. The central discussion problematizes the adult-centric logic and the tendency toward early schooling, which often reduces play to directed practices or a "didactic resource". The findings indicate that this sensory and affective detachment from nature is correlated with physical and mental health issues, a phenomenon defined by Richard Louv (2017) as "Nature Deficit Disorder". The study concludes that Early Childhood Education institutions must assume a proactive role in the child-nature reconnection, actively dismantling the "culture of cleanliness" (Tiriba, 2005) and guaranteeing time and space for exploration. The main contribution is to reaffirm that play in nature constitutes an unnegotiable right of the child and a fundamental ethical and political commitment to valuing childhood and ensuring life sustainability.

Keywords: Nature. Early Childhood Education. Sociology of Childhood.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea tem sido atravessada por mudanças profundas nos modos de viver, brincar e se relacionar com o mundo. As transformações nas configurações familiares, a urbanização acelerada, o avanço das tecnologias e a crescente rotina de compromissos imposta às crianças têm contribuído para a restrição dos espaços e tempos destinados ao brincar. Em muitas cidades, especialmente nos grandes centros urbanos, o cotidiano das crianças transcorre majoritariamente em ambientes fechados, com pouco ou nenhum contato com a natureza, com o outro e, muitas vezes, consigo mesmas (Barbosa e Horn, 2022). Esse cenário levanta questões urgentes sobre o tipo de infância que temos construído enquanto sociedade e os impactos desse modo de vida nas experiências infantis.

Discutir o brincar e sua relação com a natureza torna-se, portanto, uma necessidade urgente diante de uma infância que, cada vez mais, é privada de vivências livres, sensoriais e afetivas com o ambiente natural. Trata-se de um debate que não diz respeito apenas ao lazer ou

à recreação, mas ao direito à infância em sua plenitude: uma infância que explora, experimenta, imagina, se expressa e constrói sentido sobre o mundo por meio do corpo em movimento e da presença ativa no espaço. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem papel central nesse debate, uma vez que é nesse espaço que muitas crianças passam grande parte de seus dias e onde suas experiências primeiras de socialização, descoberta e pertencimento se dão de maneira mais estruturada.

À luz da Sociologia da Infância, campo que reconhece as crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura e atores de direitos, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do brincar livre e a relação com a natureza na Educação Infantil. Buscamos compreender de que forma essas experiências contribuem para a formação integral das crianças e como a Instituição de Educação Infantil pode (e deve) se configurar como um território propício à escuta, à liberdade e à conexão com o mundo natural. Para tanto, tomamos como base documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), bem como aportes teóricos que dialogam com a infância, o brincar e a natureza.

O artigo está organizado em quatro seções principais, além da introdução, resultados e discussão e as considerações finais. Inicialmente, discutimos os aportes da Sociologia da Infância e suas implicações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Posteriormente, abordamos o brincar como linguagem da infância e eixo estruturante das experiências educativas, problematizando o risco da escolarização precoce e da redução do brincar a um recurso didático. A terceira seção, voltamos nosso olhar para os efeitos do distanciamento das crianças em relação à natureza e as consequências desse afastamento para o desenvolvimento infantil. Na última seção, propomos caminhos possíveis para que as instituições de Educação Infantil se tornem espaços de reconexão entre criança e natureza, valorizando experiências cotidianas que despertem o encantamento, a curiosidade e o cuidado com a vida.

CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: APORTES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Durante muito tempo, as crianças ocuparam um lugar de invisibilidade social. Quando percebidas, eram vistas como seres incompletos, incapazes de participar ativamente da vida em sociedade, cabendo-lhes, supostamente, apenas a espera e a preparação silenciosa para o mundo adulto. Como destaca Marques (2017, p. 150), “até a Idade Média a infância parecia não ser reconhecida: a criança era representada na iconografia como um adulto em miniatura, e a própria denominação *enfant* (aquele que não fala) é indicadora de sua invisibilidade”. Essa

ausência de reconhecimento da infância como uma etapa singular da vida revela um longo processo histórico de silenciamento e marginalização da criança enquanto sujeito.

