



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANANDA VIEIRA DOS SANTOS

ABRINDO AS PORTAS DE UMA CRECHE EM MARACÁS – BA: experiências
das crianças com o brincar livre em ambientes naturais

Vitória da Conquista – Bahia
2026



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANANDA VIEIRA DOS SANTOS

ABRINDO AS PORTAS DE UMA CRECHE EM MARACÁS – BA: experiências
das crianças com o brincar livre em ambientes naturais

Dissertação apresentado à banca de defesa do Programa de pós-graduação Strictu Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito obrigatório para obtenção do resultado final do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilete Calegari Cardoso

S233a

Santos, Ananda Vieira dos.

Abrindo as portas de uma creche em Maracás – BA: experiências das crianças com o brincar livre em ambientes naturais / Ananda Vieira dos Santos, 2026.

165 f. : il.

Orientador (a): Dr.^a Marilete Calegari Cardoso.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 143 - 157

1. Educação pré-escolar. 2. Educação infantil – Brincar livre. 3. Creches. 4. Jogos infantis. I. Cardoso, Marilete Calegari. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

CDD 372.21

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

ANANDA VIEIRA DOS SANTOS

ABRINDO AS PORTAS DE UMA CRECHE EM MARACÁS – BA: experiências
das crianças com o brincar livre em ambientes naturais

Dissertação apresentado à banca de defesa do Programa de pós-graduação Strictu Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito obrigatório para obtenção do resultado final do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB (Orientadora)

Professora Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará -UFC

Professor Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB

Vitória da Conquista, BA
2026

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, **A Deus**, que caminha antes de mim e comigo, agradeço pela vida, pela fé que sustenta, pela esperança que renasce nos dias difíceis e pela delicadeza com que me conduziu até aqui. Em cada pausa, em cada silêncio e em cada recomeço, senti Sua presença como força e cuidado.

Ao meu esposo, **Moisés**, agradeço pelo amor que acolhe, pela paciência que compreende e pela parceria que sustenta. Caminhar ao seu lado tornou este percurso mais leve, mais humano e possível.

À minha **família**, agradeço pelo chão firme onde meus passos puderam se apoiar. Vocês foram abrigo, incentivo e presença constante, mesmo quando o caminho parecia longo demais.

Às **amigas**, agradeço pelos encontros que curam, pelas palavras que aquecem e pela escuta que não julga. Em especial, à **Graci**, que esteve comigo durante todo o processo, compartilhando o tempo, os afetos, as angústias e as conquistas, tornando este percurso menos solitário e profundamente humano.

À minha orientadora, Professora **Dra. Marilete Calegari Cardoso**, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), agradeço pela orientação sensível, ética e comprometida, pela escuta cuidadosa e pelo respeito à singularidade desta pesquisa. Sua confiança, seus ensinamentos e sua presença foram fundamentais para que este trabalho se constituísse como experiência acadêmica e formativa.

À banca examinadora, expresso minha gratidão pela leitura atenta, pelo diálogo generoso e pelas contribuições que ampliaram e fortaleceram este trabalho. À Professora **Doutora Bernadete de Souza Porto**, da Universidade Federal do Ceará - UFC, pela leitura atenta e cuidadosa. Sua disponibilidade, rigor teórico e sensibilidade pedagógica possibilitaram reflexões mais profundas e consistentes, contribuindo significativamente para o amadurecimento das análises aqui apresentadas. Sou imensamente grata por ter sua presença em minha defesa. Ao Professor **Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto**, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), agradeço pelas contribuições, pela escuta cuidadosa e pelo rigor acadêmico que enriqueceram esta pesquisa.

Às crianças, que atravessam este trabalho como presença viva, agradeço por ensinarem que o brincar é linguagem, que o corpo pensa e que a relação com a natureza é também forma de conhecimento, de cuidado e de existência.

Agradeço às portas que se abriram ao longo deste percurso, especialmente àquelas abertas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), espaço de formação, diálogo e acolhimento, onde esta pesquisa pôde nascer, crescer e ganhar sentido. Portas visíveis e invisíveis que conduziram a encontros, escutas e aprendizagens; que aproximaram a infância da natureza, o brincar da experiência, a escola do mundo e a pesquisa da vida. Que este trabalho permaneça como uma porta aberta convite a novas travessias, a outros olhares e a formas mais sensíveis, éticas e comprometidas de pensar e viver a educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, expresso minha sincera gratidão pela concessão da bolsa de estudos durante o desenvolvimento desta dissertação. O apoio financeiro oferecido foi fundamental para a realização desta pesquisa, possibilitando dedicação, aprofundamento teórico e desenvolvimento das atividades acadêmicas ao longo do mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a todos e todas que, de maneira direta ou sutil, deixaram marcas neste percurso e tornaram possível a realização desta dissertação.

RESUMO

O brincar livre na natureza configura-se como experiência fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, oferecendo experiências de investigação, criatividade e construção de significados a partir do ambiente natural. Esta dissertação investiga como se constituem essas experiências em uma creche pública com ambientes externos permeados por elementos naturais, buscando compreender de que forma o brincar ao ar livre contribui para a imaginação a autonomia e criatividade infantil. A investigação dialoga com os estudos de Barros (2018), Cardoso (2018), Lima (2015), Louv (2016), Meirelles (2014), Moreira (2020), Piorski (2016), Profice (2016), Tiriba (2018) entre outros, que destacam a natureza como território fértil para o desenvolvimento integral da criança. Essas contribuições enfatizam que a natureza proporcionam oportunidades únicas de imaginação, criatividade, autonomia e protagonismo, permitindo que as crianças vivenciem, transformem e se vinculem ativamente ao mundo ao redor. Além disso, apontam que o brincar livre com elementos naturais vai além da dimensão lúdica ou pedagógica, constituindo também prática ética e política, capaz de resistir a padrões de controle e emparedamento das instituições educativas, promovendo experiências que fortalecem vínculos afetivos, sensibilidade, criatividade e formação cultural. Inserida na abordagem qualitativa, a pesquisa foi inspirada na etnografia, como orientação metodológica. Para a coleta e produção de dados, foi realizada observação participante, além dos dispositivos, como: diário de campo e registros fotográficos, entendidos como formas de presença atenta e sensível junto às crianças. Os resultados evidenciaram que o brincar livre em contato com a natureza potencializa a criatividade, a autonomia, a cooperação e a construção de vínculos afetivos, constituindo-se como uma experiência pedagógica, cultural e social de grande potência. Ao transformar elementos naturais em suportes de brincadeira, as crianças afirmaram sua capacidade de criar sentidos, negociar regras e agir sobre o mundo, revelando a natureza como território de aprendizagem e expressão. Entretanto, observou-se que, embora a creche em Maracás-BA abrisse algumas portas para vivências em ambientes externos, persistiam barreiras institucionais que limitavam a experiência plena do brincar. Rotinas rígidas, tempos cronometrados e o controle dos corpos tensionaram essas práticas, evidenciando que o acesso ao espaço natural, quando subordinado à lógica da produtividade e da organização adulta, esvazia a liberdade necessária ao brincar. Tal contradição revela que garantir o direito das crianças à natureza exige mais do que espaços disponíveis: demanda a revisão de concepções pedagógicas que ainda subordinam a infância à disciplina e ao emparedamento. Este estudo, portanto, reafirma o brincar livre na natureza como direito e resistência, apontando a urgência de práticas educativas que reconheçam as crianças como sujeitos inteiros, capazes de habitar o mundo com o corpo, a imaginação e o tempo que lhes é próprio.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar livre; Experiências; Natureza; Creche

ABSTRACT

Free play in with nature constitutes a fundamental experience for children's holistic development, offering opportunities for investigation, creativity, and the construction of meanings arising from the natural environment. This dissertation investigates how such experiences are constituted in a public daycare center with outdoor spaces permeated by natural elements, seeking to understand how outdoor play contributes to children's imagination, autonomy, and creativity. The study dialogues with the works of Barros (2018), Cardoso (2018), Lima (2015), Louv (2016), Meirelles (2014), Moreira (2020), Piorski (2016), Profice (2016), Tiriba (2018), among others, who emphasize nature as a fertile territory for children's integral development. These contributions highlight that natural spaces provide unique opportunities for imagination, creativity, autonomy, and protagonism, allowing children to experience, transform, and actively connect with the world around them. Furthermore, they point out that free play in contact with natural elements goes beyond a playful or pedagogical dimension, also constituting an ethical and political practice capable of resisting patterns of control and confinement imposed by educational institutions, promoting experiences that strengthen affective bonds, sensitivity, creativity, and cultural formation. Grounded in a qualitative approach, this research was inspired by ethnography as a methodological orientation. Data collection and production were carried out through participant observation, along with devices such as field notes and photographic records, understood as forms of attentive and sensitive presence alongside the children. The results revealed that free play in contact with nature enhances creativity, autonomy, cooperation, and the construction of affective bonds, constituting a pedagogical, cultural, and social experience of great potential. By transforming natural elements into supports for play, children affirmed their ability to create meanings, negotiate rules, and act upon the world, revealing nature as a territory of learning and expression. However, it was observed that although the daycare center in Maracás, Bahia, opened some doors to experiences in outdoor environments, institutional barriers persisted that limited the full realization of free play. Rigid routines, tightly scheduled timeframes, and the control of children's bodies constrained these practices, demonstrating that access to natural spaces, when subordinated to the logic of productivity and adult-centered organization, empties play of the freedom it requires. This contradiction reveals that guaranteeing children's right to nature demands more than the mere availability of spaces; it requires a critical revision of pedagogical conceptions that continue to subordinate childhood to discipline and institutional confinement. This study, therefore, reaffirms free play in nature as both a right and a form of resistance, pointing to the urgency of educational practices that recognize children as whole subjects, capable of inhabiting the world with their bodies, imagination, and their own sense of time.

Keywords: free play; experiences; nature; daycare center

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOQEEI – Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil no Brasil

EA – Educação Ambiental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

GEPEL – Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade

GEPELINF – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PBI – Programa de Brinquedotecas Itinerantes (verificar contexto específico)

PNQEI – Política Nacional de Qualidade da Educação Infantil (nome informal)

PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TDN – Transtorno do Déficit de Natureza

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas (United Nations Population Fund)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entre aberturas e começos	16
Figura 2 - Portas abertas à liberdade	22
Figura 3 - Naturância	26
Figura 4 - A mão que atravessa	14
Figura 5 - Vai já para dentro menino!	46
Figura 6 - A pesquisa e a pesquisadora	70
Figura 7 - Mapa de Maracás	75
Figura 8 - Brincades urbano	75
Figura 9 - Nascente do rio Jiquiriça	76
Figura 10 - Parque dos Eucaliptos	77
Figura 11 - Praça Rui Barbosa	77
Figura 12 - Representação 3D e planta da creche	80
Figura 13 - Sala de aula	82
Figura 14 - Autorização das Crianças	86
Figura 15 - Páginas recicláveis, memórias vivas.	93
Figura 16 - <i>"Olha, uma borboleta!"</i>	97
Figura 17 - <i>O cotidiano em registros</i>	101
Figura 18 - <i>Quando saio para fora, já é hora de voltar...</i>	102
Figura 19 - Agora já pode ir lá fora?	103
Figura 20 - Já está na hora?	104
Figura 21 - A melhor hora do dia	106
Figura 22 - <i>"olha minha mão, parece chocolate!"</i>	106
Figura 23 - <i>Entre poças e passos, o quintal que se reinventa</i>	107
Figura 24 - <i>Uau, uma cenoura!</i>	109
Figura 25 - <i>A mascotinha</i>	110
Figura 26 - "Meu rosto ensoladora"	111
Figura 27 - você quer um biscoito?	112
Figura 28 - O céu e suas formas	113
Figura 29 - Infâncias emparedadas	115
Figura 30 - Já é hora de voltar?	116
Figura 31 - Desejos e limitações	118
Figura 32 - Se reconectar e brincar	121
Figura 33 - Quando a terra vira convite para o brincar	123
Figura 34 - olhando o mundo do topo	125

Figura 35 - A terra como experiência	126
Figura 36 - A infância que investiga e escapa	128
Figura 37 - Brincar que nasce do chão	129
Figura 38 - Experiências do brincar para além do chão pavimentado	131
Figura 39 - pedras que viram cheiros e sabores	132
Figura 40 - Considerações por Ora finais	137

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
1. PORTAS QUE RANGEM: PROVOCAÇÕES INICIAIS	16
1.1 Porta um: o nascimento de uma pesquisa	16
1.2 Raízes da infância, ramas da docência: minha jornada na Educação Infantil	21
1.3 [Entre]aberturas: construindo um objeto-problema	29
2. PORTA DOIS: FRESTAS CONCEITUAIS	14
2.1 CRECHE: QUE AMBIENTE É ESSE? Uma breve reconstrução histórica do atendimento na Educação Infantil	14
2.1.1 <i>A Chave do Agora: (Re)Pensando a Creche Hoje</i>	20
2.2 Entrelaçando cuidar, educar e brincar: por uma infância de direitos	27
2.3 Quando o Quintal Vira Direito: O Reconhecimento dos Espaços Externos na Educação Infantil ...	34
2.4 Quando a Terra Chama: Educação Ambiental na Infância entre Raízes e Leis	39
3. PORTA TRÊS: QUANDO O BRINCAR ESCAPA PELAS FRESTAS	46
3.1 Quando o Brincar Vira Mundo: Experiências Livres na Infância	47
3.2 Quando a Terra Se Faz Brincadeira: O Encontro da Criança com a Natureza	50
3.3 Infâncias (Des)emparedadas: O Papel dos ambientes Naturais	59
3.4 Quando o Chão é Frio e o Céu é Longe: Crianças Desconectadas da Terra	62
4. PORTA QUATRO: PLANTANDO AS SEMENTES METODOLÓGICAS: NUTRINDO A PESQUISA QUE CRESCE	70
4.1 Chave de Entrada: Os Pressupostos que Sustentam a Pesquisa	71
4.2 Destrancando o Território: Maracás como Locus de Pesquisa	74
4.2.1 <i>Etnografia entre Frestas: Quando o Método Também Brinca e ouve</i>	78
4.3 Entre ambiências e Experiências: o Espaço da Pesquisa	80
4.3.1 <i>Espaços que Contam: Características da Sala de Pesquisa na Creche</i>	81
4.4 Nas Entrelinhas da Pesquisa: O Retrato dos Participantes	83
4.4.1 <i>Pelas Frestas da Ética: o Cuidado no Encontro com as Crianças</i>	84
4.5 Chaves para a Pesquisa: Destrancando os Dispositivos do Estudo	86
4.6 Quando o Olhar Aprofunda: Descortinando os Caminhos Metodológicos da Análise	89
5. PORTA CINCO, ENTRE ABERTURAS E PRESENCAS: OS GESTOS DA MINHA CHEGADA	93
6. PORTA SEIS: “ELA ERA LAGARTA, AGORA VIROU BORBOLETA” caminhos que brotam, borboletas que pousam, infâncias que se espalham	97
6.1- Ritmos cotidianos e pequenas metamorfoses: entre chaves e movimentos	98
6.2- Quando a Porta se Abre: O Brincar que se deseja Livre no encontro com a Natureza	103
6.2.1 <i>Narrativas que brotam do chão: o que as crianças dizem quando a terra fala</i>	109
6.3 O brincar visto de dentro: infâncias entre paredes e limites institucionais	115
7. PORTA SETE: QUANDO O BRINCAR ACONTECE ALÉM DOS MUROS DA CRECHE ...	121
7.1 – Brincar ao Ritmo da Terra: Experiências Sensíveis e Corporais no Espaço Natural	122
7.1.1 – <i>Portas Abertas no Chão da Cidade: Nascente e Praça como potência do Brincar livre</i>	127
8. PORTA OITO: CAMINHOS QUE SEGUEM ABERTOS	137

PRÓLOGO

*“ Uma pesquisa é um sonho que um dia foi implantado pelo andar da vida...É um
pedaço de saber gerado do mais profundo
desespero e cuidado.
É um corte a sangrar de uma intencionada ferida.
É também o calor quente de um forte abraço.
É a dualidade do amor e do ódio, mastigado a
dentes cerrados.
É sofrer o agora para depois sorrir.
É o plantar de flores para um dia florir.
Pesquisar é verbo para ser conjugado por e para
Todos”
(Janser Oliveira)*

Este trabalho nasce desse sonho que pede passagem. Um sonho que se move, que abre portas e convida à travessia. Pesquisar, aqui, foi aceitar caminhar por territórios que exigiram escuta, presença e disponibilidade para o encontro com as crianças, com os espaços que habitam e com a natureza que atravessa seus gestos, silêncios e brincadeiras.

A escrita que se segue não se constitui como relato distante, mas como experiência vivida. Ao acompanhar as crianças em seus modos de brincar e de se relacionar com o mundo, fui sendo convocada a deslocar certezas, a habitar os entre-lugares e a reconhecer que o conhecimento também nasce do corpo, do afeto e da relação. Cada passo da pesquisa abriu uma porta: algumas suaves, outras exigentes, todas transformadoras. Até mesmo porque, toda pesquisa começa com uma porta.

Algumas se apresentam fechadas, pesadas, acostumadas ao silêncio dos corredores. Outras se entreabrem, deixando escapar luz, vento e vozes pequenas que chamam para fora. Esta escrita nasce nesse gesto: o de abrir portas.

Ao atravessá-las, o que se encontra não é apenas um espaço, mas um modo de existir. O chão que acolhe os pés, as árvores que escutam segredos, o tempo que desacelera para caber no ritmo da infância. Há algo que pulsa nesse encontro entre crianças e natureza uma relação viva, sensível, difícil de nomear, mas impossível de ignorar. Às vezes, essa comunhão se manifesta no brincar que escapa, no corpo que se lança, na curiosidade que conduz. Em outras, habita o silêncio atento, o olhar que observa, o gesto que inventa.

As portas que atravessam esta dissertação não separam apenas dentro e fora. Elas marcam passagens entre o que é permitido e o que é vivido, entre o planejado e o

imprevisto, entre o controle e a liberdade. Ao serem abertas, deixam a natureza entrar como experiência que atravessa o corpo, o tempo e as relações. É nesse atravessamento que a infância se expande, encontrando espaço para criar, sentir e existir por inteiro.

Este percurso é feito de sons, risadas que ecoam, passos apressados, folhas sendo tocadas, vozes que narram descobertas. É também feito de sabores, o encantamento do encontro, a alegria do brincar livre, mas também as dores que emergem quando portas insistem em permanecer fechadas. Há limites, tensões, silêncios que pesam. Ainda assim, há frestas. E é por elas que a vida insiste em passar.

A infância, neste trabalho, é compreendida como tempo presente, potente e criador, em profunda comunhão com o mundo ao redor. A natureza aparece como presença viva, com a qual as crianças constroem sentidos, vínculos e aprendizagens. É nesse movimento que se inscreve a ideia de naturância, que atravessa silenciosamente esta pesquisa como fio condutor das experiências vividas e narradas.

Este prologo não pretende antecipar respostas, mas convidar à travessia. Que o leitor atravesse estas páginas com a mesma abertura que orientou o percurso da pesquisa, permitindo-se afetar pelas narrativas, pelos encontros e pelas perguntas que emergem no caminho. Entre portas abertas e fechadas, a pesquisa se faz caminhar. Caminhar atento, sensível, disposto a escutar o que a infância revela quando encontra, na natureza, um território fértil para brincar, aprender e se reinventar. Que o leitor aceite o convite para atravessar estas portas, não em busca de respostas prontas, mas disposto a sentir o que acontece quando a infância encontra espaço para respirar.



