

DESEMPARENDAR A INFÂNCIA: ESPAÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O BRINCAR NA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Polli Rodrigues^{ID¹} e Daiana Camargo^{ID²}

Resumo

Este artigo analisa de que modo os espaços e as práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil podem favorecer o contato da criança com a natureza, por meio do brincar. Partiu-se de referenciais que evidenciam a importância da biofilia e denunciam o distanciamento crescente entre infância e a natureza (Tiriba, 2018; Louv, 2016). Adotou-se uma abordagem de pesquisa de campo qualitativa, envolvendo observações, registros fotográficos e questionários aplicados a professoras. O material foi interpretado à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1977), gerando duas categorias centrais: (1) “Os espaços e a natureza: limitações e/ou possibilidades”, e (2) “Práticas pedagógicas para o contato com a Natureza: desafios e possibilidades no desemparedamento da infância”. Os resultados apontam que embora existam áreas externas seu uso é esporádico e instrumentalizado, bem como as práticas pedagógicas inexistentes ou improvisadas no tange o contato com a natureza. Conclui-se que os espaços e as práticas pedagógicas podem favorecer o contato da criança com a natureza e, consequentemente, superar a cultura do emparedamento, quando são intencionalmente organizados para valorizar o brincar ao ar livre, vinculados a propostas formativas que sensibilizem os docentes, e integrados a ações colaborativas com a comunidade escolar. Nessa perspectiva, reorganizar os espaços, investir em formação continuada e escutar os interesses das crianças são caminhos que podem viabilizar a garantia do direito à vivência plena da natureza.

Palavras-chave: Criança; Planejamento docente; Vivências; Emparedamento.

UNWALLING CHILDHOOD: SPACES AND PEDAGOGICAL PRACTICES FOR NATURE-BASED PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

This article analyzes how spaces and pedagogical practices in Early Childhood Education institutions can foster children's contact with nature through play. The study is grounded in theoretical frameworks that highlight the importance of biophilia and denounce the growing disconnection between childhood and nature (Tiriba, 2018; Louv, 2016). A qualitative field research approach was adopted, involving observations, photographic records, and questionnaires administered

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: biancapollirodrigues@gmail.com

²Doutora em Ciencias de la Educación pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com



to teachers. The material was interpreted through content analysis (Bardin, 1977), resulting in two central categories: (1) "Spaces and Nature: limitations and/or possibilities," and (2) "Pedagogical Practices for Contact with Nature: challenges and possibilities in unwalling childhood." The results indicate that although outdoor areas exist, their use is sporadic and instrumentalized, and pedagogical practices aimed at contact with nature are either absent or improvised. The study concludes that both space and pedagogical practices can foster children's connection with nature and help overcome the culture of confinement when intentionally designed to value outdoor play, supported by formative proposals that raise teacher awareness, and integrated into collaborative actions with the school community. From this perspective, reorganizing spaces, investing in continuing teacher education, and listening to children's interests are key strategies to ensure the right to a full experience of nature.

Keywords: Child; Teaching planning; Experiences; Confinement.

DESENPARENDAR LA INFANCIA: ESPACIOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA EL JUEGO EN LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

Este artículo analiza de qué modo los espacios y las prácticas pedagógicas en instituciones de Educación Infantil pueden favorecer el contacto de la niñez con la naturaleza a través del juego. Se partió de referentes que evidencian la importancia de la biofilia y denuncian el creciente distanciamiento entre infancia y naturaleza (Tiriba, 2018; Louv, 2016). Se adoptó un enfoque cualitativo de investigación de campo, que incluyó observaciones, registros fotográficos y cuestionarios aplicados a maestras. El material fue interpretado a la luz del análisis de contenido (Bardin, 1977), generando dos categorías centrales: (1) "Los espacios y la naturaleza: limitaciones y/o posibilidades", y (2) "Prácticas pedagógicas para el contacto con la Naturaleza: desafíos y posibilidades en el desemparedamiento de la infancia". Los resultados muestran que, aunque existen áreas exteriores, su uso es esporádico e instrumentalizado, así como las prácticas pedagógicas orientadas al contacto con la naturaleza son inexistentes o improvisadas. Se concluye que los espacios y las prácticas pedagógicas pueden favorecer el contacto de la niñez con la naturaleza y, en consecuencia, superar la cultura del emparedamiento cuando son organizados intencionalmente para valorar el juego al aire libre, articulados con propuestas formativas que sensibilicen al profesorado e integrados en acciones colaborativas con la comunidad escolar. En esta perspectiva, reorganizar los espacios, invertir en formación continua y escuchar los intereses de las niñas y los niños constituyen caminos posibles para garantizar el derecho a una vivencia plena de la naturaleza.

Palabras clave: Niñez; Planificación docente; Experiencias; Emparedamiento.



1. Introdução

A relação entre criança e natureza tem se transformado nas últimas décadas, especialmente em virtude dos processos de urbanização, industrialização e mudanças culturais que afetam o modo como as infâncias são vivenciadas. Esse distanciamento crescente, refletido em práticas sociais e educativas, resulta no que Tiriba (2018) denomina como emparedamento da infância, um processo histórico e simbólico que restringe o acesso das crianças a experiências sensoriais, motoras e afetivas proporcionadas pelo brincar na natureza. Como alerta Louv (2016, p. 43), em relação às infâncias contemporâneas “[...] o quanto diferente é a experiência delas com a natureza em relação à que os adultos tiveram. E quanto diferente é a definição atual de vida em relação à que logo mais vai ser”. Tal constatação evidencia não apenas uma mudança geracional, mas um deslocamento estrutural nas formas de ser e estar no mundo durante a infância.