Com o passar do tempo, as formas de compreensão sobre a criança e infância se modificaram, e atualmente essas concepções estão profundamente marcadas pelas contribuições da Sociologia da Infância. Embora não sejam temas inéditos no campo da sociologia, é apenas a partir do final do século XX que a criança e a infância ganham maior visibilidade como objetos legítimos de estudo, passando a ser abordadas sob uma outra perspectiva. Isso indica que se trata de um campo de investigação relativamente recente, mas que já provoca importantes deslocamentos na maneira como vemos e ouvimos as infâncias.

Brostolin e Machado (2022, p. 41) definem a Sociologia da Infância como:

[...] um campo de conhecimento emergente, que consideramos um grande movimento, o qual questiona a sociedade em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da criança como ator social e a infância como uma construção social, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e criança.

Nesse contexto, Corsaro (2011, p.15) diz que

As crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade.

Esse novo olhar rompe com a ideia da infância como uma fase meramente preparatória para a vida adulta, e reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de interpretar, produzir e transformar a cultura em que estão inseridas.

Essa mudança de concepção sobre a infância também se reflete nos documentos que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Dentre eles, destacamos dois, por reafirmarem essa nova visão de criança: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), sendo esta última uma confirmação e ampliação dos princípios apresentados no primeiro documento.

As DCNEI propõem uma imagem potente de criança: um “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). Em outras palavras, a criança não é apenas alguém em processo de formação, ela é já, aqui e agora, um sujeito de cultura, que carrega marcas de sua história, participa ativamente das relações

sociais e, por meio das interações com o mundo, cria e recria significados, construindo a si mesma em diálogo com os outros.

Adotar essa nova concepção de criança e infância, ancorada na Sociologia da Infância, implica rever profundamente o modo como as práticas pedagógicas são pensadas e conduzidas nas instituições de Educação Infantil. Quando reconhecemos a criança como sujeito de direitos, ator social e protagonista de sua própria história, rompemos com lógicas adultocêntricas que, por muito tempo, dominaram as ações educativas. Isso significa repensar a organização da rotina, os tempos e os espaços da instituição, mas, sobretudo, a postura do professor diante das crianças. O educador deixa de ser aquele que apenas conduz e dirige as ações, para assumir o papel de escutador sensível, mediador atento e parceiro nas descobertas.

A escuta ativa das múltiplas linguagens infantis, e aqui destacamos o gesto, o silêncio, o olhar e o corpo, torna-se essencial para uma pedagogia que reconhece o protagonismo compartilhado entre crianças e adultos. Esse protagonismo, longe de significar ausência da mediação adulta, pressupõe relações horizontais, respeito às diferenças geracionais e reconhecimento da potência criadora das infâncias (Martins Filho e Martins Filho, 2022).

É preciso ficar claro que essas concepções não se concretizam apenas no discurso. Elas se materializam, como já apontado, sobretudo, nas escolhas cotidianas que estruturam a prática pedagógica: na forma como organizamos os tempos, os espaços, as interações e experiências de brincar. É justamente nesse território, onde o imaginário, o corpo, a linguagem e o afeto se entrelaçam, que o protagonismo infantil encontra uma de suas expressões mais potentes. Por isso, a seguir, voltamos o olhar para o brincar na Educação Infantil, não como atividade secundária ou recreativa, mas como eixo estruturante das experiências e aprendizagens das crianças.

O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos e pesquisas nos mostram a importância do brincar para as crianças e também para seu desenvolvimento. Kishimoto (2010, p. 1) aponta que

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Silva (2011, p.15) em sua pesquisa, evidencia a fala de uma criança (Pedro, 5 anos) acerca do ato de brincar:

Eu acho que é importante brincar. Desde pequenos precisamos brincar, porque quando a gente cresce só vai ter a lembrança dos carrinhos dentro de casa, só para ver. E se quando pequeno eu tratei ele bem, daí eu vou ter brinquedos (...) O brinquedo significa alegria, alegria para eu brincar (...) Significa coisas bonitas para eu brincar, e eu não ia conseguir viver sem brincar.