1. PORTAS QUE RANGEM: PROVOCAÇÕES INICIAIS

Figura 1- Entre aberturas e começos



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

¹A porta que range e se mantém apenas entreaberta anuncia mais do que uma passagem física, ela convoca um olhar atento para aquilo que está prestes a se desvelar. Nesse pequeno vão de luz, insinuam-se movimentos, sons e sentidos que ainda não cabem por inteiro na compreensão, mas já provocam curiosidade e reflexão. É nesse limiar onde o dentro e o fora se misturam, onde o gesto de abrir se torna experiência que se inicia esta trajetória investigativa.

Mais adiante, quando a porta finalmente se escancarar, outras camadas poderão ser vistas com maior nitidez; por agora, é no seu rangido e na sua abertura parcial que repousam as primeiras provocações desta seção.

Abrir portas é também abrir caminhos. Entre fechamentos e aberturas, esta dissertação se desenha em cinco “portas”, cada uma representando um gesto de atravessamento que ressoa o brincar livre nas ambiências naturais de uma creche em Maracás, Bahia. Pesquisar, aqui, é escutar os rangidos, os estalos e as frestas que anunciam o novo; é mover-se com infância, que atravessa limites e redesenha espaços. Escolhemos as portas como metáfora para evidenciar as passagens que constituem tanto a experiência de pesquisa quanto o brincar que se deseja livre.

1.1 Porta um: o nascimento de uma pesquisa

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que
os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.

¹ As imagens utilizadas neste texto foram extraídas em diferentes contextos enquanto acontecia o processo de pesquisa e escrita desta dissertação. Compõem o rol de imagens: fotografias diversas e demais capturas que realizei.

Porque a essência dos pássaros é o voo.
 Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
 O que elas amam são pássaros em voo.
 Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
 Ensinar o voo, isso elas não podem fazer,
 porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
 O voo não pode ser ensinado.
 Só pode ser encorajado.
 (Rubem Alves, 2004)

Abrimos esta pesquisa, com a crônica de Rubem Alves (2004), propondo e lançando o desejo de investigar o conceito aberto de escolas e centros infantis sendo como asas, onde a liberdade de voar potencializa todos os sentidos. Partimos do pressuposto de que, na Educação Infantil, os espaços e as práticas pedagógicas deveriam possibilitar que as crianças descobrissem, aprendessem e brincassem de maneira livre e significativa. Isso é, possibilitar que as crianças, ao abrirem as asas da imaginação, pudessem voar para além das portas da sala de aula e, através delas, alcançar novos horizontes de experiências e descobertas.

Não poderia iniciar esta pesquisa de outra forma, a crônica “gaiolas ou asas” do poeta Rubem Alves (2004), descreve duas concepções de escolas: as que são gaiolas e as que são asas. Na primeira, a escola-gaiola, aprisiona as crianças ao limitar suas possibilidades de voo, restringindo experiências e controlando-as por meio de regras rígidas. A segunda, a escola-asa, impulsiona as crianças para a liberdade, permitindo que interajam, criem e descubram o mundo por si mesmas. Essa ideia traduz uma inquietação que me² acompanha desde a infância: por que empregar as crianças quando há um mundo natural para elas possam investigar livremente? Esse modelo, ainda presente em muitas práticas pedagógicas, limita a criatividade e restringe as possibilidades de experimentação. Em contrapartida, as escolas que são asas não desejam pássaros engaiolados, mas sim, crianças livres para aventurarem no mundo.

Entretanto, o que muitas vezes separa as crianças da natureza é a concepção de que o ser humano está apartado dela, como se fossem realidades distintas, o homem de um lado e a natureza de outro gerando práticas de confinamento que negam que crianças e adultos são natureza e não apenas interagem com ela. Nessa perspectiva, o brincar livre surge como um paradigma político e pedagógico a ser problematizado: trata-se não

² Em alguns momentos, a dissertação está escrita em primeira pessoa do singular com o intuito de descrever minha implicação com o objeto, bem como minha experiência com o tema investigado, e detalhar algumas situações vivenciadas no campo empírico. Em outros momentos, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, partindo do pressuposto de que o trabalho do pesquisador também é feito em parceria com o orientador, os autores que são convocados para discussão e os outros parceiros com os quais dialogamos durante a trajetória da investigação.

apenas de estar “na” natureza, mas de mover-se com as crianças, reconhecendo-as como natureza em movimento e potência viva de descobertas. Investida à Educação Infantil, essa compreensão evidencia a urgência de rever práticas escolares e a organização dos espaços educativos, pois o problema das infâncias limitadas marcadas pelo confinamento das experiências em ambientes fechados e excessivamente estruturados ainda é predominante em muitas creches e pré-escolas, onde o brincar ocorre majoritariamente em salas de aula, com pouca conexão na natureza e frequentemente submetido ao controle e direcionamento do adulto.

No contexto da Educação Infantil³, que é a primeira etapa da Educação Básica, o foco necessita ser voltado a promoção do desenvolvimento integral da criança, englobando seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Nesse sentido, garantir o direito ao brincar livre é fundamental para que a criança possa descobrir e experimentar o mundo ao seu redor de maneira criativa e autônoma. A ideia de espaços educativos como “asas” reflete a necessidade de ambientes que potencializem a liberdade, a imaginação e a aprendizagem, sem limitações que cerceiem o potencial das crianças. Portanto, é imprescindível que as crianças tenham acesso a espaços que as convidem a voar, descobrir e se expressar plenamente.

Essa discussão exige considerar que, a trajetória histórica da humanidade revela que cada sociedade construiu modos particulares de se relacionar com a natureza, atribuindo-lhe sentidos diversos segundo seus valores e finalidades. Dessa forma, pensar que a concepção contemporânea de natureza seja única e imutável constitui um equívoco. Como nos lembra Carvalho (2003, p. 13), “evidentemente que a definição do que seja natureza depende da percepção que temos dela, de nós próprios, e, portanto, da finalidade que daremos para ela”. Nesse sentido, a natureza ia além de animais, plantas, rios ou montanhas, englobando também a forma como os seres humanos percebiam e compreendiam esses elementos, compondo o conceito culturalmente construído que chamamos de natureza (Carvalho, 2003).

Nessa perspectiva, a pesquisa passa a compreender o meio ambiente a partir de uma visão que reconhece a inseparabilidade entre seres humanos e natureza, como destaca Ailton Krenak (2019, p. 16) ao afirmar que “não percebo onde tem alguma coisa

³ Assim está delimitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o período de permanência das crianças nas instituições de Educação Infantil: Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

que não seja natureza”, lembrando que tudo o que pensamos e vivemos integra esse contínuo. Do mesmo modo, Xakriabá (2018) enfatiza que precisamos recuperar os valores da relação corpo-território, entendendo o território como elemento que nos constitui e do qual somos parte indissociável. Essa abordagem amplia o olhar para além da dimensão natural, revelando o caráter histórico, cultural e político das relações entre sociedade, corpo e território, e mostra-se essencial para refletirmos sobre o brincar livre e as experiências das crianças em ambientes externos e naturais, onde elas se reconhecem como natureza em movimento e potência viva de descobertas.

Em consonância com essa perspectiva, os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que define as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil no Brasil, reconhecem a importância de ambientes educativos diversificados. A resolução orienta que as práticas pedagógicas devem garantir momentos diários nos espaços externos, favorecendo a vivência de experiências múltiplas, o contato com a natureza e a promoção do brincar livre como um direito fundamental das crianças (Brasil, 2024). Contudo, apesar da existência dessas normas, ainda se observa uma grande luta para que sejam efetivamente implementadas. Em muitas instituições, as práticas permanecem limitadas, e o direito das crianças ao brincar livre em contato com a natureza não é plenamente assegurado, evidenciando a distância entre a legislação e a realidade cotidiana.

Com base nesse panorama teórico e normativo, observamos, em nossas discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Infância – GEPELINF, a problemática da existência de instituições que ainda mantêm crianças em espaços fechados, enquadradas em uma lógica escolarizante que limita os tempos e os espaços destinados à liberdade de brincar. A sala de aula ainda é vista, em muitas instituições, como o único lugar legítimo de aprendizagem, apagando outras formas de saber e de existir. Além disso, observa-se uma escassez de tempo dedicado ao brincar livre na natureza, o que intensifica o confinamento das crianças nos espaços internos.

Nesse sentido, o brincar livre em estado de acoplamento estrutural (Maturana; Varela, 1995) no qual o contato com ambientes naturais favorece que as crianças estabeleçam uma relação integrada tanto com seres vivos humanos e não humanos, quanto com os elementos e processos físicos e os fenômenos climáticos. No entanto, apesar da idealização romântica da natureza, observa-se um movimento social que tende a afastar as crianças desse convívio, gerando um descompromisso com sua conservação. A visão antropocêntrica, que coloca a natureza a serviço dos humanos, é transmitida

desde cedo às crianças ocidentais e se fortalece justamente pelo distanciamento que lhes é imposto em relação ao mundo natural (Tiriba 2024).

Essas constatações nos levaram a levantar questionamentos sobre a realidade das creches: de que forma e em quais momentos as crianças utilizam os espaços externos para brincar? Elas possuem liberdade para descobrir e criar, ou estão sujeitas a restrições que limitam sua autonomia? O uso das áreas externas são incentivados ou apenas ocasional? A natureza é reconhecida como um ambiente pedagógico legítimo para o brincar livre? De que maneira as crianças vivenciam essa experiência ao ar livre? E, finalmente, o que a creche oferece além da porta da sala de aula? Funciona como uma gaiola que restringe, ou como um espaço que ofereça asas para que a infância possa voar?

Foi a partir dessas inquietações que propusemos, como exercício inicial de construção do objeto de estudo, o movimento de ir “Abrindo as portas de uma creche em Maracás – BA”, título desta dissertação, a partir da provocação: o que se encontrava do outro lado da porta? Essa indagação, subjetiva por natureza, possibilitou que a instituição investigada oferecesse respostas singulares, de acordo com sua concepção de crianças, infâncias e educação infantil. Afinal, o que se encontra além das portas dependia diretamente da visão pedagógica dos docentes e das oportunidades que cada instituição possa proporcionar às crianças.

Abrir a primeira porta é iniciar uma travessia ainda em construção, um convite para acompanhar o movimento de uma pesquisa que nasce de uma escuta atenta, da observação cotidiana e das marcas que o brincar livre deixa nos espaços naturais de uma creche em Maracás, Bahia. Esta pesquisa, propôs um estudo etnográfico voltado para compreender como as crianças, brincam livremente nas ambiências naturais de uma determinada instituição.

O brincar é entendido aqui como expressão essencial da infância, e foi observado em sua potência criadora, em sua capacidade de transformar espaços e de construir sentidos a partir das próprias experiências. Mais do que apresentar um objeto de estudo, esta pesquisa buscou acompanhar e interpretar os movimentos, gestos e narrativas que emergem do brincar livre. Reconhecendo as crianças como seres ativos, compreende-se que, ao estarem em contato com a terra, com as árvores, com a água e com os ventos, elas não estão simplesmente interagindo com um ambiente externo, mas se movendo como parte da própria natureza. Consigo, com seus pares e com os outros.

O ser humano é um ser da natureza, constituído por uma biointeração

permanente com o planeta, em uma relação de biofilia, que revela a vida como um entrelaçamento. Essa compreensão contrasta com a lógica capitalista, que tende a reduzir a terra, a água e os seres vivos a recursos ou objetos. Diferentemente, as crianças, ao viverem nesses cenários, produzem culturas e modos de ser que reconhecem a terra como um organismo vivo e a vida como uma rede de pertencimento.

1.2 Raízes da infância, ramas da docência: minha jornada na Educação Infantil

Cresci brincando no chão, entre formigas. De
uma infância livre e sem comparações. Eu tinha
mais comunhão com as coisas do que
comparação. Manoel de Barros (2008, p.11)

Ao revisitar minhas memórias, percebi nelas as raízes da minha infância e os caminhos que me conduziram até aquele momento. Nesse movimento, recorri às palavras de Manoel de Barros, poeta que traduz com sensibilidade a conexão entre natureza e infância. Sua obra, marcada pela simplicidade, pela valorização dos elementos cotidianos e pela sensibilidade em relação ao natural, ressoa com minha própria experiência. O poema escolhido destaca uma infância imersa na liberdade do brincar, sem as amarras da comparação, refletindo uma relação genuína com o ambiente. A imagem de “crescer brincando no chão, entre formigas” representa uma infância em que o mundo ao redor faz parte do próprio ser, na qual a criança se funde com a natureza, investigando e vivenciando cada detalhe

Manoel de Barros expressa com sensibilidade uma infância imersa na natureza, em que, cada detalhe é vivido de forma intensa e sem comparações. Esta ideia de comunhão com o mundo ao redor, encontra afinidade no conceito que desenvolvo aqui, o de “naturância”. Esse termo, criado a partir de uma reflexão pessoal, busca expressar a conexão profunda entre a infância e a natureza, duas dimensões que, muitas vezes, são separadas nas práticas educacionais contemporâneas, principalmente em contextos urbanos. Essa separação, porém, se insere em um paradigma mais amplo, no qual, segundo Tiriba (2024, p. 4), “a atual relação do ser humano com a natureza, de dominação e controle, está no centro do paradigma que vem orientando a organização do mundo nos três últimos séculos”. Assim, o conceito de naturância surge como uma contraposição a esse modelo dominante, propondo uma reconciliação entre a criança e a natureza, que devolva à infância sua potência criadora e integradora.

Cada uma dessas palavras, “Natureza e Infância”, carrega consigo sentidos que

sugere uma reconciliação entre a infância e a natureza, duas dimensões que, embora fundamentalmente interligadas, são frequentemente distorcidas ou desarticuladas em contextos urbanos e educacionais, onde a experiência natural da criança é reduzida ou excluída. Diante desse contexto, Léa Tiriba (2018), traz à tona a relevância de um ambiente educacional que respeite a criança em sua integralidade, reconhecendo relevância da natureza e o brincar livre no processo de aprendizagem. Para a autora, a infância necessita ser compreendida como um período privilegiado de construção de vínculos com o mundo, com os outros e consigo mesma, sendo a natureza um elemento essencial nesse processo. Sobretudo porque, “a infância é um tempo de experiências possíveis, criadoras e potencializadoras” (Polceno, 2023, p. 68). O termo, portanto, propõe uma nova abordagem que resgata essa relação, mais do que simplesmente pelo viés lúdico ou estético, reconhecendo-a como um direito da criança e uma necessidade essencial para seu pleno desenvolvimento.

Como ressalta Carvalho (1996), a escolha de um tema de pesquisa é um quebra-cabeça complexo, refletindo diversos aspectos do projeto de vida do pesquisador. A naturância nesse contexto, é uma fonte de inspiração estética, um elemento fundamental que guia a minha vivência pessoal. A fascinação pelas cores vibrantes e pelos ritmos naturais do ambiente é, assim, um reflexo de outras motivações que influenciaram a escolha deste tema e que se entrelaçam com minha busca por um espaço de aprendizado mais livre para as crianças.

Figura 2- Portas abertas à liberdade



Fonte: Arquivos pessoais

Tal como na Figura 2, uma criança livre e curiosa. Este registro, guardado no baú das lembranças, remonta ao início da minha jornada na Educação Infantil. Naquele momento, eu era natureza em movimento, brincando com flores, gravetos, água e terra,

compartilhando os segredos das plantas. Sem perceber, aqueles instantes de liberdade e pertencimento se tornavam parte de mim mesma, revelando a infância como expressão viva da própria natureza, experiência que, mais tarde, seria revisitada nesta pesquisa.

Minha passagem pela creche de Maracás, na Bahia, foi marcada por inúmeras descobertas no ambiente da instituição, onde cada canto parecia um convite a uma nova aventura. Além das portas, escondida, estava um espaço natural que representava o desconhecido, os mistérios da natureza. Eu, pequena e curiosa, só conseguia vislumbrar o topo das árvores, sem entender completamente a riqueza daquele ambiente. Essas memórias se conectam com a reflexão sobre o quanto as instituições de ensino infantil, em sua estrutura formal, realmente proporcionam à criança a oportunidade de se conectar com a natureza de forma plena e espontânea. Será que, ao olhar para esses momentos da infância, conseguimos perceber as limitações que continuam presentes na Educação Infantil, na qual as crianças frequentemente são cercadas por muros, físicos e simbólicos, que restringem suas experiências de brincar e vivenciar o mundo?

Ao relembrar essas experiências, percebi como a liberdade estava presente nos momentos de brincar, sempre sob a orientação e mediação da professora, que equilibrava a autonomia com a orientação. Ela nos deixava seguir os impulsos da nossa imaginação. O que mais me marcava era o tempo dedicado à horta da creche, um ambiente que nutria fisicamente e despertava a nossa curiosidade. Plantávamos, colhíamos e regávamos, e ali, entre as plantas muitas histórias surgiam. Naquele ambiente, me sentia à vontade e conectada com o local. Por outro lado, ao refletir sobre isso hoje, me pergunto: até que ponto esse espaço era realmente valorizado no currículo da creche, ou era tratado como uma atividade secundária, ocasional e limitada?

Ainda me inspiram as ideias que veem o aprendizado como um processo contínuo de construção e de conquista da autonomia. Elas reafirmam meu compromisso com a criação de um espaço educacional que favoreça a criatividade e valorize o brincar como um espaço legítimo para o desenvolvimento das crianças. Afinal, brincar vai muito além do simples ato lúdico, é uma maneira de aprender, de se relacionar com o mundo e de criar significados sobre ele.

Ao refletir sobre as experiências de descoberta que vivi na infância, percebo o quanto elas potencializaram a minha forma de enxergar a educação. Essas vivências despertaram em mim a compreensão de que aprender é um processo que envolve curiosidade, liberdade e significação. Recordo-me, com clareza, das palavras de Paulo Freire (2005), que dialoga em minha mente como um guia fundamental para minha

prática educativa: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2005, p. 47). Em outras palavras, educar é desdobrar as asas da própria criação, permitindo que o saber se espalhe de maneira livre e transformadora. Foi com essa perspectiva, que tracei minha jornada acadêmica na Pedagogia, movida por certezas e incertezas, por medos e anseios.

Durante essa trajetória, busquei constantemente novos conhecimentos e experiências, sempre guiada por uma defesa firme do que considero essencial para a educação. Embora a Pedagogia não tenha sido um sonho de infância, foi nesse campo que encontrei meu propósito e compreendi meu verdadeiro lugar.

Minha formação em Licenciatura em Pedagogia, ao mesmo tempo desafiadora e enriquecedora, orientou as escolhas que faço como pedagoga e futura mestre. Refletindo sobre essa jornada, pensava na importância de elaborar práticas educativas que proporcionem às crianças liberdade para se moverem em direção ao conhecimento, sem as limitações de sistemas rígidos e frequentemente desconectados de sua essência. O convite de Freire (2005) para transformar o ensino em um processo criativo e libertador continua a ser a base que orienta minhas escolhas.

Ao longo da graduação, comecei a refletir profundamente sobre a ideia do brincar livre, valorizando a relação e buscando a reconexão com a natureza, o aproveitamento dos ambientes externos e a garantia da liberdade de movimento para as crianças. Não obstante, durante o estágio supervisionado e a iniciação científica, percebi que a realidade da Educação Infantil ainda se aproxima mais da escola-gaiola do que da escola-asas. As crianças continuam, em sua maioria, confinadas entre paredes, com poucas oportunidades para brincar livre e conhecer o mundo de forma autêntica, espontânea e natural. Nesse contexto, como alerta Tiriba (2024, p. 8), “apesar da paixão romântica pela natureza, o que se pode perceber é um movimento no sentido de distanciá-la, provocando um descompromisso com a sua conservação”, o que ajuda a compreender o porquê dessa desconexão ainda persistir no cotidiano escolar.