Nesse contexto, compreender como as instituições de Educação Infantil organizam seus espaços e práticas pedagógicas torna-se fundamental para identificar caminhos que possibilitem o reencontro das crianças com a natureza. Estudos empíricos como os de Tiriba (2018) e Louv (2016) demonstram que a vivência com elementos da natureza favorece o desenvolvimento cognitivo, físico, sensorial e social, estimulando a criatividade, o bem-estar e a construção de vínculos afetivos com o mundo. Apesar disso, ainda são incipientes as pesquisas que investigam, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, como essas práticas são aplicadas e com que intencionalidade pedagógica são desenvolvidas.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar de que modo os espaços e as práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil podem favorecer o contato das crianças com a natureza, superando a cultura do emparedamento da infância. Para tanto, buscamos investigar as ações pedagógicas voltadas ao contato com a natureza, refletir sobre as possibilidades e limitações dos espaços físicos e compreender os efeitos dessas experiências para o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa¹ foi realizada em Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de uma abordagem qualitativa e de campo. Foram utilizados instrumentos como observações, registros fotográficos e questionários com professoras², visando captar múltiplas perspectivas sobre a relação criança-natureza no contexto institucional. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), permitindo organizar as informações em categorias que revelam tanto as potencialidades quanto os entraves presentes nos contextos investigados.

¹ Este artigo deriva de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, desenvolvido no âmbito de uma universidade pública paranaense.

² O uso do termo “professoras”, no feminino, decorre da participação exclusiva de mulheres nesta pesquisa, bem como da predominância histórica feminina no magistério da Educação Infantil (Wada, 2003).



2. Desemparedamento da infância como perspectiva ética, estética e pedagógica

O presente estudo parte da compreensão de que o contato da criança com a natureza representa uma dimensão essencial para o seu desenvolvimento, envolvendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos, éticos e estéticos. Ao optar pelo termo “natureza” ao invés de “meio ambiente”, adota-se uma concepção que privilegia a interação direta da criança com elementos naturais em seu estado mais bruto, como a terra, as pedras, a água, o vento, o sol e as plantas, em contraposição às noções mais amplas e abstratas de meio ambiente, que incluem construções humanas e relações socioculturais. Essa escolha epistemológica está amparada em autores como Tiriba (2018), Louv (2016) e Horn e Barbosa (2022), os quais defendem a necessidade de resgatar uma relação sensível e orgânica entre criança e natureza, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Embora o foco principal do estudo aborde o contato das crianças com os elementos naturais, reconhece-se que o conceito de natureza também pode abranger os animais. O contato das crianças com os animais pode ser uma experiência enriquecedora, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de empatia, cuidado e responsabilidade, conforme as abordagens de Louv (2016). Essa interação pode ser incorporada ao conceito de natureza no contexto educativo. No entanto, é importante ressaltar que, ao incluir os animais nesse conceito, há implicações éticas e pedagógicas que precisam ser cuidadosamente analisadas, como o respeito pelo bem-estar dos animais e as condições adequadas para essa interação (Horn; Barbosa, 2022).

Segundo Tiriba (2018), a natureza, nos documentos educacionais e nas práticas escolares, ainda é frequentemente concebida como pano de fundo e suporte utilitário. A autora denuncia uma visão antropocêntrica e instrumentalizada, que não reconhece a natureza como um sujeito de relação, tampouco como um campo de experiências estéticas e éticas. Essa concepção contribui para o distanciamento das infâncias da natureza, o que, por sua vez, tem repercussões preocupantes para o desenvolvimento da criança. Em seus estudos, Tiriba (2018) ainda aponta para a existência de uma “cultura da limpeza” nas instituições de Educação Infantil, que associa os elementos naturais à sujeira, promovendo a restrição do brincar livre e a supervalorização de ambientes esterilizados e controlados.

Essa restrição, segundo a autora, reforça o processo de emparedamento da infância, expressão utilizada para denunciar o confinamento das crianças em ambientes fechados, padronizados e orientados por lógicas adultocêntricas de segurança e disciplina. O emparedamento não se refere apenas às paredes físicas, mas também às barreiras simbólicas, ideológicas e pedagógicas que impedem o livre movimento, a experimentação e o contato com a natureza. Como contraponto, a autora propõe o desemparedamento como um movimento ético, político e pedagógico de reconexão da criança com a natureza e com os saberes que emergem dessa vivência sensível.



Nesse sentido, Louv (2016) contribui com a noção de transtorno do déficit de natureza, uma expressão que, embora não configure uma categoria clínica, expressa os impactos negativos da crescente desconexão das crianças com a natureza. De acordo com o autor, essa privação afeta o uso pleno dos sentidos, compromete a capacidade de atenção, reduz a criatividade e aumenta os índices de doenças físicas e emocionais. Louv (2016) observa que, em poucas décadas, a relação das crianças com a natureza mudou radicalmente, sendo substituída por experiências mediadas por telas e espaços fechados. Para ele, negar a natureza às crianças é também negar-lhes a beleza, a espontaneidade e o encantamento.

Horn e Barbosa (2022), ao abordarem a ideia de desemparedamento das práticas pedagógicas, reforçam a necessidade de repensar a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil, em sintonia com os interesses e necessidades das crianças. As autoras defendem que o educador assuma uma postura sensível e investigativa, que escute as infâncias e proponha contextos de aprendizagem mediados pelo corpo, pela experimentação e pelo vínculo com a natureza. Essa postura exige uma mudança de paradigma na cultura institucional, rompendo com a centralidade da sala de referência e abrindo-se às múltiplas linguagens e experiências possíveis nos espaços externos.