Nesse sentido, torna-se perceptível que brincar para a criança, muito mais do que um passatempo, é uma forma de existir no mundo. Quando brinca, a criança não apenas se diverte, ela experimenta, interpreta, cria, transforma, se comunica. É nesse território lúdico que ela descobre quem é, quem o outro é, e como as coisas funcionam ao seu redor. Quando ouvimos Pedro, com seus cinco anos, dizer que não conseguiria viver sem brincar, compreendemos que essa atividade não é só importante, é essencial. O brinquedo, para ele, é alegria, memória e vínculo com o presente e o futuro.

Não à toa, o brincar ocupa lugar de destaque nos documentos que orientam a Educação Infantil. As DCNEI (Brasil, 2010) trazem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil as interações e brincadeiras, e a BNCC (Brasil, 2017) a partir desses eixos propõe seis direitos de aprendizagem, entre eles o direito de brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p.36).

Apesar do reconhecimento, por parte de diversos autores e documentos oficiais, da centralidade do brincar na Educação Infantil, é preciso avançar na análise crítica de como essas brincadeiras são, de fato, conduzidas no cotidiano das instituições. Nem sempre o brincar que aparece no planejamento pedagógico está alinhado à ideia de liberdade, exploração e expressão infantil. Silva em seus estudos no ano de 2011, já apontava uma tendência crescente à utilização de brinquedos e materiais didáticos com objetivos previamente definidos, muitas vezes centrados em preparar a criança para a alfabetização ou para a aquisição de determinados conceitos.

No contexto exposto por Silva (2011), a ludicidade é domesticada: os jogos se transformam em estratégias de sedução, o brincar vira ferramenta para “ensinar” algo, e o tempo da infância se submete ao ritmo e às metas da lógica escolar. O que se observa é uma inversão preocupante, o brincar deixa de ser experiência significativa em si mesma para se tornar apenas

um meio para alcançar fins cognitivos. Essa prática não só esvazia o potencial criativo e simbólico do brincar, como também fragiliza dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil, como o aspecto emocional, relacional, corporal e imaginativo.

Conforme anteriormente discutido, e com o reforço de Kishimoto (2010), o brincar é uma linguagem própria da criança, uma forma singular de compreender e expressar o mundo. É no ato de brincar livremente que a criança experimenta o poder da escolha, da criação, do faz de conta, da resolução de conflitos, do uso do corpo e da imaginação. Quando esse brincar é substituído por atividades dirigidas, por jogos com respostas certas e por propostas que priorizam conteúdos escolares, perde-se o que há de mais valioso na infância: a possibilidade de construir significados por meio da ação espontânea e simbólica.

Ao reconhecer o brincar como linguagem própria da infância, com valor em si mesmo, somos convidados a ampliar ainda mais nosso olhar sobre as experiências que oferecemos às crianças no cotidiano. Se brincar é corpo e movimento, mas também invenção e descobertas, não há como ignorar o papel fundamental que os espaços e os materiais têm nesse processo. Nesse sentido, é urgente recolocar a natureza e seus elementos como parte do processo. Horn (2017, p. 85) vai nos dizer que:

As crianças hoje, em sua grande maioria, veem-se privadas de desfrutar do espaço ao ar livre e de conviver com a natureza. Muitas são as razões que corroboram tal evidência: uma sociedade que impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre; a violência dos centros urbanos; o pouco espaço deixado pelas construções; a identidade da escola infantil tradicional que, para ser concebida como local que "ensina", deve ter prioritariamente mesas, berços, cadeiras e crianças que aprendem passivamente".

O que nos leva a reflexão: que se perde quando a infância se afasta da natureza? Quais são os impactos desse distanciamento nas formas de brincar, de sentir e de aprender? É sobre essas questões que nos debruçamos a seguir.