Para aprofundar essa discussão, recorreremos à metáfora proposta por Rubem Alves (2004) em *Gaiolas e Asas*. O autor, ao comparar escolas a gaiolas, lança um olhar crítico sobre o emparedamento infantil e os desafios de se proporcionar uma educação que liberte, em vez de aprisionar. Segundo ele, “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (Alves, 2004), ressaltando que, nas gaiolas, o espaço é restrito, os movimentos são controlados e o voo é impedido. Essa reflexão, se tornou ainda mais presente ao longo da minha formação em Pedagogia, na qual pude constatar diversos

desafios relacionados à presença e ao uso dos espaços externos na Educação Infantil.

Como observa Tiriba (2024), no paradigma da modernidade, a natureza passou a ser concebida como objeto de domínio humano, em uma lógica sustentada pelo divórcio entre corpo e mente e pelo distanciamento entre sujeito e objeto, fundamentos de uma ciência voltada ao controle do mundo natural. Nesse contexto, a instituição escolar historicamente contribuiu para o ‘emparedamento’ das crianças, formando corpos dóceis adequados às exigências do capitalismo. Entre os desafios observados estão a limitação física dos espaços em relação ao número de crianças, as restrições ao uso das áreas externas, a escassez de materiais adequados e a predominância de pisos cimentados, com quadras e parques frequentemente em condições precárias. Essa realidade evidencia que, muitas vezes, a educação funciona mais como uma gaiola do que como asas, restringindo a experimentação, o movimento e a liberdade, dimensões essenciais da infância.

Essa constatação levanta questões fundamentais: por que, apesar das evidências sobre os benefícios do brincar na natureza, essa prática ainda é tão restrita nas instituições de Educação Infantil? Quais barreiras estruturais, pedagógicas e culturais impedem que os ambientes externos sejam mais investigativos? Essas indagações, ampliam nossas preocupações já discutidas sobre a crescente limitação dos espaços de brincar livres e naturais, fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem integral da infância.

Com o passar dos anos e minha vivência acadêmica, esses questionamentos foram me modificando e desafiando a romper com um modelo educacional tradicional, que sufoca a curiosidade e a espontaneidade das crianças. Assim, busquei trabalhar uma pedagogia mais orgânica, que possibilita o brincar livre e a reconexão com a natureza. Vale dizer que, essa pedagogia que defende o brincar livre, a experimentação na natureza sempre esteve presente em minha formação. Em minha prática, não me vejo como alguém que impõe normas inflexíveis, mas sim, como aquela que busca abrir portas para que as crianças expressem, descubram e criem sem limites.

Mesmo no ambiente acadêmico, procurei estar sempre ao lado da porta, como se o espaço fechado me restringisse. A liberdade sempre me atraiu, a possibilidade de imaginar e me mover sem amarras. Especialmente durante as aulas de ludicidade, quando meu mundo se expandia e eu percebia a verdadeira potência da educação, aquela que surge quando ela se mistura ao brincar, à criatividade e à liberdade.

Figura 3- Naturância



FONTE: arquivos pessoais

A figura 3 apresentada, ilustra um dos momentos do estágio supervisionado, em que as crianças vivenciam os espaços da creche, interagindo com flores, gravetos, água e terra, experiências essas, que revelam sua conexão natural com o mundo ao redor. Esses instantes evidenciam que, mesmo em um contexto escolar permeado por limitações institucionais e pela lógica capitalista que historicamente busca disciplinar e padronizar os corpos e comportamentos, é possível criar cenários ricos em liberdade, movimento e contato com a natureza, permitindo descobertas, afetos e aprendizagens significativas. Como aponta Tiriba (2024, p. 8), “esse modelo encontra-se esgotado e o desafio atual é educar as novas gerações em uma perspectiva de sustentabilidade, o que requer rever concepções de conhecimento que ainda tratam a natureza como simples matéria-prima”. Esse alerta evidencia que a educação infantil não precisa se conformar a modelos restritivos: ao contrário, é possível repensar espaços, práticas e experiências pedagógicas de forma a integrar as crianças à natureza, promovendo aprendizagens que respeitem sua liberdade, criatividade e desenvolvimento integral.

O estágio supervisionado em Educação Infantil, foi um momento de entrega nos sabores e saberes da docência, um espaço em que pude me redescobrir, reinventar e colocar em prática tudo o que aprendi ao longo da minha formação, como foi observado na figura 3. Aqueles dias foram repletos de desafios, alegrias, descobertas e afetos, proporcionando uma vivência enriquecedora. A creche, com seus variados espaços sejam ao ar livre, cimentados, cobertos ou fechados revelou-se um cenário pleno de possibilidades. Embora fosse necessário seguir a grade curricular e os planos de aula

estabelecidos, sempre encontrei maneiras de adaptar e de cultivar a criatividade, permitindo que as crianças vivenciassem momentos de aprendizagem que transcendessem o que estava previamente planejado. Nesse contexto, a flexibilidade e a liberdade criativa se mostraram fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças.

O primeiro contato com a sala de aula trouxe uma sensação de angústia: o ambiente era confinado, com muitas crianças e janelas e portas constantemente fechadas. As crianças, limitadas em seu espaço, despertavam em mim a inquietação: por que restringir quando a creche oferece de tantos recantos externos a serem vivenciados? Foi justamente diante dessas indagações que havia elaborado o plano de aula, determinado a aproveitar todos aqueles espaços. Tendo em vista que, “quando a criança encontra espelhos no mundo [...] ela se aproxima do seu eu e de suas fontes criadoras. Demonstra isso nos brinquedos da terra. [...] desses espelhos o maior é a natureza (Piorski 2016, p. 30)”, optei por uma jornada de descoberta na natureza, onde as crianças encontravam reflexos do mundo, transformavam em espelhos vivos do ambiente que as cercava. Cada momento ao ar livre, tornou-se assim, uma oportunidade de conexão consigo mesmas e com a vida ao seu redor.

Recordo-me, de duas experiências marcantes: as aulas da "Plantassol" e dos "Tesouros do Meu Planeta"⁴⁵. Ambas aconteceram na ambiência da creche, onde o encantamento das crianças se misturava as cores vibrantes das flores. O toque, o escutar, o sentir e o experimentar preenchiam aquele espaço com muita leveza e aprendizado, deixando-me maravilhada pela sinfonia da natureza e da infância. Para Piorski, (2016, p.72) “Generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres”. Portanto, é nos brinquedos do chão que permitem à criança a liberdade de criação, de expressão.

As crianças, curiosas, investigavam as áreas verdes da creche, descobrindo novos elementos a cada passo. Na atividade “Tesouro do Meu Planeta”, foram distribuídas lupas e binóculos feitos de materiais recicláveis para que as crianças procurassem “tesouros” na natureza. A experiência foi rica em interações e aprendizado, e me senti conectada com elas, revivendo minha própria infância.

Na atividade “Plantassol”, foram entregues sementes de girassol e potes personalizados para que plantassem. Muitas crianças repetiram o processo várias vezes,

⁴ Plantassol- junção de plantar e girassol- nome criativo criado para uma dinâmica em sala de aula

⁵ Tesouros do Meu Planeta" título criando para desenvolver a dinâmica com as crianças.

demonstrando o desejo de prolongar o momento de interação. Isso me fez perceber que, muitas vezes, o que elas buscavam, eram oportunidade de vivenciar a liberdade de ser criança, longe das restrições do ambiente educacional formal. Como bem coloca Barbieri (2012, p. 30), “não basta viver algo, é preciso permitir que as vivências nos tomem e nos transformem”, refletindo o poder transformador dessas experiências, que vão além do simples ato de aprender.

E se, ao invés de manter as crianças em um lugar limitado e com estruturas rígidas, deixássemos que elas investigassem o mundo ao seu redor? E se o cuidar, o educar e o brincar estivesse além das portas da sala de aula, em ambientes externos, onde a natureza se torna um ambiente de experiências? Essas questões surgiram durante meu estágio supervisionado em Educação Infantil e impulsionaram também a criação desta pesquisa.

Além das experiências acima descritas, este projeto, nasceu também do resultado de minha intersecção como bolsista do projeto de Iniciação Científica Baú Brincante⁶, desenvolvido na creche da UESB, Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol. E, da mesma forma, com meu envolvimento e estudos com o grupo de estudos GEPELINF, buscando sempre refletir sobre a necessidade de reconsiderar o papel da natureza e do brincar livre no desenvolvimento infantil.

Durante as experiências em estágios supervisionados, nos encontros do grupo de estudos GEPELINF e nas pesquisas do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, observamos um fenômeno que inquieta: em muitas creches, o brincar especialmente o brincar ao ar livre tem sido silenciosamente podado. O que deveria ser voo se transforma em contenção. Assim, cada etapa desse caminho, contribuiu para fortalecer meu entendimento sobre a importância de a criança ter um contato com a natureza e se reconhecer parte da natureza, vivenciar o brincar livre e investigar espaços externos, para despertar seu lado criativo e imaginário. Ao unir essas memórias, almejei vivenciar as experiências das crianças nas ambiências externas da creche e fomentar uma reflexão profunda sobre a necessidade de promover o brincar livre e a conexão e reconexão com o ambiente natural, desde cedo.

⁶ Trata-se de uma Pesquisa interinstitucional, em desenvolvimento, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a coordenação da Prof^a Dr^a Cristina Maria d'Ávila Teixeira, em cooperação entre Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA) e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, envolvendo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa contribuiu para ampliar o conhecimento sobre práticas educativas que promovam o brincar livre na natureza, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para estudos futuros na área de Educação Infantil e Pedagogia do Brincar. A perspectiva da biofilia, conceito explorado e inspirado em Tim Ingold (1994), acentua que a tendência inata do ser humano a se conectar com o que é orgânico é fundamental não apenas para a compreensão do planeta, mas, sobretudo, para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o brincar livre aproxima a criança do planeta, fortalecendo vínculos ecológicos e reconhecendo-a como ser de cultura e ser de natureza. Como destaca Tiriba (2024, p. 8), “é igualmente necessário compreender a criança como ser de natureza, cuja existência se dá em interdependência com as demais espécies que sustentam a vida no planeta”.

No plano pessoal, a investigação possibilitou a consolidação de experiências formativas, o aprofundamento da compreensão sobre o papel do educador na mediação dessas experiências e a reflexão sobre a importância de uma prática docente sensível à liberdade, à criatividade e ao contato com a natureza. Esta pesquisa, reflete em um compromisso com a transformação das práticas educativas e o bem-estar das crianças, com o objetivo de questionar e propor alternativas para a limitação da infância dentro de espaços fechados e controlados. A proposta foi investigar novas possibilidades de integrar o brincar livre e a interação com a natureza, beneficiando o desenvolvimento integral da criança. Como destaca Freinet (1979), é essencial manter “os olhos, ouvidos e todos os sentidos abertos à magia do mundo” (p. 24), pois é nesse contato direto com o ambiente que as crianças expandem sua percepção e sua criatividade. Assim, esta dissertação buscou promover práticas pedagógicas que libertem as crianças dos muros simbólicos e reais que limitam suas experiências.

Dessa forma, a investigação ofereceu uma contribuição dupla, no campo acadêmico, ampliando o entendimento sobre biofilia, biointeração e práticas pedagógicas que respeitam a criança como ser intrinsecamente vinculado à natureza; e no plano pessoal, ao possibilitar uma reflexão crítica sobre a docência, fortalecendo a percepção do pesquisador sobre a importância de criar ambientes educativos que promovam liberdade, exploração, criatividade e vínculo com o mundo orgânico.

1.3 [Entre]aberturas: construindo um objeto-problema

Embora a Educação Infantil tenha se originado sob a influência de ideias que

valorizam e potencializam o brincar livre e a conexão na natureza como pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança, como proposto por Célestin Freinet (1979), Loris Malaguzzi (1999), Maria Montessori (2005/2008) e Friedrich Fröbel (Heiland, 2010), o cenário atual revela outra realidade. Em muitos contextos, essas portas se fecham. Práticas educativas mais restritivas afastam as crianças das experiências de liberdade.

Hoje, contudo, é preciso reconhecer, que nem todas as portas permanecem abertas. Em muitos espaços educativos, o que se observa são portas fechadas para a liberdade do brincar, para a conexão com ambientes naturais e consequentemente, para a experiência sensível do mundo. Práticas mais rígidas e ambientes emparedados vêm limitando a potência da infância, restringindo as possibilidades de vivências, imaginação e movimento.

Muitas questões emergem da privação infantil e das restrições ao brincar ao ar livre, trazendo consigo desafios que afetam diretamente a experiência da infância. Pesquisas na área da Educação Infantil (Elali, 2003; Fernandes, 2006; Tiriba, 2010, 2018; Barros, 2018, entre outros) evidenciam que as crianças estão cada vez mais confinadas às salas de aula, com tempo reduzido para investigar espaços externos.

Entretanto, a realidade educacional ainda revela uma separação significativa entre os espaços de aprendizagem formal e os espaços de brincar. Essa fragmentação compromete práticas pedagógicas que poderiam valorizar o movimento, a experimentação sensorial e a conexão das crianças com o mundo natural. Como consequência, o corpo em movimento, a criatividade e a autonomia infantil são restringidos, privando as crianças de experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Além disso, observa-se uma escassez de tempo dedicado ao brincar livre na natureza, o que fortalece a tendência de confinamento das crianças nos espaços internos e limita suas possibilidades de movimento e experimentação sensorial. Em relação a algumas dessas questões, Tiriba (2010) discute que:

Se elas [as crianças] chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade.... O que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão. (p. 07)

Dessa forma, compreendemos que os espaços institucionais não são neutros; pelo contrário, são construídos e organizados a partir da concepção pedagógica da instituição, funcionando como agentes educadores que podem tanto potencializar quanto restringir as experiências das crianças (Horn, 2004; Lima, 2016; Cardoso, 2018). Nesse contexto, nota-se uma tendência recorrente entre os educadores de limitar as atividades pedagógicas ao espaço fechado da sala de aula, restringindo as possibilidades de interação com o ambiente externo. Pensar o brincar livre, portanto, é também um ato político, pois questiona os modos como a infância é contida, controlada ou libertada. Mas afinal, o que é esse brincar? Não se trata apenas de uma interação com a natureza como algo externo, a criança não brinca “na” natureza, ela é natureza em movimento, ela habita e compõe esse fluxo. O brincar livre, dessa maneira, se coloca como paradigma, não como atividade dirigida, mas como expressão da vida, em que o humano se reconhece como ser de biointeração.

Nesse horizonte, mover-se com as crianças é reconhecer que a integridade humana se entrelaça à integridade da terra e do planeta. Para aprofundar essa reflexão, recorremos a outros olhares que pensam a infância como potência criadora e resistente. Neste estudo, a metáfora da porta ganha força: simboliza as passagens possíveis para o brincar livre, para a invenção e para o encontro com o mundo natural. Como destaca Cardoso (2018), o brincar carrega uma carga simbólica de ritos de vida, permitindo à criança criar sentidos próprios e ressignificar objetos e situações. O brincar livre é, como afirma a autora, “uma porta aberta para imaginação, alegria, diversão, faz de conta” (Cardoso, 2018, p. 96). Manter essas portas abertas é preservar a potência da infância.

Afinal, o que é esse brincar livre? Ele é realmente livre? Essa questão nos convida a problematizar a própria noção de liberdade na infância e o modo como os espaços institucionais a restringem ou a potencializam. Não se trata de pensar a natureza como sala de aula, nem de reduzir árvores e rios a “elementos” disponíveis à prática pedagógica. A natureza é ser, e nesse reconhecimento a criança não brinca *na* natureza, mas *como* natureza, em um processo de naturância e biointeração. O conceito de biofilia, ajuda a compreender essa tendência inata de vínculo com o vivo, que não se limita à sobrevivência humana, mas se estende à integridade da terra e do planeta, como lembra Tiriba e Profice (2019). Tim Ingold (2012), por sua vez, amplia essa discussão ao apontar o humano como ser imbricado em relações e tramas de correspondência, sempre em movimento e em vínculo. Nesse horizonte, o brincar livre deixa de ser entendido

apenas como prática lúdica ou pedagógica e se afirma como paradigma político e ético, uma forma de existência que resiste ao emparedamento e preserva a potência da infância em sua inseparável ligação com o mundo.

Brincar é, antes de tudo, um modo de estar no mundo e de se relacionar com ele. A própria origem da palavra, ligada ao termo latino *brinco* que remete a *vinculum*, vínculo, revela essa dimensão relacional do ato de brincar, que se concretiza especialmente quando a criança tem a oportunidade de interagir com elementos diversos do ambiente, como os presentes na natureza (Barros, 2018).

O brincar livre oferece às crianças a possibilidade de potencializar a criatividade, a imaginação e de enfrentar desafios sem a mediação direta da professora, fortalecendo a confiança em si mesmas (Penina, 2016). Em um contexto em que a um avanço tecnológico e uma crescente capitalização, reduzem os espaços da infância, ele se torna ainda mais essencial ao favorecer o contato com a natureza e as brincadeiras ao ar livre. Para Fortuna (2014, p. 24), trata-se de uma “apropriação ativa do real por meio da representação”, que prepara inconscientemente a criança para a vida adulta.

A partir disso, o brincar livre se potencializa quando ultrapassa as barreiras da sala de aula e encontra espaço com áreas verdes. Barros (2018, p. 86) destaca que “a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança”. Em experiências ao ar livre, as crianças ampliam seus caminhos de criação e experimentação, ressignificando o que veem e sentem.

Nesse cenário, a natureza atua como um elemento vivo, que desperta o corpo, a imaginação e o pensamento. Tiriba (2018, p. 12) corrobora essa ideia ao afirmar que “na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solidão e introspecção”. Desse modo, a conexão com ambientes naturais emerge como uma dimensão essencial da experiência infantil, favorecendo tanto o estudo quanto o acolhimento.

Reconhecer o ambiente como um agente educativo é indispensável para compreender a riqueza das experiências infantis. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157) afirmam que “o ambiente [...] é algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’”. Com isso, entende-se que o espaço é parte ativa do processo educativo um espaço vivo de relações, descobertas e criações compartilhadas.

Nesse percurso, o brincar livre se apresenta como ação central, pois favorece a

expressão e a participação ativa das crianças. Ao aventurar-se em ambiências naturais, a infância revela potencialidades de ser “proativa, inovadora, inventiva, flexível, com senso de oportunidade e com notável capacidade de promover mudanças” (Gadelha, 2013, p. 156). No entanto, cabe questionar: até que ponto a criança é realmente protagonista em ambientes educativos que, muitas vezes, ainda se estruturam de forma controladora e limitadora? Para que esse protagonismo não permaneça apenas no discurso, é fundamental que a liberdade esteja assegurada no cotidiano escolar, garantindo à criança a possibilidade de construir seu aprendizado de forma autônoma, a partir de suas próprias experiências e interações.

O brincar livre na natureza pode ser compreendido como uma expressão da nossa própria condição humana, marcada pela cooperação, pelo altruísmo e pelo amor como fundamentos da vida em sociedade. Para Maturana (2002), o amor, entendido como a aceitação do outro como legítimo na convivência, é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a saúde dos adultos. Nesse sentido, a biofilia, predisposição humana de afeto e ligação com a vida aumenta a importância do brincar em meio à natureza como espaço de cuidado, liberdade e reconhecimento mútuo. A criança que brinca livremente nesse ambiente estabelece biointerações que favorecem a partilha, a empatia e o pertencimento, experimentando de forma concreta a aceitação do outro e do próprio mundo natural.

Maturana e Varela (1995) acrescentam que nossa biologia é orientada para a colaboração e o cuidado, e que a negação dessa dimensão, seja pela dominação ou pela objetificação do outro e da natureza, constitui uma anomalia cultural. Nessa direção, a biofilia, conforme discute Wilson (1999), busca superar tanto reducionismos biologicistas quanto culturalistas ao propor uma compreensão integrada em sistemas sócio-ecológicos. Essa visão, ancorada na ideia de consciência, amplia as interfaces entre o biológico, o cultural e o social, oferecendo uma base interdisciplinar para pensar o brincar livre na natureza como fenômeno complexo. Assim, ao vivenciarem biointerações em ambientes naturais, as crianças reafirmam a nossa inclinação altruísta como fundamento da vida social e ecológica.