Zanon (2018), por sua vez, ressalta o papel do adulto como aquele que planta as “sementes da curiosidade” pela natureza, oferecendo oportunidades reais de contato com a natureza por meio do brincar. Para a autora, integrar-se à natureza, deixando que ela seja mestra na construção coletiva de novos saberes, gera experiências significativas que transformam a visão de mundo da criança e do educador. Nesse processo, o professor atua como um mediador da relação entre a criança e o espaço, criando proposições que favoreçam a descoberta e a autonomia.

Nesse sentido, a ressignificação dos espaços aparece, nesse debate, como condição fundamental para que o desemparedamento aconteça. Zabalza (1998) já advertia sobre a importância de pensar os espaços na Educação Infantil como ambientes amplos e acessíveis, que atendam às necessidades do desenvolvimento da criança. A arquitetura pedagógica deve incluir, de maneira intencional, as áreas externas como lugares de experimentação, não como meras extensões de circulação ou recreação.

Barros (2018) reforça essa concepção ao afirmar que cada instituição pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu terreno, com seus recursos e, sobretudo, com sua trajetória pedagógica. Para a autora, os espaços ao ar livre são essenciais para o crescimento saudável da criança, pois favorecem o brincar, a criação e a imaginação. Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta de que os espaços físicos são constitutivos das práticas pedagógicas e das experiências — eles não são neutros, mas moldam, limitam ou potencializam as interações e os processos educativos.

Mattos *et al.* (2020), ao refletirem sobre a presença de elementos naturais nos espaços da infância, ampliam essa discussão ao destacar que estes carregam memória, história e potência simbólica. As “pedrinhas da infância”,



como afirmam, trazem marcas de brincadeiras, de vínculos criados, de descobertas e aprendizagens. Incorporar esses elementos aos espaços é, portanto, uma forma de enriquecer o currículo vivido das crianças e de proporcionar experiências estéticas e afetivas profundas.

Outros autores, como Borba (2006), Guimarães (2006), Corsino (2006) e Pacífico e Goulart (2022), também contribuem para o debate ao abordarem a dimensão formativa dos espaços. Borba (2006) defende que os espaços escolares devem ser alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis, de modo que se constituam como lugares de relações e experimentações. Guimarães (2006), por sua vez, propõe a imagem do professor como um “cenógrafo”, aquele que organiza os espaços e as cenas educativas com intencionalidade, sensibilidade e abertura à criação. Corsino (2006) nos lembra que o espaço vai além do aspecto físico e palpável — ele é também simbólico, relacional e afetivo. Já Pacífico e Goulart (2022) reforçam que os ambientes devem considerar as experiências, os desejos e as necessidades das crianças, sendo espaços vivos, em constante ressignificação.

Dessa forma, o referencial teórico que sustenta esta pesquisa fundamenta-se em uma concepção de infância como tempo de experimentação, movimento, sensibilidade e vínculo com a natureza. Defende-se, assim, a superação de práticas emparedadas e o desemparedamento como um compromisso ético e pedagógico que reconhece a criança como parte integrante da natureza e protagonista de sua relação com o espaço.

3. Percursos metodológicos: escutas, registros e sentidos entre natureza e infância

Para estabelecer diálogos com a realidade dos Centros Municipais de Educação Infantil, realizamos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, por meio da compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno (Gil, 2002).

Cabe destacar que na fase de gerar os dados foram realizadas as ações de aplicação de questionário com professoras e observações acompanhadas de registros fotográficos. Salientamos que a linguagem fotográfica possibilita a construção de olhares estéticos sobre o contexto vivenciado e os sujeitos envolvidos — ao fotografar no ato de pesquisar, registram-se memórias, refletem-se sentidos, processos e efeitos, carregando aspectos éticos, estéticos e políticos (Machado; Zanella, 2023).

Para a reflexão quanto aos dados gerados, recorremos à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), pois trata-se de uma metodologia usada para compreensão de significados presentes em conteúdos de diferentes naturezas de comunicação, na busca por obter “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42).

Em seguida, conduzimos a organização dos dados gerados por categorias, visto que o processo de categorização:



[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 1977, p. 117).

Dessa forma, as categorias foram definidas com base nos pressupostos centrais da pesquisa, sendo: (1) “Os espaços e a natureza: limitações e/ou possibilidades” e (2) “Práticas pedagógicas para o contato com a Natureza: desafios e possibilidades no desemparedamento da infância”.

Ressaltamos que, embora esta pesquisa não tenha incluído entrevistas diretas com as crianças, reconhece-se que uma futura investigação poderia se beneficiar de uma abordagem que capte suas percepções e sentimentos em relação ao brincar na natureza. Entretanto, inicialmente nos detemos a apreender como ocorrem os processos e práticas pedagógicas, buscando compreender a importância docente nesse processo, como afirma as abordagens de Tiriba (2018).

4. Resultados e discussões: limites e possibilidades na relação criança-natureza

A análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa evidenciou a centralidade dos espaços na constituição das experiências na Educação Infantil. Ao observar os ambientes físicos dos Centros Municipais de Educação Infantil investigados, foi possível perceber que tais espaços não são neutros: sua organização, disponibilidade e intencionalidade pedagógica podem tanto limitar quanto favorecer experiências sensoriais, motoras e afetivas das crianças com a natureza. Nesse contexto, emergiu a categoria “Os espaços e a natureza: limitações e/ou possibilidades”, que discute como a estrutura física e o uso cotidiano dos ambientes interferem na qualidade das interações e nas práticas educativas.