CRIANÇAS E NATUREZA: O DISTANCIAMENTO E SEUS EFEITOS

Conforme apontado por Horn (2017) percebemos que o modelo de vida da sociedade atual é predominantemente urbano, o que pode ser comprovado através de dados. Nas cidades segundo o Censo Demográfico 2022 do IBGE no Brasil demonstra que, 171,3 milhões de pessoas (84,8%) moravam em casas. Entretanto, a proporção de pessoas morando em apartamentos vem crescendo: Em 2000, era 7,6%, passando para 8,5% em 2010 até chegar aos 12,5% registrados em 2022. Estes dados exemplificam como vêm se modificando o modo de

vida da população, e essa tendência de moradias verticais, tem efeitos diretos sobre o brincar infantil: famílias em apartamentos geralmente dispõem de menos espaço externo com a natureza, reduzindo oportunidades espontâneas para contato com terra, vegetação, água ou animais.

Paralelamente a esse cenário, o avanço da tecnologia, que contribui para diversas mudanças nos modos de vida da sociedade, atualmente, as crianças estão tendo menos tempo e espaço para o brincar ao ar livre, desde bem pequenas elas são seduzidas por objetos e mídias digitais, passam a maior parte do tempo em ambientes fechados, há um grande acesso a televisão, celular entre outros produtos tecnológicos, que em sua maioria se constitui em produtos que visam a individualidade, em vez da interação com o outro, além do demasiado estímulo visual em detrimento dos outros sentidos.

Ao compararmos com a infância de algumas décadas atrás, dos nossos pais por exemplo, percebemos que as vivências de brincadeiras eram prioritariamente ao ar livre, com pluralidade de elementos da natureza, que convidava para explorar e se conectar com o espaço: Era muito comum subir em árvores, colher frutas, escorregar na terra, construir brinquedos a partir do que havia disponível, ter contato com animais, rios, chuva, brincar descalço por várias horas do dia. Momentos que eram ricos em estímulos de todos os sentidos do corpo.

No mundo contemporâneo, consolida-se uma lógica de separação entre seres humanos e natureza; ao longo dos anos, houve um distanciamento progressivo de nossas raízes, valorizando bens materiais e abandonando a convivência que antes era natural, percebemos hoje o afastamento físico e afetivo. Refletindo sobre essa relação recente, é bastante comum verificar em adultos e crianças uma espécie de repulsa e até medo do contato com a terra, barro, insetos e plantas, com receio de se sujar, de machucar, como se estes elementos “nos fizessem mal”, ainda temos outro ponto, estamos construindo uma visão utilitarista da natureza, de desrespeito, como se ela estivesse a nosso serviço, degradando, desmatando, em razão do consumismo desenfreado, nos vemos apartados dela, e essa sensação está associada ao vínculo que estamos constituindo, de acordo com Léa Tiriba (2010, p. 2),

[...] Está uma falsa premissa de separação radical entre seres humanos e natureza e a ilusão antropocêntrica de que todos os seres e entes não humanos nos pertencem porque somos uma espécie superior. Nas escolas, seguimos transmitindo às crianças uma visão do planeta como fonte inesgotável de onde os humanos podem extrair indefinidamente; e da natureza como simples matéria-prima morta para a produção de mercadorias.”

Nessa perspectiva, a autora também cita a necessidade de religar as crianças à natureza, como forma de preservar a vida na terra, utiliza o termo que somos seres biofílicos, ou seja, temos a tendência inata de se conectar e ter amor pela natureza. Cuidamos e respeitamos aquilo

que conhecemos e que faz sentido para nós, quando estamos afastados acontece o contrário, temos a tendência de menosprezar, ser indiferente, pois não vemos finalidade naquilo. A natureza nos ensina que todo organismo tem sua importância, que cada um é parte do todo, seres humanos também são parte dela, e não donos dela.

Nosso modelo de vida atual, capitalista, em que o trabalho ocupa um tempo maior na vida das pessoas, e especialmente nos centros urbanos com uma rotina frenética de corrida contra o tempo, temos percebido que nos últimos anos tem aumentado significativamente o número de transtornos e doenças emocionais (obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras) em adultos e crianças, como aponta Barbosa e Horn (2022).