Léa Tiriba (2018) nos lembra que os ambientes externos são espaços de encantamento, repletos de múltiplas formas de vida e de possibilidades infinitas de interação e invenção. Entretanto, o que se observa é o avanço do emparedamento, crianças cada vez mais confinadas a espaços fechados, privadas da liberdade de correr, de tocar a terra e de experimentar o mundo com todo o corpo.

Para entender essa situação, é preciso, primeiramente, compreender o conceito de emparedamento, conforme já discutido. Segundo Tiriba (2017, p. 73) o emparedamento refere-se a, “condição a que estão submetidas as crianças, considerando rotinas em que elas são conduzidas de um espaço fechado a outro”. Em contrapartida, Batista (2018, p. 26), descreve o desemparedamento como “uma alternativa que considera o contato do ser humano com o mundo como determinante para seu desenvolvimento pleno e saudável”. Portanto, é essencial que, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas sejam repensadas para garantir as vivências em todas as ambiências⁷ disponíveis na creche,

Isso implica promover oportunidades para que as crianças se redescubram como seres da e de natureza, desvendando os ambientes da creche. Esse repensar é indispensável para transformar as instituições de ensino em espaços que realmente favoreçam a liberdade, rompendo com a tendência de confinamento e oferecendo vivências mais ricas e diversas. Nessa perspectiva, compreende-se que a criança se relaciona diretamente com a própria natureza, reconhecendo-se como parte dela e não como alguém separado. Ao se colocar em conexão com o vento, a terra, a água, as árvores e os animais, ela passa a perceber-se como elemento integrante da vida planetária. Essa visão amplia o sentido do brincar e do aprender, pois resgata a noção de pertencimento ao planeta e de responsabilidade para com ele, fortalecendo um vínculo que vai além do espaço escolar e alcança a dimensão da existência humana em sua totalidade.

Inspirados na provocação feita por Rubem Alves (2004) em *Gaiolas ou Asas*, nesta investigação, as portas são metáforas para as escolhas que se apresentam no cotidiano da Educação Infantil: portas que se abrem para o voo da imaginação, da liberdade e da criação, ou portas que se fecham, restringindo a infância a espaços controlados e previsíveis. Assim, perguntamo-nos: **se/e como uma determinada creche em Maracás-Ba, abre as portas para que as crianças investiguem a natureza durante o brincar livre e como elas agenciam essas experiências?**

Logo, o objetivo do estudo é compreender se/e como uma determinada creche em Maracás-Ba, abre as portas para que as crianças investiguem a natureza durante o brincar livre e como elas agenciam essas experiências. Os objetivos específicos são: a)

⁷ Substantivo feminino, 1 qualidade do que é ambiente, do que rodeia os seres vivos. 2/ o meio físico, material, em que vive um animal ou um vegetal; meio ambiente. (Dicionário online de português, <https://www.dicio.com.br/ambiencia/>)

Revisitar conceitos relacionados à experiência e agenciamento do brincar livre das crianças e suas interações com a natureza na ambiência da creche; b) observar e descrever as diversas formas de interação das crianças com os elementos da natureza presentes na ambiência da creche; c) refletir como o ambiente da creche potencializa a produção das brincadeiras, por meio das narrativas das crianças acerca das experiências do brincar livre com elementos da natureza. d) Apontar como o brincar livre se manifesta em espaços naturais da cidade, para além dos muros da creche, compreendendo de que forma esses ambientes ampliam as experiências infantis com a natureza e sinalizam possibilidades de investigações futuras acerca da relação entre infância, território e sustentabilidade socioambiental.

Com base nos questionamentos e objetivos apresentados, e impulsionados pelo interesse no fenômeno do brincar livre na natureza, a pesquisa de caráter etnográfico se configurou como caminho indispensável para o desenvolvimento deste estudo. Tal escolha justifica-se pela necessidade de compreender como se constituem as experiências das crianças enquanto natureza viva, reconhecendo que elas não apenas estão na natureza, mas a são em sua essência. Desse modo, buscou-se compreender quais desafios emergem nesse processo e de que maneira fatores socioculturais, institucionais e ambientais atravessam e influenciam essas vivências. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo etnográfico em uma creche⁸ localizada no município de Maracás-BA, que atende crianças de 0 a 6 anos em um mesmo espaço, sem divisão entre creche e pré-escola. A investigação se ancorou nas narrativas das próprias crianças acerca de suas experiências de brincar na ambiência natural da creche e também em outros contextos fora dela. Como dispositivos de produção de dados, foram utilizados o diário de campo, a observação participante e registros fotográficos, que serviram tanto para orientar a análise quanto para sustentar as escolhas metodológicas da pesquisa.

Para a estrutura da dissertação, a pesquisa foi organizado de forma que cada parte funcionasse como uma porta de acesso às reflexões construídas. Na primeira “Porta”, apresentou-se a introdução, na qual se contextualizou e problematizou a temática, destacando a importância do brincar livre em contato com a natureza na ambiência da creche. Também foram delineados os principais conceitos que

⁸ A creche em que a pesquisa será realizada, não tem possui divisão em creche e pré-escola, todas as crianças estudam em um mesmo espaço.

fundamentaram a pesquisa e justificou-se a escolha do tema, abordando as motivações pessoais e acadêmicas que orientaram o estudo, dividindo essa discussão em subtópicos.

A Porta dois, abriu-se para uma reflexão sobre a creche enquanto espaço de atendimento à infância. Retomamos a trajetória histórica desse espaço, iniciando pela origem da palavra “creche” e pela evolução das concepções que modelam sua prática na atualidade. Discutimos como os conceitos de cuidar, educar e brincar se entrelaçam de maneira indissociável no cotidiano das creches. Ainda nesta seção, abordamos os documentos legais que regulamentam o funcionamento das creches no Brasil, ressaltando a importância de garantir ambientes que atendam às necessidades das crianças e valorizem o brincar como eixo estruturante das práticas educativas. Encerramos com a discussão sobre o desemparedamento. Na sequência, na próxima seção, discutimos a relação entre infância e natureza, analisando como o brincar livre em ambientes naturais é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Defendemos a natureza como espaço pedagógico ativo, que possibilita vivências sensoriais, construção de vínculos e fortalecimento do desenvolvimento físico e emocional.

Ao abrir a Porta quatro, apresentamos os fundamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento do estudo, que se configura como uma pesquisa etnográfica. A escolha pela abordagem qualitativa e pela etnografia se justifica pela necessidade de compreender as interações das crianças com o ambiente natural da creche em seu contexto cotidiano. A pesquisa etnográfica permitiu uma imersão profunda no ambiente de estudo, proporcionando uma observação detalhada das experiências das crianças durante o brincar livre. Inicialmente, discutimos os pressupostos metodológicos que guiaram a escolha da etnografia, destacando como essa abordagem facilita a coleta de narrativas e histórias das crianças, permitindo uma visão mais próxima e real de suas vivências. Em seguida, caracterizamos a instituição e o ambiente de pesquisa, detalhando o local e as condições do espaço onde as interações com a natureza aconteceram. A descrição do espaço físico da creche, suas potencialidades e limitações, foi essencial para compreender como ele pode influenciar o brincar livre das crianças. Por fim, abordamos os dispositivos utilizados para coleta e análise dos dados, que incluem diários de campo, observação participante e registros fotográficos, além das etapas da pesquisa, desde o planejamento até a análise final.

Nas últimas portas desta pesquisa, que permaneceram entreabertas e em constante construção, retomamos as questões que a moveram e revisitamos os principais

achados apresentados nas seções de análise. No primeiro, voltamos o olhar para os espaços externos da creche, buscando compreender como o brincar livre e com a natureza acontecia dentro dos limites institucionais e das rotinas que compunham o cotidiano institucional. No segundo, partimos das lacunas e tensões identificadas, sobretudo da constatação de que o brincar não se realizava de forma plenamente livre nesses contextos e atravessamos os muros da instituição para investigar como as crianças brincavam fora dos padrões capitalistas, estruturais e curriculares que acompanham a Educação Infantil. Portanto, indicamos caminhos para fortalecer o brincar livre e a presença da natureza, reconhecendo que a pesquisa não se encerrou em si mesma, mas abriu novas perguntas, deslocamentos e provocações. Este trabalho, portanto, seguiu como um convite para continuar abrindo portas para a infância, em direção à liberdade, à imaginação e à invenção.



2. PORTA DOIS: FRESTAS CONCEITUAIS

Figura 4- A mão que atravessa



O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Benjamin (1987)

A figura 4 que abre esta seção mostra uma mão que atravessa frestas e busca o mundo. Assim é o brincar livre: gesto que explora, atravessa limites e cria caminhos próprios. Tomando essa metáfora como guia, este referencial teórico apresenta as bases que sustentam a relação entre criança, corpo, natureza e liberdade compreendendo o brincar como modo de conhecer, sentir e habitar o mundo.

FONTE: Arquivos da pesquisadora 2025

Partindo da sensibilidade apontada por Benjamin, entendemos que cada acontecimento, seja ele grandioso ou cotidiano, contribui para a construção da história da infância e da educação infantil. Nesta seção, abrimos mais uma porta e voltamos o olhar para o percurso histórico do atendimento à primeira infância no Brasil, reconhecendo que as práticas de cuidado e educação não surgiram de maneira espontânea, mas foram influenciadas por condições sociais, políticas e econômicas de cada época.

2.1 CRECHE: QUE AMBIENTE É ESSE? Uma breve reconstrução histórica do atendimento na Educação Infantil

Compreender essa trajetória exige reconhecer a infância como uma condição própria da criança, marcada pelas suas experiências concretas em diferentes contextos. É o que destaca Kuhlmann (1998) ao afirmar a importância de considerar as crianças como sujeitos históricos. A abertura dessa porta traça, portanto, o percurso evolutivo do cuidado e da educação da primeira infância, no Brasil, desde a ignorância recíproca entre adultos e crianças até o reconhecimento constitucional da Educação Infantil destacando as principais transformações de conceitos, instituições e políticas públicas.

As creches e pré-escolas tiveram origens completamente diferentes. Enquanto as pré-escolas já nasceram no bojo da educação, a partir das ideias

de Froebel, na Alemanha, em 1860, as creches nasceram da iniciativa privada, tanto na Europa como no Brasil. (Ortiz. 2012, P.19)

Ortiz (2012) evidencia as distinções que marcaram a origem das creches e pré-escolas, mostrando que essas instituições, ao serem introduzidas no Brasil sob forte influência de modelos europeus, incorporaram visões assistencialistas e escolarizantes. Nelas, a infância era compreendida como uma etapa preparatória para a vida adulta, e não como uma fase com valor em si mesma. Essa concepção, está relacionada a um olhar histórico que, por séculos, negou a singularidade da infância.

Ao longo da história, a concepção de infância foi profundamente influenciada pelos contextos sociais, políticos e econômicos de cada época. Até o século XVI, a criança era vista como uma extensão do adulto, sem reconhecimento de suas necessidades específicas. As crianças eram tratadas como “pequenos adultos”, utilizando vestimentas semelhantes e participando das mesmas atividades laborais. Esse olhar reducionista se refletia nas altas taxas de mortalidade infantil e na precariedade das condições de saúde e higiene, indicando a ausência de políticas voltadas para sua proteção e cuidado.

Foi apenas com o tempo que começaram a surgir medidas mais efetivas de atenção à infância. Nesse sentido, Soares (1997, p. 78) observa:

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos.

A partir do final do século XVIII, com as transformações europeias e seus reflexos na sociedade colonial brasileira, que se constituíram os primeiros espaços de acolhimento para crianças cujos pais trabalhavam. Conhecidos como “asilos”, “escolinhas”, “espaços recreativos” e, mais tarde, “creches”, esses locais, inicialmente filantrópicos, atendiam principalmente crianças órfãs ou de famílias abastadas. Com o tempo, essas instituições evoluíram de simples abrigos para espaços voltados ao desenvolvimento infantil. Já na década de 1970, o avanço da urbanização, da industrialização e as lutas feministas impulsionaram a expansão das creches, reconhecendo-as como instituições especializadas no atendimento de crianças, ampliando gradativamente o acesso à Educação Infantil.

Enquanto isso, em outras partes da Europa, como em Portugal, as casas de asilo da infância ofereciam proteção, instrução e cuidados alimentares e corporais mais

desenvolvidos em comparação aos modelos inglês e francês (Kuhlmann Jr, 2001). Tais movimentos refletem os impactos da Revolução Industrial e a crescente demanda por instituições que atendessem às necessidades infantis frente à entrada das mulheres no mercado fabril. Foi somente com as transformações sociais e políticas posteriores que a creche começou a ser reconhecida como direito da criança e espaço educativo essencial, inaugurando novas perspectivas sobre o cuidado e a educação na primeira infância (Kuhlmann jr., 2001).

A presença do Estado na educação infantil tem origens vinculadas mais ao controle social do que ao reconhecimento de direitos. Em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) determinou que empresas com mais de trinta funcionárias deveriam oferecer espaços para amamentação e cuidado dos filhos das operárias (Brasil, 1943). Como analisa Kramer (1982), tal medida visava sobretudo preservar a produtividade do trabalho feminino, e não garantir o direito das crianças à educação. Nos anos 1970, com o avanço da urbanização e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, surgiram novas pressões por creches públicas de qualidade. Movimentos feministas, profissionais da saúde e setores organizados da sociedade civil passaram a reivindicar a educação infantil como direito da criança e dever do Estado (Rosemberg, 1989). Ainda assim, a creche permaneceu, por muito tempo, atrelada a uma lógica assistencialista, centrada nas necessidades da mãe trabalhadora.

Esse histórico de desigualdades remonta ao século XIX, quando a elevada mortalidade infantil entre crianças desamparadas gerou críticas à prática da roda dos expostos e às condições precárias de cuidado oferecidas pelas amas. Enquanto os filhos das elites tinham acesso à instrução formal, os das classes populares eram empurrados para o trabalho precoce ou a marginalização (Del Priore, 2004; Rizzini, 2004; Kuhlmann, 1998). Nesse contexto, a defesa de creches inspiradas no modelo francês passou a ser vista como parte de um projeto de modernização social, alinhado aos ideais da Escola Nova, que via na educação infantil uma via para a transformação das condições de vida das crianças.

Ao longo do século XX, o atendimento infantil passou a ser organizado de maneira mais estruturada, com crescente responsabilidade do Estado. Esse processo culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou a Educação Infantil à Educação Básica, tornando-a obrigatória e gratuita para crianças de zero a cinco anos. Esse marco legal reconheceu o direito da criança ao atendimento

educacional, responsabilizou o poder público pela oferta de creches e pré-escolas, e reafirmou a infância como uma fase única de desenvolvimento, com direitos específicos.

à guarda e aos cuidados básicos das crianças, sem respaldo legal para garantir seus direitos fundamentais. Desse modo, a infância era desconsiderada: faltavam diretrizes pedagógicas, amparo jurídico e o reconhecimento do valor educativo desses ambientes.

Conforme Canavieira e Palmen (2015, p. 35) afirmam, “sindicalistas, professoras e/ou pesquisadoras ligadas à universidade, instituições de pesquisa e movimentos sociais levaram adiante a bandeira de luta pelos direitos de creches e pré-escolas, levantadas pelas mulheres, trabalhadoras ou não”. Assim, por meio dessa mobilização coletiva, o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos foi finalmente garantido na história do Brasil, sendo assegurado pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 208, incisos I e IV, como dever do Estado (Brasil, 1988).

Kuhlmann (1998, p. 78) destaca que, ao longo desse processo, “a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças”. Consequentemente, ao longo das décadas, a Educação Infantil deixou de ser encarada apenas como suporte à mulher trabalhadora, passando a ser reconhecida como um direito fundamental da criança. Isso foi possível, em grande parte, pela pressão de movimentos como o Movimento Feminista e o Movimento de Luta por Creche, que, como destaca Kuhlmann Jr. (1999) buscavam uma mudança no modelo assistencialista, reivindicando o caráter público das instituições de educação infantil e a responsabilidade do Estado em ofertá-las de forma universal e equitativa.

Kuhlmann Junior (1999), havia uma distinção clara entre creche e pré-escola, afirmando que:

[...] o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (p. 73)

Com o tempo, a creche passou a ser vista como uma necessidade tanto para o bem-estar das crianças quanto para a organização das empresas. A inclusão da creche no local de trabalho trouxe uma série de benefícios, conforme aponta Palmen (2004, p. 58)

A inserção da creche no local de trabalho traz benefício não só aos empregados, mas também ao empregador, pois diminui o número de faltas de

seus funcionários, e aumenta a produtividade, ao garantir aos progenitores maior tranquilidade quanto aos cuidados recebidos por seus filhos. O envolvimento da empresa nos assuntos comunitários também é visto por todos como um ponto positivo, na medida que propicia assistência aos seus funcionários e seus filhos.

Assim, as creches foram se consolidando como um componente essencial tanto para o desenvolvimento infantil quanto para a harmonia entre vida profissional e familiar, refletindo uma evolução nas políticas de cuidado infantil. Mais do que uma obrigação empresarial, as creches começaram a ser reconhecidas como um direito das crianças e um reflexo da responsabilidade social das organizações, alinhando-se ao movimento mais amplo pela educação infantil e pelo reconhecimento dos direitos das mulheres no mercado de trabalho.

No Brasil, o surgimento das creches esteve profundamente relacionado às questões sociais decorrentes da pobreza que atingia mulheres e crianças. Ao contrário da experiência europeia onde as creches foram criadas principalmente para atender à demanda das mulheres inseridas no trabalho fabril, no contexto brasileiro, seu principal objetivo era oferecer assistência às necessidades básicas dessas populações vulneráveis. Como ressalta Didonet (2001, p. 12):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança.

No final do século XIX, surgiram as primeiras creches voltadas à proteção da infância e à assistência social, com foco na saúde e na inclusão das mães no mercado de trabalho Rizzini (2011, p. 19) explica que:

Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. A partir daí, a criança ficava, como qualquer outro órgão, à mercê da determinação do Juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), o atendimento era permeado por influências médico-higienistas, jurídicas e religiosas, buscando “civilizar” as crianças pobres. Rizzo (2003) complementa que as creches também funcionavam como estratégia para ocultar a miséria urbana, oferecendo um ambiente considerado “sadio”. Dessa maneira, surgiram as primeiras lutas pela democratização da educação infantil, ainda fortemente associada à assistência social e não ao direito educacional. A consolidação da educação infantil como direito foi um processo gradual, impulsionado pelo avanço dos

movimentos sociais e pela crescente inserção da mulher no mercado de trabalho (Canavieira; Palmen, 2015).

Enquanto na Europa as creches surgem visando atender às necessidades das mulheres que trabalhavam no setor industrial, no Brasil essa demanda se dá inicialmente entre as trabalhadoras domésticas, pois aqui a industrialização encontrava-se em seus primórdios de desenvolvimento. (Canavieira; Palmen, 2015,p.34)

Diante dos elevados índices de mortalidade infantil, surgiram no Brasil diversos movimentos em defesa do direito das crianças pequenas a espaços seguros de cuidado. Muitas mães, forçadas a trabalhar, deixavam seus filhos em condições precárias, sob a responsabilidade de criadeiras, o que frequentemente resultava em mortes. Nesse cenário, as creches começaram a ser vistas como uma solução emergencial. Como aponta Kuhlmann Jr (2011, p. 73), tratavam-se de “um mal necessário, uma vez que as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene física”.