Além disso, a partir das observações e questionários, identificaram-se práticas pedagógicas marcadas por tensões entre concepções conservadoras de cuidado e segurança e movimentos de abertura à natureza e à escuta das infâncias. Tal constatação deu origem à categoria “Práticas pedagógicas para o contato com a Natureza: desafios e possibilidades no desemparedamento da infância”, na qual se analisam as intencionalidades, resistências e reinvenções que atravessam as práticas docentes voltadas à construção de uma pedagogia do sensível e do vínculo com a natureza.

4.1 Os espaços e a natureza: limitações e/ou possibilidades

A pesquisa identificou distintos espaços, cada um com especificidades que moldam as oportunidades de aprendizagem e exploração. É por meio da experiência nos espaços que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem, sendo essencial que favoreçam as diferentes necessidades da criança, contemplam os movimentos do corpo, oferecendo possibilidades de brincar,



proporcionando aconchego e liberdade (Pacífico; Goulart, 2022). Portanto, a análise dessa categoria evidencia a necessidade de repensar os espaços para superar concepções restritivas e fomentar experiências significativas com a natureza.

Entre os espaços externos observados (Figura 1), destacam-se os parques de areia com árvores, nos quais se concentram grande parte das práticas ao ar livre (à esquerda). Em contraste, alguns espaços externos, como parques de plástico com piso de concreto e cobertura de toldo (à direita), situados próximos a áreas de serviço e varais de roupa, limitam a vivência sensorial e a liberdade de movimento das crianças.

Figura 1 – Parques.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse sentido, Tiriba (2018) nos diz, sobre os princípios da estrutura do trabalho e organização na Educação Infantil, que os usos restringidos dos espaços revelam uma concepção ainda presente nas instituições, nas quais o contato com a natureza não é assumido como princípio pedagógico. Essa negligência, afirmada pela autora, de fato acaba presente em muitas instituições e é reflexo da desconexão com as práticas brincantes e com a potência dos espaços externos.

Algumas professoras mencionaram nos questionários a intenção de substituir o piso cimentado por grama sintética. No entanto, tal proposta apresenta limitações, sobretudo por sua baixa interação sensorial e distanciamento em relação aos elementos naturais. Em contraponto, alternativas como a utilização de decks de madeira — ou mesmo de costaneiras e tecidos — revelam-se mais coerentes com uma pedagogia sensível à natureza, sendo inclusive sugeridas por Horn e Barbosa (2022) como estratégias viáveis para ressignificação dos espaços. Essas soluções, além de favorecerem o vínculo das crianças com o mundo natural, ampliam as possibilidades de criação de contextos formativos pautados no encantamento, na autonomia e na experimentação.



Ainda que os recursos físicos sejam limitados, é possível reorganizar os espaços existentes com intencionalidade pedagógica e criatividade, promovendo contextos abertos com movimento livre, fitas, móveis e tecidos pendurados. O uso das colunas metálicas, por exemplo, pode ser ressignificado com a instalação de redes e balanços, fortalecendo o sentimento de pertencimento à natureza. Como aponta Tiriba (2018), práticas que valorizem o vínculo com a natureza são essenciais para que as crianças se reconheçam como parte dela. Nesse sentido, cabe à Educação Infantil cultivar propostas de desemparedamento, abrindo caminhos para o brincar na/com a natureza.

Corredores laterais (Figura 2), muitas vezes ociosos, também se mostram como potentes espaços sensoriais, caso sejam ressignificados com vegetação vertical, plantas em paletes ou outros elementos naturais.

Figura 2 - Corredores laterais.



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir dessa perspectiva, transformar tais passagens em ambientes vivos pode ampliar significativamente as experiências, desde que o trabalho docente esteja pautado em uma intencionalidade que reconheça a autonomia da criança. Como destaca Zabalza (1998), é preciso que os espaços sejam pensados para favorecer interações e aprendizagens coletivas e individuais, rompendo com a lógica empobrecida dos cenários indiferenciados e fechados.

Dando continuidade à análise dos espaços, os jardins existentes nos acessos principais das instituições (Figura 3), apesar de floridos, são pouco utilizados pelas crianças devido à proximidade com a rua. Essa condição, que à primeira vista poderia ser ressignificada como convite à contemplação da natureza, acaba sendo ignorada. Tal constatação amplia a análise anterior sobre o uso dos espaços e articula-se à crítica de Tiriba (2018) que aponta restrições baseadas em uma falsa sensação de segurança e no apego a padrões estéticos, os quais dificultam a fruição da natureza como espaço de aprendizagem .

Figura 3 – Jardins.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao invés de manter esses espaços subutilizados, podem ser propostas estratégias que aliem proteção, estética e acolhimento, favorecendo a vivência das crianças e a apropriação dos jardins como espaços educativos. O uso de tecidos coloridos nas grades ou janelas, por exemplo, ou mesmo a implantação de jardins verticais com vegetação natural, pode suavizar a visibilidade externa e, ao mesmo tempo, compor um ambiente acolhedor, esteticamente harmonioso e receptivo à expressão das infâncias.

Esses espaços podem ser ressignificados, também — como no caso da proposta de criação de um parque de pedras, que favorece a autonomia motora e o vínculo com os elementos naturais. Segundo Mattos *et al.* (2020, p. 57),

[...] a geologia nos conta que as pedras trazem a memória da terra, marcas do tempo. As pedrinhas da infância trazem marcas destes pequenos grandes aprendizados e encontros, deixam rastros de belezas de muitas brincadeiras, de muitos vínculos criados”.

Além disso, diversos espaços com grama, flores e árvores, mesmo quando presentes, ainda são pouco explorados em seu potencial educativo. Nas observações, foi possível notar que esses espaços têm sutilezas e características potencializadoras de transformações. Entretanto, muitas vezes, são utilizados apenas em momentos dirigidos ou improvisados, sem planejamento intencional para a experimentação com os elementos naturais.