Richard Louv, jornalista, co-fundador e presidente emérito do Children & Nature Network, uma organização que atua na conexão entre pessoas e comunidades com a natureza, cunhou o termo “Transtorno do Déficit de Natureza”. Segundo ele:

[...] Transtorno do déficit de natureza não é, de forma alguma, um diagnóstico médico. É um termo que criei para definir várias questões físicas e mentais associadas, em parte, a uma vida desconectada da natureza. Entre eles: redução do uso dos sentidos, dificuldades de atenção, taxas mais altas de doenças como miopia, obesidade infantil e adulta, deficiência de vitamina D e outras enfermidades (Louv, 2017, n.p.).

Em seus livros o jornalista traz vários estudos em que relaciona alguns transtornos emocionais atuais com o fato deste afastamento com a natureza, isso amplia o debate sobre a desconexão entre crianças e natureza, brincar ao ar livre não é só um lazer, mas necessário para a vida e saúde, ao entrar em contato direto com elementos como terra, água, pedras, folhas, galhos, vento e sol, a criança ativa seus sentidos, amplia sua curiosidade, exercita a criatividade, imaginação e estabelece vínculos afetivos e sociais com o ambiente e as pessoas.

Em uma entrevista para o Instituto Alana, Louv (2017, n.p.) afirma:

A forma como as crianças compreendem e lidam com a natureza tem mudado nas últimas décadas, especialmente nas grandes cidades. Elas aprendem desde cedo o quanto pode ser trágico para o mundo o esgotamento dos recursos naturais. No entanto, seu contato físico e íntimo com a natureza tem diminuído rapidamente. Uma criança de hoje, moradora de cidades grandes como o Rio de Janeiro ou São Paulo, pode ser capaz de contar o que já aprendeu sobre a Floresta Amazônica, mas não deve se lembrar da última vez em que explorou sozinha uma trilha, deitou em um campo ouvindo o vento ou ficou observando as nuvens em movimento.

O fato de entender teoricamente sobre meio ambiente não garante essa conexão, é necessário ser íntimo, estar próximo, viver **a** e **na** natureza, para modificar o padrão atual, Richard Louv propõe estratégias para reconectá-las: A necessidade de um pensar coletivo, que promove a liberdade infantil de exploração e risco benéfico, oportunizando nas cidades espaços de brincar naturais.

A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO MEDIADORA DA RECONEXÃO COM A NATUREZA

As Instituições educativas têm o papel de formação social, sendo este o espaço em que aproxima as crianças do conhecimento cultural, social e ambiental, e que é fundamental no processo de transformação do modelo atual, em que percebemos o quanto nossas atitudes em relação a degradação do meio ambiente, vem contribuído para as mudanças climáticas e a qualidade da vida na terra. As crianças passam algumas horas de seu dia dentro das instituições de educação. No contexto da Educação Infantil, por exemplo, a jornada de tempo integral implica que as crianças passem a maior parte do dia nestes espaços.

Quando olhamos para as Diretrizes Curriculares que orienta o fazer da educação infantil (Brasil, 2010), temos como eixos do currículo as brincadeiras e interações, e nesse sentido é orientado promover experiências 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; promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Deste modo, precisamos refletir sobre as vivências de tempo e espaço que estamos proporcionando a estas crianças, que chegam na educação infantil aos 4 meses e saem aos 6 anos, passando deste modo, a primeira infância permeada pelos conceitos, valores e concepções que a instituição e seus profissionais têm. Culturalmente, ao longo da história da educação, percebe-se uma supervalorização de conceitos conteudistas e de escolarização precoce, adotando-se o modelo da escola tradicional, o que consolida uma visão simplista e fragmentada que está impregnada na concepção do que é necessário aprender, segundo Léa Tiriba (2010, p. 8),

[...] Não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas de senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos.

Este modelo de escola é cultural em nossa sociedade, percebemos inclusive por meio de suas construções, em que temos salas de aula com pouco ou nenhum contato com ambiente externo, sem ventilação natural, pátios cimentados, ou gramas sintéticas, rotinas que privilegiam atividades em que as crianças estão sentadas ouvindo o que o professor “ensina”, representando o padrão da sociedade que privilegia a racionalidade, e que se afasta cada vez

mais da natureza, com objetivo de preparar a criança para a vida adulta. A aprendizagem não é apenas representação mental do mundo, mas um processo em que corpo e mente, razão e emoção constituem uma unidade, estão absolutamente articulados (Tiriba, 2010).