Ao longo do tempo, as creches brasileiras evoluíram de instituições voltadas à assistência e à filantropia para espaços reconhecidos como parte fundamental do direito à educação. Essa mudança foi impulsionada pelas transformações sociais e econômicas e, principalmente, pelas lutas dos movimentos sociais, especialmente feministas e populares, que denunciaram a exclusão das crianças pobres e reivindicaram o acesso igualitário à educação desde a primeira infância. Essas mobilizações foram fundamentais para consolidar o reconhecimento legal da Educação Infantil como um direito, orientando políticas públicas mais inclusivas e estruturadas.

Os avanços jurídicos promovidos pela Constituição de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente consolidaram a infância como uma etapa que requer proteção integral e acesso a direitos fundamentais, especialmente à educação. Nesse contexto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um marco ao integrar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de zero a cinco anos. A LDBEN, em Seu artigo 29 destaca o compromisso com o desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em parceria com a família e a comunidade, enquanto o artigo 30 define a oferta da Educação Infantil em creches (até 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) (Brasil, 1996).

A posterior alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006 ajustou o limite etário da Educação Infantil para até cinco anos e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos,

reafirmando o compromisso com a educação desde os primeiros anos de vida. Apesar dos avanços, persistem desafios como a formação docente e a qualificação dos espaços educativos. Com o intuito de enfrentar essas lacunas, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabeleceu metas, como ampliar o atendimento em creches para, no mínimo, 50% das crianças de até três anos.

2.1.1 A Chave do Agora: (Re)Pensando a Creche Hoje

Pensar a creche na atualidade é um exercício que demanda mergulho cuidadoso no presente e atenção às complexidades que o atravessam. Afinal, como lembra Kuhlmann Jr. (2015, p. 9), “a história mais próxima é muito mais difícil de compreender, pois participamos diretamente dela, o que interfere nas interpretações”. Ao estarmos imersos no cotidiano das instituições de educação infantil, com seus desafios, avanços e contradições, somos também sujeitos implicados na construção de significados que definem o que se entende por creche hoje.

Esse envolvimento direto exige de nós a habilidade de olhar com criticidade para os contextos atuais e reconhecer, nas práticas, discursos e políticas, os movimentos que reposicionam a creche como espaço educativo potente, vivo e promotor de experiências significativas desde os primeiros anos de vida. Para tanto, é preciso também lançar um olhar para trás. Pensar a creche como espaço educativo exige desatar alguns nós históricos que ainda operam nas estruturas e práticas cotidianas das instituições. Por muito tempo, a creche foi entendida como um espaço de assistência, de cuidado desvinculado do direito à educação e marcado por uma concepção de infância tutelada e subalterna como visto anteriormente. Tal entendimento ainda ecoa, muitas vezes de forma sutil, nos discursos e nas práticas que organizam a rotina institucional e atravessam as relações com as crianças.

No contexto atual das creches, marcado por rotinas escolarizadas e voltadas à preparação para o futuro, é urgente valorizar o presente vivido pelas crianças, suas potências criativas e sua capacidade de imaginar e transformar o cotidiano. Como afirma Krenak (2022),

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que ali emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros (p. 100).

Esse movimento de valorização da infância passa também pela reconexão com o mundo natural. Conectar-se na natureza desde cedo é essencial para cultivar vínculos que dificilmente se formam na vida adulta, caso tenham sido negados na infância (Tiriba, 2022). Nesse sentido, como propõe Krenak (2022), a vivência com a natureza permite a “experiência do sujeito coletivo”, um pertencimento mais amplo à “mãe terra” (p. 102), fundamental para a formação de sujeitos sensíveis, éticos e comprometidos com a vida.

Por isso, a Educação Infantil, exige um novo cenário, um lugar no qual as interações entre adultos e crianças, se estabeleçam com afeto, de olhar e escuta sensível, assim como o ambiente nos quais estas se encontram, assumem papéis centrais. Pois, “cuidar do ambiente também representa cuidar de si e de outros seres” (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p. 9). Um ambiente natural e orgânico para que a criança possa agenciar seu processo criativo, inventivo e descobridor de si e de outros. Ou seja, uma educação que possibilite “a corresponsabilidade para uma dimensão cósmica, a partir de princípios e práticas culturais e ancestrais de coexistência” (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p. 8).

Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 48) complementam essa ideia, ao afirmar que, “para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos”. Refletir sobre os ambientes, o tempo e a colaboração é, portanto, essencial para construir e propor um espaço que favoreça as experiências de aprendizado da criança, garantindo-lhe condições de se expressar e investigar de forma livre e segura.

Neste caminho, corroboramos com o pensamento de Tiriba; Santos; Schaefer (2023, p. 12), quando afirmam: “O brincar é ato constitutivo do humano, em todos os tempos e em todas as culturas”, na qual ocupa um lugar central no processo educativo em todas as etapas de nossa vida. Uma experiência “realizada como de todo válida em si mesmo. Isto é, no cotidiano marcamos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”. (Maturana e Verden-Zöllner, 2004, p.144). De tal modo, através do brincar, as crianças começam a compreender o mundo ao seu redor, a se relacionar com os outros e a dominar aspectos essenciais, como o corpo, o espaço e o tempo. É pelo brincar que elas se realizam no prazer de ser feito, com a atenção posta no prazer de fazer a coisa, pelo fazer mesmo, enquanto se realiza e não na consequência

(Maturana E Verden- Zöller, 2004, p.145). Esse é o momento em que a criança gerência e produz aprendizagens que virão, incorporando conhecimentos importantes sobre o ambiente que alegra e potencializa a existência (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023).

Sob essa perspectiva, na natureza, especialmente no cotidiano da creche, potencializa ainda mais essas experiências, abrindo caminhos para vivências sensíveis, criativas e significativas. Estar em ambientes naturais, permite com que as crianças observem diretamente os ciclos e ritmos do mundo vivo, aproximando-se de seus movimentos e transformações de forma envolvente. Como afirma Souza (2022), esse contato “possibilita perceber e sentir as diferenças e as transformações da natureza nas diferentes estações do ano, descobrir seus ciclos, sua beleza e seus ritmos é um encontro sensível e muito importante para a criança” (p. 3).

Essas vivências, ao mesmo tempo em que encantam, favorecem o brincar livre e a construção de aprendizagens profundas. Ao vivenciarem folhas, sementes, terra e água, as crianças revelam-se como natureza em movimento. Nesse processo, criam narrativas, ressignificam elementos e ampliam sua percepção de mundo, numa experiência em que brincar e ser natureza se entrelaçam de forma indissociável. Para Thomaz (2020), “a manipulação do ambiente natural, em espaços abertos, promove ao corpo a relação com os outros seres e com o mundo, podendo, assim, construir conhecimentos, criar narrativas e possibilitar sua potência criadora” (p. 219). Dessa forma, natureza e imaginação se entrelaçam no brincar, fortalecendo o desenvolvimento integral e conferindo novos sentidos à infância vivida na creche e em outros espaços naturais.

Essa riqueza de experiências sensíveis e criativas amplia a compreensão da criança enquanto sujeito histórico e social, capaz de produzir e reproduzir culturas em seu cotidiano. Como nos lembra Sarmento (2009), a infância é uma categoria social, vivida concretamente por sujeitos inseridos em contextos marcados pelas condições construídas pelos adultos. Embora a presença das crianças sempre tenha feito parte da sociedade, o reconhecimento de sua visibilidade social e de seus direitos é recente. No espaço da creche, essa concepção desafia os adultos a promoverem práticas que respeitem e valorizem as múltiplas infâncias, garantindo escuta, participação e protagonismo desde os primeiros anos de vida.

A esse respeito, Liebel (2021) afirma que:

[...] O protagonismo é entendido como a defesa coletiva das crianças contra a exploração e, em geral, contra as condições de vida e o comportamento dos adultos, considerados degradantes e injustos. As crianças esforçam-se por uma vida melhor, na qual sua dignidade humana seja protegida. Protagonismo não deve ser confundido com vanguardismo, uma vez que não

envolve qualquer reivindicação de liderança sobre outras pessoas, não é dirigido contra os adultos, mas contra as condições estruturais de desigualdade de poder, incluindo aquelas entre adultos e crianças (p. 417)

Para que possamos compreender o protagonismo infantil, é necessário considerar as condições antropológicas, culturais e sociais, que inventam e modificam processos históricos, que não são idênticos para todas as sociedades ou para todas as crianças Liebel (2021). A concepção atual de infância supera antigas visões que a reduziam a um estágio de preparação para a vida adulta. Hoje, reconhece-se a criança como sujeito social, capaz de agir, criar e atribuir significados ao mundo. Para Sarmento (2009), infância é uma construção social e geracional, situada historicamente e marcada por modos próprios de ser e estar no mundo.

Nesse mesmo sentido, Corsaro (2011, p. 15) afirma 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. (p. 15).

Ao compreendermos a infância como parte estruturante da sociedade, e as crianças como sujeitos sociais produtores de cultura, torna-se fundamental reconhecer o protagonismo que exercem em suas vivências cotidianas. Desse modo, o protagonismo infantil se revela cotidianamente na creche, sobretudo quando as crianças têm liberdade para viver o mundo à sua maneira, por meio de brincadeiras, interações e descobertas que nascem de seus próprios interesses. É no gesto espontâneo, no toque curioso e na imaginação em movimento que elas expressam sua presença no mundo. Como afirma Roveri (2022, p. 338), “a criança, quando brinca, sonha. Manifesta, entre dedos e pensamentos deslizantes, esta potência”. Para que essa potência cresça, é necessário garantir espaços que favoreçam a experiência vivida, e não apenas a reprodução de conteúdos.

Soares (2020) defende que as crianças devem se mover com liberdade, interagindo de forma sensível com os objetos, as pessoas e os espaços que as cercam. Nessa perspectiva, a experiência não é algo que se explica, mas algo que se vive e que nos atravessa. Como afirmam Breton e Alves (2021), “a experiência é vivida antes de ser captada pelo pensamento” (p. 3), sendo ela, como acrescenta Menezes (2021), o que “desperta o poder de conhecer” (p. 10).

É nesse cenário que o brincar na natureza, especialmente no contexto da creche, se revela como um território potente para experiências singulares e imprevisíveis um campo sensível de encontros, deslocamentos e descobertas, onde o trajeto vivido importa mais do que qualquer resultado previamente esperado. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Tebet (2018), que nos convida a olhar para a infância como um fluxo de intensidades. “No território da infância como experiência, não é o ponto final do desenvolvimento infantil que importa e, sim, o trajeto, um fluxo de intensidade e de desejo que desterritorializa o território que se habita. [...]” (Tebet, 2018, p. 17). Nessa lógica, o brincar não segue roteiros prontos, mas se abre ao imprevisível e à criação. E é justamente essa abertura que potencializa a infância como experiência viva coletiva, afetiva e profundamente conectada à terra, ao corpo e ao tempo presente.

As creches, nesse contexto, cumprem um papel essencial, são espaços onde as crianças constroem saberes, narrativas e formas de existência. A vida cotidiana nesses ambientes, se revela como território de aprendizagens, onde as relações, os gestos, os silêncios e as palavras adquirem sentido. Corsaro (2011, p. 128), corrobora com essa ideia ao afirmar que é na participação ativa das rotinas que as crianças “se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas”. Ao reconhecê-las como sujeitos culturais, compreende-se a creche como espaço de produção de sentidos e vivências significativas.

Antes voltadas apenas ao cuidado, as creches hoje se consolidam como ambientes educativos, onde as crianças interagem, aprendem, compartilham culturas e constroem vínculos. Como destaca Corsaro (2011, p. 33), é nas práticas cotidianas que elas se inserem nas culturas infantis.

Contudo, ao mesmo tempo em que reconhecemos o protagonismo infantil como dimensão estruturante da infância, é preciso lançar um olhar crítico: será que as creches realmente criam condições para que esse protagonismo se efetive? Se, por um lado, os discursos pedagógicos afirmam valorizar a voz e a ação das crianças, por outro, práticas cotidianas ainda se mostram atravessadas por rotinas rígidas, controle excessivo e adultocentrismo. Nesse sentido, o brincar nem sempre é verdadeiramente livre, pois muitas vezes se restringe a tempos e espaços delimitados pelos adultos.

Além disso, cabe perguntar: até que ponto as próprias crianças e também os adultos que com elas convivem se reconhecem como seres da natureza? O risco de compreender o brincar apenas como recurso pedagógico é reduzir sua potência vital,

desconectando-o do que ele tem de mais genuíno, a experiência de ser e estar no mundo em fluxo, em relação com a terra, a água, o vento, as árvores, os outros corpos. Assim, a defesa do protagonismo infantil não pode se dissociar da defesa de contextos que acolham o imprevisível, o desejo e a liberdade, condições que só se realizam plenamente quando infância e natureza são vividas como uma mesma trama.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre o protagonismo infantil e o brincar livre na creche, é necessário reconhecer que tais experiências não se sustentam plenamente quando a natureza está ausente dos espaços de vida. Quando as sociedades eliminam a natureza de seus cotidianos, as crianças, privadas de vivências com os seres e processos naturais, têm sua biofilia interrompida ou fragilizada, o que acarreta prejuízos ao desenvolvimento, à saúde e ao bem-estar (Crain, 2014; Chen, 2014). Considerando que o desenvolvimento é um processo biopsicossocial (Bronfenbrenner, 2005), as experiências infantis se dão sempre em sistemas sócio-ecológicos que podem fortalecer ou dificultar a realização da biofilia.

Se, nos contextos microssistêmicos, casa, escola, vizinhança a natureza não está presente, as vivências cotidianas deixam de favorecer essa ligação essencial. Como consequência, além de comprometer o desenvolvimento biopsicossocial, instala-se um sentimento de afastamento em relação à natureza, que torna crianças e futuros adultos menos sensíveis à sua proteção. Em contrapartida, quando o brincar livre acontece em diálogo com plantas, animais, água e terra, as crianças se revelam como seres da natureza, criando narrativas, ampliando percepções e fortalecendo sentimentos de cuidado e pertença ao mundo vivo.

Atualmente, diversos fatores sociais impactam a rotina das crianças pequenas, muitas das quais frequentam a creche desde os primeiros meses de vida, com jornadas diárias que podem durar até 12 horas. Essa realidade tem implicações significativas na infância contemporânea. Como aponta Sarmento (2015, p. 70), “a Educação Infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança com idade entre três e seis anos passa parte do seu cotidiano em creches, escolas ou jardins-de-infância e isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea”. Hoje, as instituições infantis transcendem a função de acolhimento e cuidado, tornando-se espaços pedagógicos ricos em trocas de experiências, brincadeiras e descobertas.

A creche, como espaço de vivências e aprendizagens, vai além de ser apenas um local de cuidado; ela é um ambiente onde as crianças se encontram e constroem suas identidades, interagindo com o mundo e com os outros. Nesse sentido, a organização do

ambiente deve ser pensada de maneira a refletir e apoiar essas interações, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. É nesse contexto que a distinção entre espaço e ambiente se torna necessário

Como destacam Barbosa e Horn (2001), a configuração do espaço deve considerar as necessidades do grupo, promovendo um ambiente que favoreça a interação e a expressão da criança. Apesar disso, muitas vezes, a organização do espaço pode ser um obstáculo à vivência plena dessas interações, como quando objetos estão fora de alcance ou o espaço é restritivo (Agostinho, 2003; Evangelista, 2016). Nesses ambientes, as crianças têm a oportunidade de expandir seu universo de relações e experiências, mediadas por profissionais que planejam intencionalmente os tempos, espaços e materiais. Como destaca Coutinho (2017), ao interagir com outras crianças e adultos, elas se apropriam do mundo de forma significativa, reconhecendo-se como sujeitos sociais.

Nesse movimento de resgate do tempo da infância, a natureza se apresenta como uma potente aliada, abrindo espaço para vivências verdadeiras, profundas e conectadas ao presente. Como nos lembra Shirley Oliveira (2022), “levar as crianças para os espaços da natureza, pois ela tem a força de nos reconectar para um movimento mais verdadeiro, contido e profundo” (p. 7). Essa reconexão não depende de grandes projetos, mas de gestos simples e cotidianos. A natureza, com seus ciclos e texturas, ensina sobre o tempo, o cuidado e o convívio com o mundo vivo.

A partir desse ponto, a própria matéria natural como as folhas, sementes, gravetos, pedras vai se tornando linguagem e provocação. Com ela, surgem brincadeiras, traços, esculturas, narrativas. Cada elemento oferece às crianças a possibilidade de autoria e criação. Como afirma Oliveira (2022), “quando as crianças têm a possibilidade de se relacionar de maneira ativa e autoral num contexto rico de materialidades, [...] sua capacidade de conferir sentidos para as situações vivenciadas se potencializa” (p. 70). É nesse ambiente de liberdade e escuta que a curiosidade floresce, nutrida pelo coletivo, pelo olhar partilhado, pelo gesto que se transforma em investigação e expressão.

Por isso, na creche, registrar as ações das crianças é mais do que documentar é um exercício de presença. No cotidiano, vamos aprendendo que educar exige atenção às delicadezas aos pequenos gestos, às palavras sussurradas, às invenções silenciosas. Como ressalta Oliveira (2022), “o papel do professor na primeira infância deve ser o de abrir caminhos para a criança adentrar, criar espaços e tempos em que possam viver experiências de sentido. Se abrir para as delicadezas” (p. 69). Essa escuta sensível não

se ensina em manuais; ela nasce no chão da creche, no encontro entre educador e infância, onde ensinar é também acompanhar, cultivar e se deixar tocar.

Diante das transformações pelas quais passam as instituições de Educação Infantil, repensar a creche nos dias de hoje implica reconhecer a natureza como uma possibilidade educativa potente, viva e necessária. Em meio às rotinas marcadas por longas permanências, espaços emparedados e currículos cada vez mais escolarizados, a presença da natureza se apresenta como respiro e reconexão, um convite à experiência, à autoria e ao encantamento. Além disso, estar em contato com ambientes naturais não exclui as aprendizagens escolares; ao contrário, potencializa-as. Como afirmam Costa e Romaguera (2022, p. 199), “em meio à natureza, as crianças não deixam de realizar aprendizagens cognitivas relacionadas às diversas áreas do conhecimento, incluindo a capacidade de fazer escolhas, resolver problemas e refinar suas múltiplas linguagens”. Incorporar elementos naturais ao cotidiano da creche é uma aposta no presente das infâncias, no direito ao brincar livre e ao contato sensível com o mundo. Mais do que tendência, trata-se de um compromisso ético e político com a vida, com a escuta e com o tempo da infância.

Abrir essa porta que conduz à natureza como aliada da educação infantil é, portanto, é destrancar o que nos permite enxergar com mais clareza a inseparabilidade entre brincar, cuidar e educar, dimensões se entrelaçam no cotidiano das creches e se reafirmam nas práticas que respeitam e acolhem as infâncias em sua pluralidade.

2.2 Entrelaçando cuidar, educar e brincar: por uma infância de direitos

O cuidar, o educar e o brincar são essenciais para uma Educação Infantil de qualidade, embora, como já foi destacado anteriormente, nem sempre tenham sido integrados de maneira coerente nas práticas institucionais. Apesar dos avanços em diversas creches e pré-escolas, ainda existem desafios para garantir que esses três direitos essenciais sejam plenamente assegurados. A legislação brasileira, embora reconheça a indissociabilidade entre cuidado e educação, ainda não contempla de forma efetiva a dimensão da natureza e da biofilia na infância, restringindo-se muitas vezes a uma lógica normativa e burocrática. Esse silenciamento revela o quanto a infância é atravessada pela racionalidade capitalista, que subordina a vida ao consumo e ao produtivismo, desconsiderando a integridade da terra como condição fundamental para a integridade humana.