Nessas situações, o papel docente como cenógrafo(a) torna-se fundamental, na medida em que possibilita e sustenta as cenas criadas pelas crianças (Guimarães, 2006). Barros (2018) salienta que os profissionais da educação precisam ter em mente a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento saudável da criança, ao abranger possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações. Complementa ainda que “[...] cada escola pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu



terreno, recursos financeiros e, principalmente, de acordo com sua trajetória pedagógica” (p. 64).

Outros espaços como gramados, barrancos, bosques e áreas com manilhas também se mostraram férteis para experiências sensoriais e motoras (Figura 4), especialmente quando explorados com criatividade. A proposta do “brincar de barranco”, por exemplo, consiste em vivências de construção coletiva com a terra, favorecendo autonomia, vínculo e imaginação (Eckschmidt; Ribeiro, 2018).

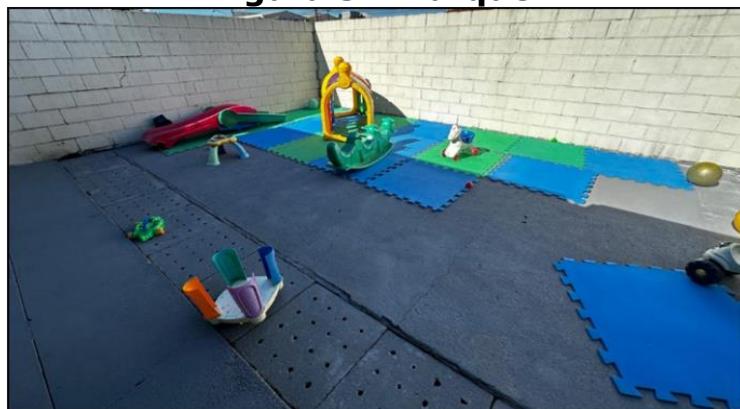
Figura 4 - Espaços observados.



Fonte: Arquivo pessoal.

Assim, a compreensão da riqueza do processo de organização dos espaços implica concebê-los como amistosos e convidativos, sendo “[...] alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis, para se constituírem como lugares abertos para a experimentação e as relações sociais” (Borba, 2006, p. 52). Contudo, práticas de controle e vigilância exacerbadas limitam essas vivências, especialmente entre as crianças menores. Parques de cimento com brinquedos de metal (Figura 5), embora disponíveis, restringem o contato direto com o ambiente natural, negando à criança a oportunidade de experienciar a natureza desde cedo (Tiriba, 2018).

Figura 5 – Parque.



Fonte: Arquivo pessoal.



O medo, como lembra Tiriba (2018), muitas vezes não está relacionado a riscos reais, mas à insegurança imaginada pelos adultos. Isso contribui para a privação de experiências fundamentais e provocativas na natureza, com impacto direto no desenvolvimento da infância.

Em geral, o uso dos espaços externos é organizado por cronogramas definidos pela equipe gestora. No entanto, muitas vezes esses horários não são cumpridos, o que faz com que as crianças permaneçam emparedadas nas salas de referência. Observou-se também que muitos espaços permanecem sem uso. Fica evidente, portanto, as concepções ainda arraigadas na sala de referência, limitando a sensibilidade para a ressignificação dos contextos.

A reorganização desses espaços – incluindo áreas cobertas e passagens entre salas – pode dar origem a “laboratórios vivos”, que se alinhem aos interesses e necessidades das crianças. Transcender os limites físicos da sala, integrando práticas pautadas no brincar com a natureza, proporciona aprendizagens ricas e diversificadas, visto que “[...] em meio à natureza, as crianças têm diferentes elementos naturais dispostos para interações, investigações e experiências brincantes” (Valerio; Silva, 2021, p.37).

Embora algumas instituições apresentem espaços amplos, isso não garante seu uso qualificado. Como destacam Horn e Barbosa (2022), o bom aproveitamento dos ambientes depende de intencionalidade pedagógica e abertura à experimentação, sendo o espaço um recurso valioso na construção da autonomia e de vínculos com a natureza.

Frente aos contextos observados, identificam-se alternativas para parques naturalizados — construídos com troncos, pedras e plantas — como espaços criativos e sensíveis à infância. Tais propostas demandam mudança de paradigma, superando a cultura da disciplinarização e da padronização. Como lembram Pacífico e Goulart (2022), “[...] os ambientes precisam ser espaços que considerem as experiências, as necessidades e os desejos das crianças” (p. 4).

A dissociação emocional com a natureza precisa ser enfrentada com urgência. Louv (2016) alerta que, ao serem privadas do contato direto com o mundo natural, as crianças passam a associá-lo ao medo e à destruição, e não mais à alegria e ao encantamento. Essa desconexão gera consequências para o desenvolvimento sensível, ético e estético da infância, comprometendo sua relação com o mundo e com os outros.

4.2 Práticas pedagógicas para o contato com a Natureza: desafios e possibilidades no desemparedamento da infância

A escuta das professoras revelou um consenso em torno da importância do brincar em contato com a natureza, frequentemente associado ao bem-estar físico e emocional das crianças: “Muito importante, pois a natureza oferece às crianças tranquilidade, sistemas auto imunes” (Professora 1). As falas, de modo geral, reafirmam a relevância da natureza como espaço formativo, o que também se alinha à literatura que enfatiza o potencial do ambiente natural como mediador das experiências na infância (Tiriba, 2018). No entanto, essa



compreensão não se desdobra, necessariamente, em práticas efetivas que concretizem essa valorização.