Desconstruir uma ideia de vida escolar dentro de salas, com as crianças “emparedadas”, não é fácil, pois o conceito de que só se aprende por meio de transmissão está culturalmente enraizado. Mas é necessário lembrar que brincar é inegociável, é que a escola é responsável para garantir este direito, que é previsto na legislação, precisamos considerar a potência das crianças, e sua capacidade de investigar. Há vários desafios para se romper com uma prática que está cristalizada nesta sociedade, que não dá a mesma importância aos saberes culturais e os saberes naturais. Certamente será preciso convencer os pais, e nossos próprios colegas trabalhadores da Educação Infantil, sobre a importância de superar “uma cultura da limpeza” que, invariavelmente, relaciona os elementos do mundo natural à sujeira, à doença, ao perigo, ao incontrolável (Tiriba, 2005).

Trazer para dentro da escola o encantamento pelo que está a nossa volta, e que por vezes no dia a dia não damos conta, não observamos a simplicidade e a riqueza da natureza. É importante em reuniões de pais e professores, apresentar às famílias qual a função da educação infantil, como as crianças aprendem, quais são os direitos legais, exemplificar a importância do contato das crianças com a natureza para seu desenvolvimento. A reflexão central reside em questionar se o saber teórico ('saber sobre o que existe') é mais importante do que a experiência exploratória ('explorar o que existe'). As crianças são seres naturalmente criados para conhecer o mundo com todos os seus sentidos, eles olham com os olhos, mãos, boca e nariz, perguntam constantemente, são genuinamente curiosas, a escola precisa ser o núcleo de proposição para a religação das crianças com a natureza, não somente o contato, mas do compromisso ético pelo mundo e sociedade que queremos para o futuro.

Práticas possíveis para o cotidiano nas Instituições de Educação Infantil

Compreender a responsabilidade que a escola tem em relação à criança e natureza, é elemento essencial para o desenvolvimento infantil, o modo como a escola concebe essa premissa afeta diretamente nas oportunidades que são oferecidas para as crianças, as experiências ao ar livre precisa fazer parte do cotidiano. Se ofertamos tempo e espaço de qualidade para as crianças explorarem, pesquisarem e ter contato íntimo com os elementos naturais, estaremos garantindo que estas crianças construam vínculos afetivos e significativos com a natureza.

Muitas vezes, os professores dedicam-se ao planejamento de atividades excessivas que visam preencher o tempo e controlar as crianças. Tais práticas, frequentemente aprendidas durante a formação, revelam-se inadequadas, justificando a necessidade de uma educação ativa, mobilizadora de práticas sociais que considera as crianças com agente do processo, estes profissionais precisam ser incentivados a ter uma escuta sensível, se aproximar da educação ambiental, pensar a escola como um lugar propositivo, que visa apurar os sentidos das crianças, dar liberdade para experiências de corpo todo, e fazê-las sentir-se parte do processo.

Nas vivências cotidianas pode-se despertar nas crianças, curiosidade, a imaginação e o encantamento, quando os professores intencionalmente criam situações de aprendizagens em que as crianças podem explorar, investigar, manipular e interagir com elementos naturais, possibilitando a construção de saberes complexos e uma relação afetiva, de cuidado e respeito com o meio ambiente, como:

- Exploração de quintais, jardins e parques: permitir que as crianças tenham momentos diários de brincadeiras livres e dirigidas em espaços ao ar livre. Observar formigas, ouvir o canto dos pássaros, sentir o vento e a textura da grama, brincar com terra, barro, água;
- Criação de hortas escolares: cultivar hortaliças, plantas aromáticas ou flores promove uma vivência concreta sobre o ciclo da vida, a germinação, os cuidados e a importância da terra;
- Criar composteiras e o descarte adequados de lixo: Construir adubo natural por meio de lixo orgânico. Saber as formas adequadas para o descarte de resíduos e reciclagem;
- Investigações com materiais naturais: ofertar elementos como sementes, pedras, galhos, cascas, terra, areia e água para exploração livre ou atividades dirigidas. Esses materiais despertam a curiosidade e favorecem a criatividade.
- Atividades de observação do céu e do clima: incentivar as crianças a observar e contemplar a natureza, as nuvens, o sol, a chuva, o arco-íris e as mudanças no clima, anotando percepções e estimulando perguntas investigativas.
- Diários da natureza ou registros visuais: com apoio dos professores, as crianças podem registrar o que observam em desenhos, colagens, fotos ou pequenos relatos orais. Esses registros valorizam a escuta da criança e ampliam o olhar para o ambiente.
- Rodas de conversas inspiradas na natureza: utilizar livros para pesquisa sobre plantas e fenômenos naturais, alterações do clima, e discutir em rodas de conversa que instiguem as crianças a pensar, questionar e refletir.

O contato diário e o tempo de qualidade são essenciais. É fundamental não apenas o brincar, necessário em si mesmo, mas também a compreensão da importância da natureza para a sustentabilidade da vida na Terra. Desde a tenra idade as crianças são capazes de aprender e dar sentido ao que lhe é ofertado. O papel do professor precisa ser de observador, mediador e que promove situações onde as crianças possam construir vínculo efetivo com a natureza, incentivar as crianças a explorar com os cinco sentidos – tocar as folhas, cheirar flores, escutar os sons da natureza, andar descalço, observar pequenos detalhes do ambiente, a escola precisa ser um espaço que desperte alegria nas crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo, de natureza teórico-reflexiva, estabeleceu como resultado central a consolidação da concepção de criança como sujeito de direitos, ator social e produtor de cultura. Essa perspectiva, ancorada na Sociologia da Infância, exige a ruptura com lógicas adultocêntricas e a redefinição das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam essa visão, estabelecendo as interações e o brincar como eixos estruturantes do currículo.

Apesar desse arcabouço normativo, a análise demonstra uma tensão significativa entre o direito e a realidade das vivências infantis. A infância contemporânea, marcada pela urbanização acelerada, pelo avanço tecnológico e pela rotina de compromissos, tem sido crescentemente privada de espaços e tempos para o brincar livre e espontâneo. Observa-se a prevalência de uma lógica de escolarização precoce, na qual a ludicidade é domesticada e o brincar é reduzido a uma "ferramenta para ensinar" ou a práticas dirigidas e funcionalizadas, esvaziando seu potencial criativo e simbólico. Conforme Kishimoto (2010), o brincar é a atividade principal da criança, sua linguagem singular, essencial para o desenvolvimento integral, a criatividade e a construção de significados.

Paralelamente, o estudo revela um distanciamento físico e afetivo da criança em relação ao ambiente natural. O modelo de vida predominantemente urbano, com a tendência de moradias verticais, restringe as oportunidades espontâneas para contato com elementos como terra, água e vegetação. Esse afastamento é percebido como uma lógica de separação entre humanos e natureza, resultando em repulsa e até medo do contato com elementos naturais. A restrição sensorial e motora está correlacionada ao aumento de transtornos e doenças emocionais na infância (como obesidade, hiperatividade e déficit de atenção), conforme Barbosa e Horn (2022). Richard Louv (2017) define esse cenário como o “Transtorno do Déficit

de Natureza”, um termo que abarca as questões físicas e mentais associadas a uma vida desconectada do ambiente natural. Louv argumenta que o entendimento teórico sobre o meio ambiente não substitui o contato físico e íntimo, sendo o brincar ao ar livre vital para a saúde, ativação dos sentidos e o estabelecimento de vínculos afetivos. Além disso, a visão utilitarista da natureza precisa ser substituída pela compreensão biofílica, ou seja, a tendência inata de conexão e amor pela natureza (Tiriba, 2010).