Autores como Profice (2018) chamam atenção para o fato de que não se trata apenas da sobrevivência dos humanos, mas da própria sobrevivência do planeta, enquanto Ingold(1994) enfatiza que os humanos estão imbricados e vinculados à terra em relações de interdependência. Logo, torna-se urgente pensar como as crianças vivem e brincam nesses cenários, marcados tanto pela potência criativa quanto pelos limites impostos por políticas públicas que ainda não asseguram plenamente o direito a um contato genuíno com a natureza e com práticas educativas que transcendam a lógica da reprodução social.

Desde o início do debate sobre a Educação Infantil, tem-se destacado a importância de articular de forma indissociável as funções de educar e cuidar, sem hierarquizá-las. Historicamente, as funções de cuidar e educar não foram percebidas como igualmente essenciais. Antes da Lei de Diretrizes e Base - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), o cuidar era considerado uma atividade secundária, frequentemente atribuída a auxiliares de desenvolvimento infantil, e estava restrito às necessidades corporais das crianças, como alimentação, higiene e descanso. Por outro lado, o educar era visto como a função primordial da Educação Infantil, voltada para a introdução ao saber pedagógico formal, com foco no aprendizado acadêmico.

Essa dicotomia refletia uma visão onde o cuidado estava dissociado do processo educacional, sendo tratado como algo secundário e desvinculado da formação integral da criança, o que limitava o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Com a LDB (Brasil, 1996) e as mudanças nas diretrizes pedagógicas, a necessidade de integrar e valorizar as duas funções passou a ser reconhecida como vital para garantir uma Educação Infantil de qualidade, que respeite e atenda as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.(Brasil, 1996)

Mariotto (2009) chama essa separação de “concepção tradicional”, em que “[...] a noção de cuidado refere-se ao trabalho dispensado ao corpo e às suas funções fisiológicas e instrumentais”, ao passo que “[...] educar refere-se à entrada do pequenino no mundo formal do conhecimento pedagógico” (p. 16). Essa distinção intensifica a necessidade, de integrar de maneira indissociável o cuidar, o educar e o brincar na proposta da Educação Infantil. Essa polarização é tratada por Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) como um embate, no qual “[...] educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros”. Contudo, é no brincar que se tece a construção subjetiva da infância. Como afirma Mariotto (2009, p. 142), “[...] quando não há brincar, um sujeito se cala”.

O ato de brincar na Educação Infantil, além de promover a interação entre as crianças, contribui para o desenvolvimento de diferentes linguagens. Como afirmam Navarro (2009, p. 2124), “brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social”. Dessa forma, tomamos como enigma a afirmação que intitula o trabalho de Ortiz e Carvalho (2012): cuidar, educar e brincar, uma única ação. Enigma que se intensifica ao compreendermos cuidar e educar como uma única ação e não como práticas separadas que apenas se entrelaçam.

Na Educação Infantil, cuidar, educar e brincar devem caminhar juntos como dimensões indissociáveis da prática pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI - nº 05/2009, corroboram essa articulação ao afirmarem que cuidar e educar “de modo indissociado é proporcionar às crianças aventurar-se e investigar os ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação, é construir sentidos pessoais e significados coletivos” (Brasil, 2009, p. 6). Dessa forma, reconhece-se o papel fundamental do professor na organização da rotina, promovendo experiências integradas que envolvam o cuidado, o processo educativo e o brincar.

As DCNEI (Brasil, 2009/2010), sendo reconhecida como um dos principais documentos orientadores da Educação Infantil no país, rompem com concepções limitadoras ao reconhecerem a criança e o bebê como sujeitos históricos, de direitos, portadores de múltiplas potencialidades. Ao enfatizar a centralidade das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas, as DCNEI destacam que é por meio dessas vivências que as crianças desenvolvem suas identidades, participam da cultura e atribuem sentidos ao mundo brincando, imaginando, experimentando, narrando e vivenciando.

O documento também orienta que as experiências oferecidas às crianças incentivem a curiosidade, o encantamento, o questionamento e a investigação sobre o mundo físico e social, o tempo e a natureza. Além disso, aponta a importância de práticas que promovam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, valorizando o uso consciente dos recursos naturais (Brasil, 2010).

Reconhecer o brincar como um direito implica incluí-lo intencionalmente no planejamento cotidiano. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destacam a criança como sujeito histórico e de direitos. De acordo com o Art. 4º, é nas interações e práticas do cotidiano que ela “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).

Essa concepção é reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), que compreendem a criança como um sujeito de direitos, cuja identidade se constitui nas interações sociais, culturais e com o meio. Tal visão reconhece a infância como uma etapa da vida com valor próprio, o que exige práticas pedagógicas que assegurem o protagonismo infantil e respeitem os tempos, interesses e modos de agir das crianças.

Segundo Kishimoto (2008), educar e brincar são dimensões inseparáveis: ao brincar, a criança constrói conhecimentos, desenvolve competências sociais, cognitivas, motoras e simbólicas, apropria-se do espaço e atribui significados ao mundo, tudo de forma ativa e prazerosa. Logo, o brincar, nesse contexto, é reconhecido como elemento fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral.

Conciliar educar, cuidar e brincar de forma integrada continua sendo um dos grandes desafios da Educação Infantil. Isso exige reconhecer que a criança necessita estar inserida em um espaço que valorize o brincar como expressão central da infância, oferecendo acolhimento, segurança e liberdade para que suas experiências e interações favoreçam a construção de sentidos, saberes e vínculos. É nesse espaço brincante que se concretiza o direito da criança de ser vista como sujeito ativo, produtor de cultura e de história. Nesse sentido, Faria (2005)

Faz parte da política nacional da Educação Infantil poder trabalhar uma pedagogia para a Educação Infantil que não é nem casa, nem escola, nem hospital, que o professor não dá aula e que a criança não é aluno, que a pedagogia não é centrada no professor, embora ele tenha uma participação ativa na (des)organização do tempo e do espaço para as crianças construírem as dimensões humanas e as culturas infantis. (Faria, 2005, p.130)

Direitos como “brincadeira, contato com a natureza, ambiente potencializador, do desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa, higiene e saúde, alimentação sadia, movimento em espaços amplos, afeto e saúde” (Campos e Rosenberg 2009, p.13), são destacados como responsabilidades das instituições de garantir que sejam entrelaçados de maneira articulada a outros documentos, com intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Assim, com a função principal de definir as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas instituições infantis, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja última versão foi divulgada em 2017. A BNCC trata-se de um documento

obrigatório para as escolas brasileiras de toda Educação Básica, na qual ressalta a importância do espaço brincante como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017).

Contudo, quando analisada com maior profundidade, a BNCC revela limites estruturais importantes. Apesar de mencionar elementos da natureza, o faz de maneira superficial e dissociada do cotidiano das crianças, desconsiderando a natureza como presença viva e relacional nos espaços educativos. Como denunciam Tiriba, Santos e Schaefer (2023), que a BNCC trata-se de um documento sustentado por uma lógica “antropocêntrica, racionalista, individualista, adultocêntrica e colonialista” (p. 1), que empareda a infância ao priorizar conteúdos, avaliações e o controle do corpo infantil, em detrimento do livre brincar e do contato sensível com o mundo. As autoras apontam ainda que “a BNCC restringe as brincadeiras aos parceiros humanos e não se refere a outros seres animais e vegetais, embora estes apaixonem as crianças” (p. 15), revelando o distanciamento da proposta curricular com o universo sensível das infâncias.

A crítica à BNCC, portanto, se estende à sua concepção de infância e de educação. Em lugar de promover uma pedagogia sensível, aberta à escuta, ao tempo das crianças e à diversidade dos contextos, a BNCC tende a homogeneizar experiências e consolidam modelos escolares que afastam a criança de sua própria potência criadora e do vínculo com o mundo natural. Como afirmam Tiriba, Santos e Schaefer (2023), “o brincar livre é condição vital ao exercício de liberdade e conhecimento” (p. 12). Diante disso, o desemparedamento se coloca como uma proposta ética e política que convoca educadores e instituições a repensarem seus espaços e tempos, reabrindo a creche para o imprevisível, para o sensível e para a vida.

Nesse sentido, é necessário reler a própria legislação à luz de perspectivas ecológicas, considerando que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil -DONQEEI, por exemplo, retoma a importância de ambientes que respeitem a singularidade das infâncias, podendo abrir brechas para a valorização do contato com a natureza e do brincar livre como direitos fundamentais. Como apontam Tiriba, Santos e Schaefer (2023), “os ambientes naturais nutrem esse processo, convidam ao brincar livre, tanto por ser bom, por sermos biofílicos, como pela diversidade de possibilidades sensoriais, estéticas, cognitivas, físicas e emocionais que proporcionam” (p. 13).

Ao integrar essas reflexões ao campo das políticas públicas, reconhece-se que defender o brincar na natureza é também defender o direito das crianças a uma vida

plena, sensível e conectada com o mundo. A legislação, nesse contexto, deve ser interpretada e tensionada a partir dos próprios sujeitos da infância e de suas necessidades vitais. Entretanto, ainda que existam legislações que reconheçam tais dimensões, sua efetivação nas instituições permanece limitada: muitas vezes as normativas não se traduzem em práticas cotidianas, já que o contato com a natureza e o brincar livre continuam a ser vistos como secundários diante das demandas burocráticas e dos currículos voltados à lógica da escolarização precoce. Consequentemente, evidencia-se que, mais do que produzir marcos regulatórios, é necessário garantir que esses direitos se tornem prioridade real dentro das instituições, de modo a assegurar uma infância conectada com a terra, com a biofilia e com a integridade humana.

Nesse percurso de consolidação dos direitos das crianças pequenas, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, representa um avanço importante ao reafirmar a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar como fundamentos essenciais da Educação Infantil. O documento destaca que a brincadeira é eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, por ser forma privilegiada de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças (Brasil, 2024). Ao estabelecer diretrizes operacionais que buscam assegurar qualidade e equidade, a Resolução orienta as instituições a promoverem práticas que respeitem a singularidade das infâncias e valorizem a diversidade cultural, étnico-racial, territorial e de gênero. Todavia, na realidade das instituições, observa-se que as crianças ainda não conseguem assumir plenamente o lugar de protagonistas de suas vivências, pois a organização dos tempos, espaços e currículos continua fortemente marcada por uma lógica adultocêntrica, burocrática e produtivista. Dessa forma, o compromisso legal com uma educação democrática e centrada nos direitos da criança permanece mais como uma intenção normativa do que como uma prática efetiva no cotidiano da Educação Infantil.

Destacamos que protagonismo infantil⁹, nesse sentido, envolve permitir que a criança exerça sua autonomia, criatividade e capacidade de ação. Para que isso aconteça, é essencial oferecer liberdade com responsabilidade, respeitando o ritmo da infância e evitando pressões produtivistas. Como afirmam Barbosa e Quadros (2017), é preciso garantir tempo e espaço para que as crianças se construam no mundo, interajam e produzam suas próprias culturas.

⁹ “Criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento” (Moss, 2009, p. 419)

Nesse contexto, Silva (2011) ressalta que o protagonismo infantil está intrinsecamente ligado à participação ativa das crianças, sendo dimensões que se fortalecem mutuamente no cotidiano educativo.

A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social [...]. A participação é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura (p. 24-25).

Em consonância com isso, os ambientes naturais se revelam como territórios vivos de criação, investigação e encantamento. Como apontam Tiriba, Santos e Schaefer (2023), “a instabilidade climática, do piso de terra, do movimento dos seres que habitam o cosmos e das diferentes cores que surgem [...] fazem com que a imprevisibilidade ganhe certa magia e se torne um convite quase que irresistível para se aventurar em brincadeiras” (p. 13). É nesse convite ao imprevisível que o corpo brincante se encontra com a terra, a água, o sol e o vento, em gestos de emoção e descoberta que tornam o aprender um processo fluido, ético e sensível.

Para que as crianças sejam efetivamente protagonistas dessas aprendizagens, é fundamental conceder-lhes tempo, espaço e escuta para vivenciar o brincar em sua forma mais plena e significativa. Quando essas experiências acontecem em contato com a natureza, o protagonismo infantil se concretiza de modo sensível e ativo, como mostram Cruz e Cruz (2017, p. 78), ao afirmarem que “as experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes”. Assim, defender o brincar livre em meio à natureza é reconhecer as crianças como sujeitos curiosos, potentes e sensíveis, que aprendem com o corpo inteiro, com a emoção e com a presença.

Entretanto, embora os estudos apontem a centralidade do protagonismo infantil, essa ainda é uma luta a ser efetivamente vencida. As instituições de Educação Infantil, em sua maioria, não concedem às crianças a liberdade necessária para vivenciar plenamente sua potência, mantendo-as emparedadas por regras rígidas, rotinas inflexíveis e currículos que limitam o contato com a natureza. Nesse sentido, Iza e Mello (2009, p. 300) destacam que “é muito forte a ideia de manter as crianças quietas, incentivando o Não-Movimento. Parece haver a ideia de que o aprendizado se dá a partir do controle sobre as crianças”. De modo semelhante, Léa Tiriba utiliza a expressão “emparedar” para designar a ação de “manter as crianças entre paredes” (2018, p. 17), numa crítica às práticas que restringem o corpo infantil e o separam da

terra, da água, do vento e do sol.

Apesar desse cenário, a própria Tiriba (2018) reconhece que:

[...] ainda que num contexto de investidas escolarizantes, talvez seja possível afirmar que a educação infantil é um campo mais flexível, em que são maiores as possibilidades de subversão de valores e transgressão de práticas educacionais que sustentam a lógica capitalista. Há, na própria legislação, um compromisso com a educação integral das crianças, o que implica o desafio de assumi-la em todas as suas dimensões: corporal, emocional, cognitiva, espiritual, lúdica, política, social... Assim, a definição legal favorece um trabalho de formação de educadoras que vise à qualificação da vida no interior das instituições, buscando superar tanto uma concepção de atendimento que privilegia os cuidados – voltando-se fundamentalmente para aspectos físicos (função de guarda) – quanto uma concepção cognitivista, que sob diferentes roupagens teórico-metodológicas [...] tem como meta principal a transmissão e a apropriação de conhecimentos. (p. 33-34)

Isso porque, segundo a autora, há na legislação um compromisso com a educação integral das crianças, que implica considerá-las em todas as suas dimensões: corporal, emocional, cognitiva, espiritual, lúdica, política e social. Nessa perspectiva, a definição legal pode favorecer um trabalho de formação de educadoras comprometido em superar tanto uma concepção de atendimento voltada apenas ao cuidado físico (função de guarda), quanto uma concepção cognitivista reducionista, centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos.

2.3 Quando o Quintal Vira Direito: O Reconhecimento dos Espaços Externos na Educação Infantil

Como visto nos subtópicos anteriores, as instituições de Educação Infantil no Brasil passaram, historicamente, de espaços voltados à assistência e à guarda para ambientes reconhecidos como parte integrante da educação básica, com função pedagógica. Esse processo foi acompanhado pela elaboração de documentos normativos por parte do Ministério da Educação (MEC), com o intuito de orientar tanto a organização pedagógica quanto a infraestrutura dessas instituições.

De todo modo, essa regulamentação ainda trazia traços de uma perspectiva higienista e assistencialista. Como aponta Tiriba (2006), muitas dessas diretrizes nortearam a construção de creches priorizando os cuidados básicos, em detrimento de uma compreensão mais ampla da infância como tempo de formação, aprendizagem e vivência educativa.

Estabelecer os requisitos gerais de projetos arquitetônicos para construção, instalação e funcionamento de creches, assim como fixar medidas de segurança para a criança que convive nesses ambientes, procurando proporcionar condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento (Brasil, 1988, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) estabelecem, em seu artigo 8º, incisos V, VI e VII, que os espaços das instituições devem favorecer a interação entre crianças de diferentes idades, permitir deslocamentos e movimentos nos ambientes internos e externos, bem como assegurar a acessibilidade a todos os materiais e equipamentos, inclusive para crianças com deficiência. Já o artigo 9º, nos incisos VIII e X, enfatiza a importância de promover o contato na natureza, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida no planeta.

De forma complementar, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) orientam que as iniciativas espontâneas das crianças sejam valorizadas e ampliadas, favorecer a construção contínua de saberes sobre o mundo, a natureza e a cultura. Para tanto, destaca-se a importância da escuta sensível e ativa dos educadores, atentos às preferências, interesses e curiosidades das crianças aspecto também ressaltado por Barbosa e Horn (2007) e Ostetto (2012), ao defenderem que a organização dos espaços deve emergir das relações que as crianças estabelecem com o ambiente.

Dando continuidade às reflexões sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, nota-se que a valorização dos ambientes externos tem ganhado espaço nas normativas educacionais ao longo dos anos. O Relatório do Grupo de Trabalho de Educação Infantil (Brasil, 1988) já destacava a importância de áreas verdes e da presença de equipamentos como balanços, escorregadores e caixas de areia nas instituições. Essa atenção foi ampliada pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), que recomendam ambientes externos bem cuidados, com jardins e espaços destinados a atividades como correr, pular, brincar com areia e água, ressaltando a importância do contato com a natureza.

Ainda assim, a efetivação dessas orientações ainda encontra desafios, pois muitos projetos pedagógicos seguem desconsiderando o potencial educativo desses espaços. Horn (2004), ao investigar o uso dos espaços escolares, observa que a centralidade das práticas pedagógicas ainda está nos ambientes internos e no uso de papel e lápis, o que limita as experiências corporais e sensoriais das crianças. Em contrapartida, o documento, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009) enfatiza que os espaços devem ser acolhedores e acessíveis, inclusive nos dias chuvosos, garantindo o direito ao brincar em sua integralidade.

Ao reconhecer o espaço externo como componente do cotidiano pedagógico, o Ministério da Educação, no documento Educação Infantil: Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação (Brasil, 2012), orienta que esses ambientes contemplem áreas sombreadas, elementos naturais no paisagismo, segurança, acessibilidade, além de espaços que favoreçam tanto o recolhimento quanto a convivência. Todavia, é preciso ir além do planejamento físico e pensar a intencionalidade pedagógica desses espaços. Nesse sentido, Tiriba (2010) aponta que a área externa deve ser compreendida como o “coração” do projeto pedagógico, oferecendo experiências em que as crianças possam cultivar, estudar e vivenciar a natureza como parte da aprendizagem.

Essa perspectiva, se articula aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), que atribuem ao professor a responsabilidade de organizar os espaços de forma sensível às necessidades infantis, favorecendo o brincar e as interações como dimensões fundamentais da educação. Investiga o ambiente externo, portanto, não se limita ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais ou motoras, mas envolve a construção de vínculos com a diversidade da vida ao redor. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) enfatiza esse entendimento ao destacar que:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (Brasil, 2009, p. 15).

Contudo, o modo como essas experiências são vivenciadas pelas crianças não é homogêneo. Victória e Basseti (2014, p. 171) chamam atenção para “a maneira como as crianças qualificam suas experiências nos espaços, atribuindo diferentes significados a uma mesma brincadeira em diferentes lugares” (2014, p. 171). Essa observação convida educadoras e educadores a repensarem não apenas o uso, mas o sentido que esses ambientes ganham na rotina da infância como territórios de autoria, liberdade e experimentação.

Nesse sentido, de acordo a resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, “os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo” (Brasil, 2009, p. 48). Além disso, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil recomendam que o professor envolva as crianças na preparação e contínua

transformação desses ambientes, de modo que o espaço ao ar livre se torne um verdadeiro promotor de aventuras, e também de:

[...] descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] [facilitando] a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Brasil, 2008)

Agostinho (2004) destaca que, nos ambientes da creche, as crianças se identificam com o espaço de maneira criativa, utilizando o faz-de-conta e a imaginação para criar novas formas de interação, inovando e atribuindo novos significados aos objetos e arranjos. Esse processo evidencia o potencial dos espaços externos para promover aprendizagens significativas e fortalecer vínculos com a natureza.