Durante as observações, por exemplo, foi possível perceber que, em dias de garoa, as crianças não eram levadas aos espaços externos, resultando em semanas inteiras sem acesso ao parque e permanecendo em espaços fechados. Tal recorrência evidencia uma contradição entre o discurso e a prática. Embora as limitações climáticas sejam compreensíveis, experiências com a chuva também oferecem oportunidades educativas ricas, desafiando o modelo tradicional que associa o brincar ao tempo seco e à previsibilidade. Como afirmam Horn e Barbosa (2022, p. 81), trata-se de “[...] olhar para a organização de espaços e tempos cotidianos e se questionar sobre as relações de aproximação com a natureza”.

Outro ponto observado foi a limitação imposta ao corpo da criança no acesso aos elementos naturais. Em uma das cenas registradas, crianças solicitaram para tirar os sapatos antes de entrar no parque de areia, o que lhes foi negado. Tais restrições, embora possuam motivações institucionais, levantam questões importantes sobre as possibilidades de fruição sensorial oferecidas pelos espaços educativos. Afinal, como esperar que as crianças desenvolvam vínculos com o mundo natural se não podem sentir a areia nos pés, ainda que por breves minutos? Zanon (2018, p. 18) afirma que “[...] a criança precisa que o adulto crie essas oportunidades, plantando, inicialmente, sementes de curiosidade pela natureza”. Nesse sentido, o papel da professora não é apenas o de garantir o acesso físico aos espaços naturais, mas de agir como mediadora de experiências sensíveis que despertem a escuta do mundo. Criar, com intencionalidade, situações que favoreçam o contato direto com os elementos da natureza é fundamental nesse processo.

Nas observações realizadas, notou-se que, em geral, não havia propostas planejadas especificamente para os espaços externos. As crianças, em seus movimentos espontâneos, criavam possibilidades com os recursos disponíveis, evidenciando a biofilia — tendência natural e inata do ser humano a buscar conexão com a natureza e outras formas de vida (Figura 6), conceito evidenciado nas abordagens de Tiriba (2018).

Figura 6 - Brincadeiras no bosque e no parque de areia.



Fonte: Arquivo pessoal.



Essa disposição espontânea para brincar com o ambiente, revelada nos gestos das crianças, demanda reconhecimento e valorização por parte dos adultos. Validar a biofilia na infância implica não apenas permitir o uso dos espaços, mas também assegurar condições concretas para que a experimentação aconteça, ainda que em gestos simples, como tirar os sapatos, pegar terra, observar uma folha. Como lembra Louv (2016, p. 203), "[...] quando negamos a natureza às crianças, estamos negando a elas a beleza".

As professoras também apontaram, nos questionários, a criatividade como uma das expressões potencializadas pelo brincar na natureza: "A natureza é elemento fundamental das brincadeiras, é o espaço para que a criatividade seja liberada como pássaros dos galhos das árvores" (Professora 12). No entanto, tal potencial não foi plenamente observado no cotidiano. Os registros de campo mostram que, mesmo em áreas externas, os brinquedos estruturados — geralmente de plástico — dominam as cenas de brincar, enquanto elementos naturais permanecem à margem, muitas vezes ignorados ou controlados.

Assim, constata-se que, embora o discurso das professoras valorize o contato com a natureza, a incorporação dessa perspectiva nas práticas pedagógicas ainda encontra obstáculos. A ausência de propostas intencionais, o uso restrito de espaços abertos, o medo da sujeira e a priorização de atividades formais são aspectos que mantêm a infância emparedada, ainda que rodeada pela natureza. Segundo Tiriba (2018, p. 44), "[...] diante dessa compreensão de desemparedamento da infância, faz-se necessário escutar as crianças e reconhecer o seu potencial na creche". Entretanto, pode ser um grande desafio, visto que a sociedade insiste em contextos de emparedamento.

Em algumas instituições, o contato das crianças com elementos naturais só ocorre porque os espaços já os oferecem, como árvores, gramados ou areia, e não porque foram mobilizados pedagogicamente para isso. Nos locais em que tais elementos não estão disponíveis, o contato fica ainda mais prejudicado, sendo substituído por brinquedos prontos e atividades mediadas pela lógica da sala de referência.

Nesse sentido, Tiriba (2018) destaca que, em muitos contextos, os elementos naturais ainda são vistos como ameaça, associados à sujeira, ao risco, ao incômodo. No questionário: "[...] as aulas fora não rendem muito" (Professora 9), o que evidencia uma concepção de aprendizagem restrita ao espaço fechado, linear e previsível.

Ademais, a falta de estudos e reflexões conjuntas sobre o tema e a adoção de práticas desprovidas de embasamento teórico contribuem para essa lacuna. Compreendemos, então, que as professoras reconhecem, em seus discursos, a importância do contato com a natureza. No entanto, ainda persiste a crença de priorização da sala de referência e práticas que desconsideram a natureza, justificando, assim, o foco em atividades formais e o afastamento de pedagogias biofílicas.

De acordo com as professoras, no que diz respeito às suas experiências mais marcantes em relação à natureza e à infância, esteve presente predominantemente o contato imersivo. Nesse sentido, acolher essas



experiências e externalizadas com o intuito de revivê-las na prática docente com as crianças é um movimento rico e essencial, dado que:

[...] integrar-se à natureza, deixando que ela seja mestra na construção coletiva de novos saberes gera experiências significativas que podem transformar a visão de mundo, para então transformar as nossas ações no mundo (Zanon, 2018, p. 33).

Tendo em vista as observações realizadas, é possível inferir que esse movimento ainda se encontra adormecido. As práticas registradas nos espaços externos revelam uma predominância de brinquedos estruturados e ações improvisadas, com pouca intencionalidade pedagógica voltada ao potencial dos elementos naturais. Tal lógica se distancia da proposta de uma pedagogia do encantamento, que pressupõe a escuta atenta, a experiência sensível e a exploração criativa como caminhos formativos.