A partir dessa problematização, surge a necessidade urgente de as Instituições de Educação Infantil se tornarem mediadoras da reconexão criança-natureza. Para cumprir o que é preconizado nas DCNEI, é necessário romper com o modelo escolar tradicional, que mantém as crianças "emparedadas". O desafio é garantir tempo e espaço de qualidade para a exploração e desconstruir a cultura de que "só se aprende por meio de transmissão", valorizando o explorar o que existe mais do que o saber teórico sobre o que existe. Isso implica desconstruir a "cultura da limpeza" (Tiriba, 2005), que associa o natural à sujeira e ao perigo. O professor deve assumir o papel de observador, mediador e parceiro nas descobertas, apurando os sentidos e dando liberdade para experiências de corpo inteiro. Reafirma-se, portanto, que o brincar na natureza não pode ser tratado como uma mera escolha pedagógica, mas sim como um direito inegociável da criança, constituindo um compromisso ético e político fundamental da Educação Infantil com a valorização da infância e a sustentabilidade da vida na Terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo reforçam que pensar sobre a infância e o modelo de sociedade em construção exige um compromisso ético fundamental. A análise do cenário contemporâneo evidenciou que a restrição do brincar livre e o distanciamento físico e afetivo da natureza, que, segundo Louv, pode estar associado a diversas questões de saúde física e mental, demanda uma resposta imediata das instituições educativas.

Como agente de conhecimento, a escola carrega a responsabilidade de garantir às crianças uma infância mais viva, alegre, que potencializa as linguagens, a autonomia, a criatividade e o bem-estar. Para isso, o papel da instituição é ser promotora de uma pedagogia que reconheça o brincar e a natureza como dimensões fundamentais da infância e da vida.

Este compromisso exige o envolvimento dos gestores escolares, da comunidade e do corpo docente. Deve estar materializado nas intenções e ações da escola, em seu Projeto Político Pedagógico e, crucialmente, na infraestrutura que garante o acesso e o vínculo com a natureza. O espaço físico da instituição traduz as crenças e valores do projeto pedagógico. Para que essa transformação ocorra, é crucial buscar conhecimento e superar o padrão atual, desconstruindo,

por exemplo, a "cultura da limpeza" (Tiriba, 2005), que associa o natural à sujeira, à doença ou ao perigo, impedindo a exploração livre dos elementos naturais.

Visto que o brincar na natureza constitui um direito inegociável da criança e um compromisso ético e político fundamental para a valorização da infância e a sustentabilidade, torna-se imprescindível pensar de forma mais ampla, articulando e envolvendo a sociedade e o poder público. É necessário que políticas públicas sejam formuladas e implementadas com o objetivo de preservar e ampliar os espaços naturais acessíveis à população infantil, assegurando o reconhecimento desse brincar como dimensão essencial da infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2025.

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

BROSTOLIN, M. R; MACHADO, E. M. A. Criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil. In: CARVALHO, J.N.M. [et al.] (Org.). **Sociologia da Infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s)**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022. *E-book*. [223p.] Disponível em: <https://editora.ufms.br/produto/a-sociologia-da-infancia-possibilidade-s-de-voz-e-acao-da-crianca-e-sua-s-infancias/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento** – – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

LOUV, R. **Cidades mais ricas em natureza**. [Entrevista cedida a] Programa Criança e Natureza, do Instituto Alana, em parceria com o Grupo de Trabalho Criança e Adolescente da Rede Nossa São Paulo e o Programa Cidades Sustentáveis. São Paulo: Instituto Alana, 2017. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2017/03/CN_RichardLouv_digital.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 149–162, 2017. DOI: 10.5902/1984644424418.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24418> . Acesso em: 24 fev. 2025.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L, J. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23,n. 51,p. 259-280,jan./abr. 2022.

SILVA, J. S. da. O Brincar em diferentes tempos. In: **Brincar e jogar**: atividades com materiais de baixo custo. HORN, C. I.; SILVA, J. da.; POTHIN, J. (Orgs.). 2.ed, Porto Alegre: Mediação, 2011, p.9-16.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RIO, 2005.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.