A partir dessa perspectiva, Tiriba (2010) enfatiza a importância de fortalecer as relações das crianças com a natureza, defendendo que a Educação Infantil tem a responsabilidade de ensinar o cuidado com a Terra, além de promover valores como democracia e respeito às diferenças. A autora aponta que a sensibilidade das crianças para com os seres vivos pode ser ampliada ou abafada dependendo das experiências que vivenciam, intensificando a necessidade de “desemparedar” a infância e reconhecer a criança como parte da natureza. Ignorar o planejamento dos espaços externos limita experiências essenciais para o desenvolvimento da criança.

Conforme aponta Tiriba (2006),

se, na maioria dos documentos que orientam a organização dos espaços não há uma ênfase à importância de contato de meninos e meninas com o mundo natural, é porque ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade em relação com elementos da natureza que se compõe positivamente com elas, e que, portanto, geram potência” (p. 111).

Para a autora, o espaço externo deve ser “bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual” (Tiriba, 2010, p. 9)., além de permitir brincadeiras livres e momentos de relaxamento. Ela ressalta que esses ambientes também podem servir para ouvir histórias, desenhar, pintar e desenvolver uma diversidade de aprendizagens. Essa valorização do contato com o mundo natural ecoa nas memórias afetivas de muitos adultos, que guardam lembranças energizantes e tranquilizadoras das áreas livres da infância (Tiriba, 2010). Entretanto, ao longo da história, nem sempre as instituições de Educação Infantil estiveram atentas a esses aspectos, refletindo visões assistencialistas ou higienistas que desconsideravam a dimensão lúdica e formativa dos espaços externos.

Para finalizar, mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, destaca a importância dos espaços externos como componentes essenciais na organização pedagógica das instituições de Educação Infantil. O Art. 21, inciso V, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, estabelece que as instituições devem garantir “momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos”. Além disso, o Art. 23, inciso VI, também destaca que o planejamento e organização dos ambientes educativos devem assegurar “áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados e elementos da natureza” (Brasil. 2024. p. 40).

No que tange à infraestrutura, o Art. 29, inciso I, das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, orientam que os entes federados priorizem terrenos que permitam o contato com a natureza e evitem locais que ofereçam riscos, como áreas alagáveis ou com alta. Complementarmente, o Art. 30, inciso XV, estabelece que as instalações devem assegurar “áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados que potencializem o uso cotidiano dos bebês e crianças, com proporção adequada de área em relação ao total do terreno” (Brasil, 2024, p. 40). Essas diretrizes evidenciam o compromisso com a criação de ambientes que promovam o brincar, e a conexão com a natureza e as descobertas do mundo ao redor, elementos fundamentais para a aprendizagem e o bem-estar infantil.

Apesar de o brincar livre com e na natureza estar assegurado em documentos normativos e reconhecido como direito da criança, sua efetivação ainda se mostra limitada e permeada por desafios. Como apontam Tiriba e Profice (2023, p. 90), “não as convidamos à formulação de políticas, nem somos capazes de nos relacionarmos horizontalmente com elas. A falta de sensibilidade é apenas sintoma de algo mais profundo: o adultocentrismo que nos habita”. Essa lógica adultocêntrica e capitalista naturaliza a desconsideração da infância como sujeito político e produz uma educação afastada de sua dimensão vital de encantamento e biofilia, isto é, da afinidade inata dos seres humanos com a vida e a natureza.

Em contrapartida, as crianças demonstram, em seu cotidiano, capacidade de biointeração, pois “são afetadas por uma infinidade de modos de expressão da natureza: raios solares, luzes, sons, ventos, lua, árvores, seres humanos, outros seres animais e

vegetais” (Tiriba & Profice, 2023, p. 95). Contudo, essa potência de conexão é frequentemente abafada pela ausência de políticas públicas efetivas que assegurem espaços externos de qualidade nas instituições de Educação Infantil e pela centralidade de práticas pedagógicas voltadas ao controle e ao rendimento.

A superação dessa distância exige propostas pedagógicas que deem voz às crianças e acolham as formas como elas significam o mundo, como defende Oliveira (2010), em vez de reduzir sua experiência ao espaço interno e estruturado. Trata-se de resgatar uma educação como prática de encantamento, pois “o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto” (Tiriba & Profice, 2023, p. 97), e permitir que a infância se expresse em sua dimensão plena de curiosidade, imaginação e vínculo com a Terra. Como questiona Barbieri (2012, p. 115), é preciso refletir “o que estamos ajudando as crianças a olhar? Para a natureza, nosso lugar de origem? Ou para as invenções humanas?”. Essa provocação se articula à visão de Krenak (2019), que convida a reconhecer a natureza como multidão viva e como parte constitutiva de nós mesmos, rejeitando a ideia de que o ser humano pode se colocar acima dela. Portanto, ainda que as legislações tenham avançado, permanece a luta por uma efetivação real desse direito, que demanda a construção de práticas pedagógicas decoloniais, sensíveis e comprometidas com a potência do brincar livre na natureza.

Ao invés de políticas que garantam ambientes vivos e plurais, prevalece a lógica do espaço escolar fechado, planejado sob parâmetros higienistas e mercadológicos, em que a criança é reduzida a objeto de cuidado ou preparação para a vida adulta. Reconhecer e enfrentar essa realidade implica lutar por políticas públicas mais consistentes, que reconheçam o direito das crianças à natureza como dimensão essencial da infância, superando o adultocentrismo e as perspectivas capitalistas que limitam o brincar livre.

2.4 Quando a Terra Chama: Educação Ambiental na Infância entre Raízes e Leis

Defende-se que a natureza presente na ambiência da creche não seja apenas cenário, mas campo vivo de relações, afetos e descobertas. É necessário repensar separações historicamente impostas “ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida” (Tiriba, 2010, p. 2) para promover uma Educação Ambiental ampliada, articulada ao universo simbólico e cultural das infâncias (Silva,

2008). A Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) já conceituava a EA¹⁰ como processo formativo voltado à conservação do meio ambiente por meio de valores, atitudes e competências. Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (Brasil, 2012) avançaram ao propor fundamentos teórico-metodológicos para integrar a EA às práticas pedagógicas de forma transversal e interdisciplinar.

Embora a Educação Infantil esteja inserida nos marcos legais da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e acentuado em documentos posteriores (Brasil, 1999; 2013), ainda não há orientações curriculares específicas que detalhem como a Educação Ambiental deve ser concebida e implementada nessa etapa inicial da educação. A ausência de diretrizes sistematizadas, entretanto, não significa a inexistência de referências normativas. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Infraestrutura Escolar apontam para a importância de garantir às crianças o acesso a ambientes que possibilitem experiências significativas com a natureza. Tais espaços, ao promoverem o contato direto com elementos naturais, são compreendidos como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, pois favorecem a experimentação, a sensorialidade, a curiosidade e o vínculo afetivo com o mundo natural.

Diante do concreto cinza das cidades, o ambiente escolar é convocado a suprir a carência de áreas verdes, assumindo o papel de espaço de resistência e possibilidade (Brasil, 2014). Em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que orienta que 'os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo' (Brasil, 2009, p. 48), destaca-se que, embora a sala de aula possa acolher experiências sensoriais, é nos espaços externos que pulsa o mais potente laboratório da infância.

Como mencionado anteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2024, em suas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, enfatiza a necessidade de espaços externos na Educação Infantil, destacando que as instituições devem proporcionar “momentos diários nos espaços externos” (Art. 21, V) e garantir “áreas externas para convivência, com elementos da natureza” (Art. 23, VI).

¹⁰ EA- sigla usada para se referir a Educação Ambiental

Essas diretrizes alinham-se à perspectiva de uma Educação Ambiental que integra a criança à natureza, promovendo vivências essenciais para seu desenvolvimento e aprendizagem (Brasil.2024).

Jardim (2010), que afirma que a:

Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãos nas discussões sobre as questões sócio-ambientais. Pois, a Educação Ambiental é uma ação educativa que se desenvolve através de uma prática, em que valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para transformação e emancipação (p. 62).

Estudos em psicologia ambiental destacam que, desde a mais tenra infância, as crianças manifestam uma tendência natural de aproximação e afeição pelos seres vivos a chamada biofilia (Profice, 2016). Esse conceito, proposto inicialmente por Edward Wilson (1984), refere-se a uma “afiliação inata dos seres humanos com a natureza e com outras formas de vida” (p. 1), sugerindo que há um elo profundo entre o ser humano e o mundo natural. Kellert (1993) complementa essa visão ao afirmar que a condição biofílica, especialmente evidente nas crianças, é fundamental para seu pleno desenvolvimento e bem-estar, sendo resultado da coevolução humana com os demais seres e sistemas vivos (p. 20–28).

Por outro lado, Tiriba (2010) nos lembra que quando as crianças são afastadas dos ambientes naturais, essa sensibilidade pode não se desenvolver, dando lugar ao desapego e à indiferença em relação ao mundo vivo. Diante disso, torna-se essencial garantir o contato diário com a natureza, assim como oferecer aos educadores formação inicial e continuada em Educação Ambiental, de modo a superar visões antropocêntricas que tratam a natureza apenas como recurso ou matéria-prima.

Embora os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) incluam a natureza no eixo “Natureza e Sociedade”, sua abordagem revela-se limitada, centrada predominantemente na observação e descrição dos fenômenos naturais, sem aprofundar as relações entre natureza, cultura e escolhas sociais. Além disso, é importante destacar que esses documentos, embora historicamente relevantes, não possuem mais força normativa, tendo sido superados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que assumem caráter orientador vigente.

Em contrapartida, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a; 2006b) já sinalizam uma mudança de perspectiva ao

proporem uma ambiência viva, com hortas, pomares e áreas verdes, reconhecendo o espaço como elemento educativo. A DCNEI (Brasil, 2009) corrobora com esse avanço ao incorporar princípios de sustentabilidade e ao afirmar que as crianças devem “brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins”, valorizando sua condição de seres da natureza, em constante encantamento com o mundo (Brasil, 2010, art. 9º, VIII; X)

O Estudo Propositivo do Proinfância (Brasil, 2014) também reafirma o potencial dos espaços externos, ainda que sem ancoragem explícita nos fundamentos da EA (Tiriba, 2017). Já a BNCC (Brasil, 2018), não contempla a Educação Ambiental como um eixo estruturante, limitando-se a menções transversais nos campos de experiência uma escolha tímida frente à urgência ecológica atual.

De acordo com Rodrigues e Saheb (2015)

[...] é necessário que, na Educação Infantil e em todos os outros níveis escolares, haja uma ótica que inclua a Educação Ambiental, pois o ser humano, conhecendo as ciências naturais, integrando-se na natureza e na humanidade e reconhecendo-se como parte da sociedade, inicia a constituição da sua condição humana., (p. 186)

Diante desse contexto, pensar a Educação Ambiental na infância requer reconhecer que somos natureza não apenas habitamos o mundo natural, mas o constituímos e somos por ele constituídos. Como afirmam Profice e Pinheiro (2009), as crianças, em especial, vivenciam esse pertencimento de forma singular: conhecem o mundo sem mapas prontos, traçando-os no próprio caminhar, à medida que os encontros lhes afetam e deixam marcas. Seu poder de afecção, mais sensível às causas externas, depende diretamente das experiências que o meio oferece.

Segundo Sauv  (2005, p. 18-19), “enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   natureza)”. Por isso, a presença da natureza nas práticas educativas deve ser entendida como agente nos processos de descoberta, encantamento e construção de vínculos.

Nesse campo, os espaços externos tornam-se imprescindíveis como territórios vivos de aprendizagem, nos quais os corpos sentem, agem e refletem e onde se cultiva, desde cedo, uma  tica do cuidado e da convivência com os outros seres do planeta. Dessa maneira, Luccas afirma (2016, p. 69) que a Educação Infantil necessita ser:

[...] lugar de experiências e vivências das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade, ou seja, de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias   constituição de uma nova forma de relação ser humano-sociedade-natureza: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação de uma

personalidade madura, estável e solidária.

Apesar das brechas, os documentos reconhecem que é nos primeiros anos de vida que se formam os vínculos mais profundos com a natureza. E é nesse horizonte que Silva (2008, p. 100) propõe que a natureza seja compreendida não como um “ecossistema onde se habita”, mas como espaço de coabitação com humanos e não-humanos. Por isso, urge transformar a creche em lugar de experiência e vínculo, onde a Educação Ambiental se faça corpo, gesto, terra e afeto. Para isso, é preciso formar professores, planejar coletivamente o uso dos espaços externos e garantir que cuidar, brincar e educar estejam enraizados na sustentabilidade, fazendo da infância um tempo de co-habitação ativa com o planeta.

Críticas ao racionalismo cartesiano já inundam as ciências sociais, mas, como alertam Tiriba e Profice (2023, p. 91), ainda hoje a escola mantém as crianças “mentalmente atentas, em estado de solidão cósmica e paralisia corporal”, quadro que preocupa sobretudo ao refletir a realidade cotidiana de meninos e meninas em creches e pré-escolas brasileiras. Essa condição de emparedamento entristece porque fere a sua biofilia, entendida como a afinidade vital dos seres humanos com a vida e a natureza (Freire, 1967; Wilson, 1984). Ao isolar as crianças de experiências significativas com o ambiente natural, produz-se uma ecologia pessoal fragilizada, marcada pelo distanciamento, pela indiferença e até pela agressividade frente ao meio.

O que será de um planeta em que crianças cresçam indiferentes aos frutos da Terra? A resposta a essa inquietação exige reconhecer que o adultocentrismo, profundamente enraizado nas culturas colonizadas, atua como vetor de controle, domínio e subalternização. Ele assegura, como enfatizam Tiriba e Profice (2023, p. 92), o “isolamento ecológico, a imobilidade dos corpos e a exaltação dos processos superiores da mente”, sustentando a lógica do capitalismo enquanto sistema de dominação política e ecológica.

Nessa perspectiva, diferentes estudos corroboram a relevância da interação entre infância e natureza. Para Horn (2014, p. 8), “a inter-relação do homem com a natureza apresenta grande importância em sua vida, trazendo-lhe inúmeros benefícios tanto emocionais quanto funcionais”, sendo que, no caso das crianças, esse contato potencializa o desenvolvimento e o aprendizado em múltiplas dimensões. Tal compreensão remonta a Rousseau, como lembra Martineau (2014), ao defender que o afastamento da sociedade em relação à natureza corrompeu o ser humano, tornando urgente criar, pela educação, sujeitos livres e conscientes capazes de transformar a

realidade social.

Nesse horizonte, a criança é entendida como ser humano em estado de natureza, cuja essência precisa ser conhecida, respeitada e cultivada em sua singularidade. Reigota (2004) acrescenta que, embora a Educação Ambiental não resolva sozinha os problemas planetários, ela pode atuar decisivamente na formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir tanto em sua comunidade quanto em processos mais amplos de mudança social. Diante dessas considerações, torna-se evidente que a Educação Ambiental na infância não deve ser entendida como simples conteúdo ou atividade esporádica, mas como eixo estruturante da experiência educativa. Garantir que crianças vivenciem o mundo natural em sua diversidade é fortalecer vínculos afetivos, sensoriais e éticos com o meio ambiente, promovendo a construção de uma consciência ecológica e social desde os primeiros anos de vida.



3. PORTA TRÊS: QUANDO O BRINCAR ESCAPA PELAS FRESTAS

Figura 5- Vai já para dentro menino!



Vai já para dentro menino!
Vai já para dentro estudar[...]
Quero ver com os meus olhos
quero a vida até o fundo
Quero ter barro nos pés
eu quero aprender o mundo!
(Pedro Bandeira.2002 p. 12/13)

A mão que atravessa a fresta, anuncia o mesmo movimento do menino chamado para “dentro”: o desejo de ultrapassar limites. No encontro entre o espaço da creche e a presença viva da natureza, o brincar se faz caminho. Cada toque que escapa pelas brechas revela uma infância que insiste em alcançar o mundo com o corpo inteiro.

FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

“Vai já para dentro, menino!” É o que tantas vezes escutamos quando a infância ousa ultrapassar os limites das portas, buscando o mundo com os pés descalços e o corpo entregue à descoberta. O poema de Pedro Bandeira (2002) nos provoca a olhar para além das portas, ambiente escolarizado e controlado que muitas vezes restringe a infância. “Como eu vou saber da chuva / se eu nunca me molhar? / Como eu vou saber do sol / se eu nunca me queimar?” (p.12). Até quando vamos dizer às crianças: “vai já pra dentro, menino!”? Até quando vamos tratá-las como corpos a serem contidos, moldados, higienizados e não como sujeitos inteiros, vivos, curiosos, pertencentes à natureza e sedentos de mundo?

A ambiência da creche precisa se abrir à vida que pulsa fora das paredes ao chão de terra, ao banho de mangueira, ao voo dos pássaros, à lama que escorre entre os dedos. É nesse contato sensível e vital com a natureza que as crianças se conhecem, se reconhecem e se desenvolvem em sua plenitude. Brincar fora é também aprender talvez mais do que nunca.

Assim, iniciamos essa seção, refletindo o grito-poema de Pedro Bandeira, na qual, soa como um convite ou talvez até mesmo um alerta. Em tempos de infâncias cada vez mais emparedadas, o desejo da criança por investigar o mundo com os próprios sentidos nos lembra da urgência de rever práticas, espaços e concepções sobre a infância

e a educação. Esta seção, se debruça sobre a ambiência da creche enquanto espaço que pode (e deve) acolher a natureza como parte indispensável da vida cotidiana das crianças, até porque todos nós somos seres da natureza.

3.1 Quando o Brincar Vira Mundo: Experiências Livres na Infância

Brincar é mais do que uma ação cotidiana da infância é uma forma de viver e de experimentar o mundo. Nesse sentido, Jorge Larrosa (2002, p. 18) nos provoca ao afirmar que “a experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece. [...] A experiência não é o que se passa, mas o que nos passa.” Pensar a educação a partir do par experiência/sentido, como propõe Larrosa (2002), é compreendê-la para além de um fenômeno puramente cognitivo, reconhecendo-a como a construção de sentidos singulares que o sujeito atribui aos acontecimentos que o atravessam.

Com isso, ressaltamos que o brincar livre na natureza, a criança se torna sujeito da experiência ao se permitir ser atravessada pelo que a cerca o vento, a terra, a água, os pequenos encontros. Essa vivência sensível é formadora justamente por deixar marcas, afetos e vestígios. Como afirma Larrosa (2004, p. 160), trata-se de “um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidades na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Neste sentido, o sujeito da experiência é, portanto, alguém que se permite ser tocado e transformado pela vivência, mesmo que tenha a liberdade de não se deixar afetar.

A experiência, como propõe Frisch (2021), não se define com exatidão. Ela escapa de molduras fixas e conceitos prontos, pois é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra. Quando acolhida, pode se transformar em canto atravessando tempos, espaços e corpos. Nas infâncias, essa vibração pulsa no brincar livre, quando o corpo se conecta com o ambiente e com os outros. É nesse estado de entrega que, segundo Leite (2015, p. 67), “a criança está imersa e entregue à experiência”, e o brincar se revela como expressão sensível de mundos internos e externos. O corpo brincante, guiado por sentimentos, imaginação e inteligência, habita o tempo da experiência. Larrosa (2000, p. 183) sustenta essa perspectiva ao afirmar que as crianças são “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”, evidenciando a necessidade de compreender a infância a partir de sua própria lógica e sensibilidade.