Como aponta Zanon (2018), a aprendizagem na natureza é válida e necessária, desde que o educador esteja aberto a reconhecer as múltiplas formas de saber que emergem do corpo em movimento e do encontro com o ambiente. Nessa mesma direção, Tiriba (2018) chama atenção para a urgência do desemparedamento docente, compreendido como processo de ressignificação da prática educativa em diálogo com o mundo natural, um movimento que exige rupturas com lógicas de controle, previsibilidade e distanciamento.

Mais do que iniciativas isoladas, é preciso pensar na construção de uma cultura institucional que valorize o brincar com a natureza como eixo pedagógico. Essa transformação demanda não apenas o envolvimento individual das professoras, mas um esforço coletivo, que inclua formação continuada, diálogo entre os sujeitos da escola e uma abertura à experimentação. Como destacam Horn e Barbosa (2022), a mudança cultural na instituição passa pela reflexão sobre a relação da escola com o mundo ao seu redor, e isso inclui rever os modos de uso dos espaços externos.

As professoras apontaram, ainda, desafios como a precariedade da infraestrutura, a escassez de profissionais e a gestão do tempo. A ausência de espaços adequados foi destacada como uma das principais barreiras para o desenvolvimento de práticas ao ar livre. No entanto, como observam Pacífico e Goulart (2022), os sujeitos que habitam um espaço são também responsáveis por sua transformação. O espaço, nesse sentido, não é apenas físico, mas simbólico, relacional e pedagógico. Corsino (2006) complementa essa ideia ao afirmar que o espaço não deve ser compreendido apenas em sua materialidade, mas como instância de organização do cotidiano e de produção de sentidos.

No questionário, uma professora ilustra essa tensão: “[...] o corredor que antes as crianças podiam olhar para o céu foi coberto com um toldo por causa da conservação do piso” (Professora 5). A decisão, embora compreensível diante das condições materiais da instituição, reduziu significativamente as possibilidades de observação do céu e de fruição do espaço externo.



É necessário, portanto, ponderar: tal decisão, ainda que atenda a uma demanda prática, não compromete uma dimensão essencial da infância? Tiriba (2018, p.7) reforça que “[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos e condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas”.

Reconhecer os limites estruturais impostos às instituições públicas, sobretudo em contextos de desigualdade, é fundamental. Contudo, isso não invalida o papel da intencionalidade pedagógica e da construção coletiva de sentidos. A escassez de tempo, de pessoal ou de recursos não deve ser ignorada, mas tampouco pode paralisar o movimento de reinvenção do cotidiano. Entretanto, longe de adotar uma postura de culpabilização individual, compreendemos que a transformação exige engajamento coletivo, e que cada educador, disposto a ressignificar sua prática, já representa um passo significativo na construção de outros modos de habitar a infância.

Como defende Horn e Barbosa (2022), formações significativas envolvem também o enfrentamento dos obstáculos concretos do fazer docente, mobilizando estratégias possíveis diante do contexto real. Assim, a superação do emparedamento exige educadores engajados, capazes de repensar tempos e espaços à luz de uma ética da natureza, sensível à infância e às suas formas de expressão, bem como comprometidos com a superação do chamado transtorno do déficit de natureza.

Em meio às contradições identificadas, emerge a compreensão de que a transformação das práticas pedagógicas requer mais do que intenção: exige tensionar rotinas, abrir-se ao inusitado e cultivar uma escuta atenta aos gestos da infância. O desemparedamento, nesse contexto, implica deslocamentos simbólicos e políticos em direção a uma pedagogia biofílica. Ao reconhecer a natureza como aliada da educação, reafirma-se o compromisso ético com a formação de sujeitos atentos ao mundo que habitam.

5. Considerações finais

Esta pesquisa observou, ao longo de seu percurso, que a relação entre criança e natureza, embora reconhecida em seu valor formativo por educadoras, ainda permanece marcada por distanciamentos concretos no cotidiano das instituições. A biofilia, compreendida como uma predisposição natural da criança em se vincular ao ambiente que a cerca, manifesta-se no encantamento diante da terra, da água, das árvores, dos céus. Contudo, esse impulso vital encontra limites diante de rotinas escolares excessivamente institucionalizadas, pautadas na lógica da contenção, da normatização e da fragmentação dos tempos e espaços da infância.

Nas observações realizadas, foi possível constatar que os esforços para o desemparedamento se apresentam de forma esporádica, pouco integrados às propostas pedagógicas. O brincar na natureza, quando ocorre, é condicionado por elementos estruturados, delimitado no tempo e mediado por concepções ainda conservadoras de cuidado. Embora haja momentos de invenção e alegria



nos gestos da infância, a escuta das crianças e a intencionalidade docente em relação aos ambientes externos seguem sendo frágeis e pontuais.

No que diz respeito aos espaços, constatou-se que, mesmo quando há áreas externas com potencial formativo, sua apropriação pedagógica é reduzida. Em muitos casos, os espaços são tratados como apêndices do projeto educativo — e não como territórios formadores, simbólicos, afetivos e sensoriais. A lógica de organização predominante prioriza a segurança, a limpeza e a funcionalidade, em detrimento da liberdade, da imaginação e da exploração. Como demonstrado nos registros, a ausência de elementos naturais nos parques, a restrição quanto ao uso de materiais como terra, areia e água, e a impossibilidade de tirar os sapatos para brincar revelam a persistência de uma cultura do emparedamento que pouco dialoga com as necessidades reais da infância.

As práticas pedagógicas observadas, por sua vez, reiteram esse cenário. Embora as educadoras reconheçam, em seus discursos, os benefícios do contato com a natureza, como o fortalecimento do sistema imunológico, o estímulo à criatividade e a promoção do bem-estar, tais concepções nem sempre se materializam nas ações cotidianas. Muitas vezes, os impedimentos relatados (como a chuva, a sujeira ou o rendimento das atividades ao ar livre) se sobrepõem à escuta dos desejos das crianças. Ainda assim, identificaram-se gestos de mobilização docente, tentativas de reinvenção e uma abertura possível para a transformação, desde que sustentada por processos formativos continuados e coletivos.

As educadoras também apontaram desafios estruturais relevantes. Esses aspectos, longe de serem ignorados, devem ser reconhecidos como parte de uma realidade concreta que incide diretamente sobre as possibilidades de ação pedagógica. No entanto, os sujeitos que habitam o espaço também podem (re)significá-lo. A transformação exige, portanto, não apenas recursos materiais, mas sobretudo vontade política, reflexão crítica e engajamento ético com os direitos da infância.

Nesse contexto, não se assume aqui uma postura de culpabilização individual das docentes. Pelo contrário: comprehende-se que a superação do emparedamento é um movimento coletivo, relacional e histórico, que envolve mudanças institucionais, formativas e culturais. Cada educador que se dispõe a deslocar seu olhar, escutar as crianças e construir novas possibilidades contribui para abrir frestas no cotidiano escolar. Trata-se de uma luta cotidiana, marcada por contradições, mas também por esperanças possíveis.

Reconhecendo os limites da presente pesquisa, que se concentrou na análise dos espaços e das práticas em dois CMEIs, sugere-se que investigações futuras possam incluir com mais ênfase as vozes das crianças e das famílias. Escutar seus desejos, percepções e experiências pode enriquecer a compreensão sobre o vínculo com a natureza e fortalecer a corresponsabilidade no processo educativo. Projetos colaborativos, podem ampliar as experiências e os sentidos atribuídos à natureza no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse horizonte, valorizar a natureza como aliadas da educação exige uma crítica aos contextos formativos atuais. É necessário investir em formações



continuadas que problematizem as relações entre infância, natureza, corpo, tempo e espaço. As crianças, em sua potência investigativa e imaginativa, precisam ser reconhecidas como protagonistas na construção de um currículo vivo, que inclua a natureza como presença formadora.

Que o “dia do parque” deixe de ser exceção. Que os pés descalços, o barro, o vento e a chuva passem a ser compreendidos como aliados da aprendizagem. E que levar a sala para fora seja mais do que uma metáfora, seja uma escolha pedagógica ética, estética e política. Pois, ao reconhecer a paixão das crianças pela natureza, abrimos caminho para reinventar a própria educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância: A Escola como lugar de encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em:

https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Consultora especializada). **O cotidiano na educação infantil**: Boletim 23. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, 2006. p. 46–54. Disponível em:
<https://doceru.com/doc/x0e0cn>. Acesso em: 02 jan. 2025.

CORSINO, Patrícia. O cotidiano na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia (Consultora especializada). **O cotidiano na educação infantil**: Boletim 23. Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, 2006. p. 3–13. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0e0cn>. Acesso em: 02 jan. 2025.

ECKSCHMIDT, Sandra; RIBEIRO, Liandra (orgs.). **Quem já brincou no barranco?** Florianópolis: Casa Amarela, 2018. 78 p. Disponível em:
<https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/4523135/LIVRO%20Quem%20j%C3%A1%20brincou%20no%20barranco%20%5BWEB%5D.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 02 jan. 2025.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Consultora especializada). **O cotidiano na educação infantil**:



Boletim 23. Rio de Janeiro, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, 2006. p. 68–77. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0e0cn>. Acesso em: 02 jan. 2025.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACHADO, Jardel Pelissari; ZANELLA, Andréa Vieira (orgs.). **Fotografar, pesquisar, escrever.** Florianópolis, SC: ABRAPSO, 2023. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Fotografar-pesquisar-escrever.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

MATTOS, Lia; RIBEIRO, Liandra; BALCONI, Nina Bernal; ECKSCHMIDT, Sandra. (orgs.). **Aninhar:** um olhar para as crianças e seu brincar com as pedras. Florianópolis: Diálogos, 2020.

PACÍFICO, Juliana; GOULART, Mariléia Mendes. **O espaço na educação infantil:** entraves e possibilidades. Anima Educação, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/023107f0-d484-4094-bbb2-0b5761980a8a/content>. Acesso em: 02 jan. 2025.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308.

VALERIO, Viviane Graciele de Araújo; SILVA, Marta regina Paulo da. **Desemparedando a Infância:** as crianças e o quintal brincante da creche. 1. ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2021. 61 p. Disponível em:https://www.amelieeditorial.com/desemparedando-a-infancia-as-criancas-e-o-quintal-brincante-da-creche/?srsltid=AfmBOoqzhKA16v_kcbli1GusR_FWy8AqUnif4cVWe-x4HNw62jBtv3p_. Acesso em: 12 jun. 2024.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. v. 1.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro- Posições**, [s. l.], v. 3, ed. 14, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/26341510/WADA-Maria-Jose-F-A-A-professora-de-creche-a-docencia-e-o-genero-feminino-na-educacao-infantil>. Acesso em: 19 jun. 2025.



ZANON, Sibélia. **Educando na Natureza**. São Paulo: Ecofuturo, 2018. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

Recebido em: 24 de setembro de 2025.
Aceito em: 18 de novembro de 2025.
Publicado em: 05 de janeiro de 2026.