Nesse contexto, o brincar livre se apresenta como prática fundamental, permitindo que as crianças explorem criatividade, imaginação e autoconfiança sem a mediação constante da professora (Penina, 2016). Em ambientes urbanos cada vez mais restritos, essa prática possibilita o contato com a natureza, atividades ao ar livre e socialização. Fortuna (2014, p. 24) define o brincar livre como uma “apropriação ativa do real por meio da representação”, enquanto a proposta pedagógica lúdica valoriza o desenvolvimento da função simbólica, permitindo às crianças compreenderem e expressarem o mundo por meio da linguagem plástica e visual (Salles & Faria, 2007).

Nessa perspectiva, o brincar livre se revela como linguagem cultural e expressão singular da infância, marcada pelos vínculos, espaços e experiências vividas. Ao brincar, as crianças criam sentidos e exercem sua agência, entrelaçando-se aos valores simbólicos do meio em que vivem. Como afirmam Meirelles, Eckschmidt e Saura (2019, p. 7-8), o brincar “coloca em experiência vivida aspectos míticos, metafóricos, subjetivos e inconscientes, corporificando o que está armazenado na memória coletiva humana”. Isto é, o brincar, enquanto vivência das crianças, vai além do instante presente da ação, expandindo-se por caminhos que envolvem memórias, emoções e projeções futuras.

Conforme Santos (2015) as experiência das crianças,

Extrapolam o imediato e mobilizam quersituações passadas (pela via da memória) quer futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo dos(as) colegas no grupo de pares) e elas passam a compartilhar, não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. (p. 235)

Essa dimensão ampliada do brincar, que atravessa o tempo e mobiliza afetos, também revela o quanto as infâncias são múltiplas e enraizadas em contextos diversos. Como afirma Friedmann (2020), é preciso revisar nossas referências sobre ‘infância’, ‘criança’ e ‘cultura’, reconhecendo a existência de muitas infâncias e culturas uma mudança que implica transformação conceitual e de postura.

Valorizar essas pluralidades significa considerar cada grupo infantil em sua singularidade. Quando o brincar livre ganha espaço nas experiências cotidianas, as crianças se tornam protagonistas de trajetórias sensíveis, simbólicas e criativas. Como observa Piorski (2016, p. 8), “as crianças são sensíveis à atmosfera simbólica da comunidade”, dando forma a brincadeiras que expressam seus modos próprios de estar no mundo.

No cotidiano da creche, o brincar adquire sentido educativo quando se torna experiência significativa. Oliveira (2014) afirma que “[...] as crianças aprendem pela vida cotidiana, nos usos que fazem dos objetos, das palavras, das relações, dos espaços e do tempo” (p. 167). Dessa maneira, um currículo centrado na criança deve valorizar “suas experiências, permitir a livre expressão e oferecer oportunidades para interações significativas” (Kishimoto, 2007, p. 101). Consequentemente, o brincar livre configura-se como prática de liberdade e criação.

As experiências infantis ganham sentido quando vividas com liberdade, corpo presente e imaginação em movimento. O brincar, nesse contexto, é mais do que uma atividade é um modo de existir no mundo, de se expressar, de experimentar afetos, escolhas e relações. Como afirmam Tiriba et al. (2023)

O brincar livre é espaço da imaginação, do corpo se manifestar, se reinventar, ser o que quiser ser, é a suspensão de uma lógica de dominação do corpo do outro, de moralização, de produção de mercado... Deixar brincar, acreditar na potência do corpo, do que ele quer brincar, como brincar, com quem brincar e com que brincar. Deixar o corpo ser o que ele é. O brincar livre suspende as regras que não levam à liberdade de viver o que é bom para si, entendendo, por meio da percepção dos próprios afetos, que ser bom para si não diz de egoísmo, descaso com o outro e com o ambiente. (p.12-13)

A diversidade presente no brincar manifesta-se em múltiplos aspectos: “em relação aos lugares de brincadeira, aos tempos para a brincadeira, aos espaços da brincadeira, às condições para as brincadeiras e, também, aos companheiros de brincadeira” (Martins, 2009, p. 141). Historicamente, “o brincar já fazia parte da vida dos seres humanos, antes mesmo das primeiras pesquisas acerca do assunto, desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou.

Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir o movimento pelo seu resgate na vida das crianças e pela necessidade de demonstrar sua importância em estudos e pesquisas” (Friedmann, 2012, p. 19). Apesar de ser frequentemente considerada natural:

[...] a palavra brincar é utilizada com tamanha frequência que, aparentemente, todos compreendem seu significado. [...] tomado como atividade natural da criança, o brincar parece evidente, não requerendo dos profissionais ligados à educação e áreas afins processos mais sofisticados de reflexão acerca do seu significado na sociedade humana e na vida dos indivíduos” (Silva, 2007, p. 5).

O brincar na Educação Infantil ocorre em contextos sociopolíticos que podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças ou, ao contrário, atender a interesses de grupos dominantes. Surge, então, a questão: será que o brincar nas creches é realmente livre e plural, ou permanece limitado por normas, espaço e tempo impostos? Pensar a Educação Infantil sob essa perspectiva exige reconhecê-la como campo de experiência, expressão e relação com o mundo, especialmente com a natureza, permitindo que as crianças vivenciem a diversidade de formas de brincar e aprender.

Na perspectiva da biofilia, a tendência inata do ser humano a se conectar com o que é vivo evidencia que a experiência com elementos naturais é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O vínculo entre infância e natureza não se restringe a uma dimensão estética ou ambiental; envolve a forma como corpos, mentes e afetos se entrelaçam com os ritmos e processos do mundo natural. O brincar livre torna-se, assim, oportunidade de aproximação com o planeta, cultivando vínculos ecológicos e fortalecendo a biofilia. A educação deve reconhecer a criança como ser de cultura e de natureza, promovendo experiências que integrem respeito à diversidade cultural e à biodiversidade, preparando-a para atuar de forma consciente e ética no mundo compartilhado com outras espécies (Ingold, 1994; Tiriba, 2024).

Entretanto, a realidade de muitas instituições educativas ainda reproduz lógicas capitalistas que disciplinam, limitam e controlam os espaços, restringindo o contato direto das crianças com o ambiente natural. Nessas condições, o brincar ao ar livre e a interação com o orgânico são reduzidos ou podados, impedindo que as crianças vivenciem a biointeração necessária para compreenderem-se como parte de um sistema maior.

3.2 Quando a Terra Se Faz Brincadeira: O Encontro da Criança com a Natureza

Escrever sobre o encontro ou reencontro da infância na natureza é reconhecer a tensão entre o controle institucional sobre a criança e o desejo legítimo das crianças de aprender com o mundo e outro no mundo.

Assim, compreendemos que escrever sobre infância e natureza é falar sobre ausências e as lacunas que os tempos atuais tem tirado das crianças o chão, a terra, o verde, o tempo livre e os ambientes vivos. É refletir sobre as experiências de crianças que, em contato com o ambiente natural, transformam folhas, pedras e poças d'água em matéria de pensamento, linguagem e imaginação. Como nos lembra Chauí (2001, p.

209), a natureza “é o princípio ativo que anima e movimenta os seres. [...] força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos”. Ao reconhecer a potência educativa da natureza, afirmamos que ela não é cenário, mas parte constituinte da experiência e do desenvolvimento infantil.

Terra, sol, ar e água não são meros cenários, mas parceiros vivos dessa investigação, formando quem somos e oferecendo um aprendizado que pulsa em cada passo descalço e em cada gota que escorre pelos dedos. Na obra “A Natureza e o Chão” (Piorski, 2016), o autor oferece reflexões profundas sobre como o imaginário infantil se entrelaça ao brincar na natureza, destacando especialmente a influência dos quatro elementos terra, água, ar e fogo na formação de paisagens lúdicas e simbólicas.

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

Essa presença sensível da natureza possibilita à criança experimentar o mundo com o corpo inteiro, corpo que toca, se suja, transforma e é transformado. Pois, a “estrutura da natureza refrata-se, espelha-se seus alicerces (ossos, seivas, pedras, troncos), como impressão sensória na estrutura da criança que agora se forma” (Piorski, 2016, p. 69). Essa integração aponta para uma relação simbiótica entre criança e natureza, onde ambas se transformam mutuamente.

O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para a melhora da coordenação psicomotora e o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Sem falar nos benefícios associados ao desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, o senso de pertencimento e de interdependência (Anastácio et al. 2021, p. 13)

Além disso, o brincar funciona como uma forma de a criança decodificar o mundo e reinterpretar seu cotidiano. Tiriba, Santos e Schaefer (2023), “perceber-se livre na natureza do brincar é entrar em contato com seu próprio corpo, é se relacionar com um ambiente que acolhe o instante como o mais importante momento, no qual não há culpa, não há cobrança, não há projeções”(Pg. 14). Nesse contexto, quando as crianças têm acesso a elementos naturais em suas brincadeiras, elas atribuem novos

significados às atividades lúdicas. Essas interações na natureza potencializam a criatividade e a imaginação, permitindo com que as crianças investiguem e aprendam. Sob esse foco Piorski afirma que:

Não podemos ausentar as crianças do barro, da lama, da pedra, do lenho, das folhas, do ferro, das lagartas, das oficinas mecânicas, dos afazeres do amolador de tesouras, do pedreiro, do escultor, do sapateiro, das matérias primitivas, dos restos que fazem o brinquedo nascer com naturalidade, de objetos já sem serventia, como chaves, óculos e lupas. Os brinquedos da terra regem as imagens da construção, da amálgama, da amarração, da fixação, da criação do mundo (Piorski, 2016, p. 118)

Tiriba (2018, p. 18) nos ensina que a criança é simultaneamente “ser de cultura e ser de natureza”, e Profice e Tiriba (2014, p. 47) alertam que, na modernidade, perdemos o sentido desse pertencimento inato. As crianças são seres biofílicos florescem quando podem investigar a terra, sentir o vento no rosto e ouvir o cantar dos pássaros. (Tiriba & Profice, 2014) Separá-las desse contexto equivale a arrancar a infância de sua própria essência e a limitar a aprendizagem à reprodução de saberes prontos, em vez de fomentá-la a partir da experiência direta com a vida que vive ao redor.

Diante desse cenário, Profice (2016, p. 184) nos lembra que, como “seres da natureza”, as crianças não podem ser privadas de interações diárias com ambientes vivos e seus habitantes. Elas necessitam do contato com a água não apenas para higiene, mas para brincar, cuidar de plantas, banho de mangueira, colorir com tinta e fazer lama e com a terra, sentindo o solo nos pés e nas mãos, imaginando bolos de barro ou café de quintal. Tiriba (2018) enfatiza que “a Terra não é apenas um palco onde a vida acontece, mas a própria vida; somos natureza e, portanto, cada poça, pássaro ou formiga faz parte da essência infantil” (p. 234). Privar as crianças desse convívio significa restringir seu direito de acesso à natureza, direito que lhes é intrínseco e comprometer as bases de seu desenvolvimento integral. Nessa dimensão política, o brincar livre se apresenta como um paradigma a ser questionado: afinal, o que é esse brincar? Não se trata apenas de uma atividade realizada na natureza, mas de uma experiência em que a criança é natureza, não estando em mera interação com ela, mas integrando-a como parte indissociável de si. Nesse sentido, mover-se com as crianças no espaço natural é reconhecer que brincar livre vai além de uma prática pedagógica é uma forma de existir e de se constituir no mundo.

Privar as crianças do convívio na natureza é restringir não apenas o direito a esse espaço vital, mas também comprometer as bases de seu desenvolvimento integral, pois

o brincar livre, nesse contexto, não se reduz a uma atividade pedagógica, mas a uma experiência de ser-no-mundo. Como aponta Maturana (1999, p. 28), “toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial hominídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano”. Assim, o contato da criança com a natureza, quando mediado pelo brincar livre, constitui um campo de interações que reafirma a dimensão biológica-cultural do humano.

Nesse sentido, permitir que a criança se mova livremente na natureza é possibilitar-lhe viver essa emoção fundadora, em um espaço de aceitação e pertencimento, onde razão e emoção se entrelaçam na experiência. Ao brincar, a criança não “interage” com a natureza como algo externo, mas se reconhece como parte dela, vivendo o presente, sem expectativa ou esforço, em harmonia consigo e com os outros seres (Maturana; Dávila, 2009). Logo, são nos encontros brincantes com o mundo natural que as crianças podem investigar, criar, refletir e dar sentido às suas realidades, ampliando as possibilidades de um desenvolvimento pleno e autêntico. Como afirmam Horn e Barbosa (2022), as crianças [...]

[...] precisam conhecer o mundo, ampliar experiências, investigar e transformar os objetos ao seu redor. É fundamental, pois, que os educadores infantis tenham consciência de sua responsabilidade sobre essas questões, tendo em vista que as crianças aprendem em todos os espaços da escola infantil e que os espaços externos, sejam eles na escola ou na comunidade, são locais privilegiados para ricas e prazerosas aprendizagens (Horn, Barbosa, 2022, p. 2)

No ano de 2016, o Instituto Alana¹¹ descobriu que crianças em áreas urbanas passam cerca de 90% do tempo em espaços fechados, como salas de aula, suas próprias casas e outros locais rodeados por paredes de concreto. Isso é contrário à recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria, que sugere pelo menos uma hora diária ao ar livre. Diante do interesse das crianças pelo ambiente natural e do tempo limitado que elas passam fora desses espaços, é fundamental que escolas, creches e até mesmo o ambiente familiar incentivem o contato na natureza, ajustando suas funções sociais ao estilo de vida urbano atual.

Na creche, o afastamento das crianças da natureza revela a permanência de um modelo educativo emparedado, que restringe os corpos, silencia os sentidos e

¹¹ (Instituto Alana é uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Define como sua missão “honrar a criança”. A pesquisa mencionada está disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCRrFTR0EY_pt64yABQN1b7g)

despotencializa o brincar como experiência sensível e vital. Como afirmam Tiriba; Santos; Schaefer, . (2023, p. 7), “ao criar obstáculos à natureza brincante do humano, o modelo escolar emparedado impede a afetação cósmica, fragiliza o vínculo biofílico, entristece, despotencializa, impõe o carregamento colonial”. Quando as infâncias são privadas do contato direto com os elementos naturais no cotidiano da instituição, o brincar se empobrece, fragiliza a construção de vínculos afetivos com a vida em sua pluralidade.

Segundo White (2004, p.7, tradução nossa), “Precisamos permitir que as crianças desenvolvam sua biofilia, seu amor pela Terra, antes de pedirmos que as salvem (...)”. Tal perspectiva nos convida a reconhecer a propensão infantil de estabelecer vínculos afetivos com a natureza desde cedo (Dounias; Aumeeruddy-Thomas, 2017), nutrindo um amor pelos seres vivos e uma afeição emocional dos humanos em relação a outros organismos (Wilson, 1993). Nesse movimento, as crianças vivenciam os ambientes naturais de forma direta, guiadas por suas próprias sensações e percepções, atribuindo sentidos às suas experiências (Bronfenbrenner, 1977; Profice; Pinheiro, 2009).

Contudo, o enraizamento das crianças em espaços urbanos, marcados pela ausência de biodiversidade, reflete o esvaziamento do tempo dedicado ao contato direto com a natureza (Louv, 2005; Neto, 2020). Tiriba (2023) salienta que alimentar a biofilia é um gesto contracolonial, que reivindica o direito das crianças às condições socioambientais capazes de favorecer experiências autênticas e conectadas com saberes ancestrais. Para as autoras, “a alimentação da biofilia é, portanto, uma bandeira de luta contracolonial pelo direito às condições socioambientais que assegurem a diversidade de modos de viver de povos que estão na base da sociedade brasileira. Povos de quem as crianças de hoje são herdeiras culturais” (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p. 8).

Sob esse horizonte, repensar a creche como espaço de reencontro na natureza é também questionar as concepções que separam “humano” e “natureza”, como se fossem dimensões distintas. O brincar, nesse sentido, torna-se expressão de pertencimento, a criança não brinca *na* natureza, ela *é* natureza. Entretanto, as instituições escolares, muitas vezes “emparedadas” por regras rígidas e estruturas de confinamento, acabam corroborando com essa cisão, como se o humano fosse algo apartado do cosmos vivo.

Pergunta-se, então: por que ainda confinamos as crianças em espaços que negam sua condição de seres integrados ao mundo natural? Reafirmar a creche como território vivo e aberto é reconhecer que a educação infantil pode e deve cultivar uma pedagogia

do enraizamento, que devolve às crianças o direito de crescer com asas, pés na terra e corpo em fluxo com a vida.

Essa perspectiva se reflete ainda mais quando, os espaços externos artificiais e carentes de elementos naturais limitam a capacidade de as crianças vivenciarem um brincar genuíno e conectado com o ambiente. Nesse contexto, Barros (2022) propõe a ideia de “quintalizar” os espaços educativos, transformando-os em ambientes vivos e orgânicos que permitam liberdade, expressão e a vivência de ciclos naturais.

Para quintalizar escolas e outros espaços educativos, são necessárias transformações sistêmicas que atravessam pessoas, projetos político-pedagógicos, currículos, tempos e relações. Possibilitar liberdade com responsabilidade, ter amplo tempo de expressão das infâncias na natureza, rever consumos e materiais, vivenciar ciclos e ritos são pontos fundamentais (Barros, 2022, p. 21)

Ao pensarmos na creche como espaço formador de sujeitos, torna-se imprescindível reconhecer que suas portas não podem fechar a totalidade da experiência infantil. Até porque, “circular livremente é o mínimo que se pode assegurar nos espaços escolares. A proposta de desemparedamento é concreta, tem o sentido de assegurar a condição corpórea, sensitiva e biofílica” (Tiriba Santos; Schaefer, 2023, p.7). É na tensão entre o interior controlado da sala e a liberdade dos ambientes, quintais e jardins que a criança constrói suas primeiras concepções sobre o mundo e sobre si mesma.

Nesse sentido, garantir o contato diário na natureza é um direito fundamental, capaz de catalisar aprendizagens sensoriais, cognitivas e éticas desde a primeira infância. A partir das orientações de Tiriba (2018), a) as propostas pedagógicas precisam valorizar de forma igualitária os universos natural e cultural e, para isso, defende cinco proposições: a) religar as crianças à natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer e c) dizer não ao consumismo d) dizer sim as vontades do corpo; e) aprender-ensinar a democracia. Assim, a ambiência da creche em diálogo constante com o mundo natural assume um papel central na formação de olhos curiosos, pés descalços e mentes livres, convidando-as a brincar, criar e construir significados.

Partindo desse ponto de vista, Barros aborda que os elementos naturais:

Terra, areia, ar, água, barro e fogo. Cada um deles traz uma mensagem especial e uma sensação diferente para a criança, permite vencer o medo que os adultos têm que a criança adoeça, o que a afasta, por exemplo, do contato com a água (Barros, 2018, p. 77-78).

Em complemento, Bachelard (2001) caracteriza os quatro elementos, fogo, terra, ar e água como os harmônios da imaginação, são esses elementos que põem em ação grupos de imagem. De acordo com o autor, “[...] ajudam a assimilação íntima do real

disperso em suas formas. Por eles se efetuam as grandes sínteses que dão características um pouco regulares ao imaginário. Particularmente, o ar imaginário é o hormônio que nos faz crescer psiquicamente” (Bachelard, 2001, p. 12). As crianças são fomentadas pela experiência. Consequentemente, o ato criativo, realizado com as mãos e o corpo é essencial para que as crianças externalizem emoções, pensamentos e sentimentos que ainda não conseguem expressar verbalmente. Oferecer tempo e espaço para que elas experimentem, descubram e investiguem diferentes materiais é essencial para seu desenvolvimento. Segundo Kishimoto (2010, p. 1):

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (...) Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras.

Dessa maneira, o brincar é efetivamente uma atividade de relação consigo e com o outro, que diverte e, além de colaborar de forma direta na construção da aprendizagem da criança. Logo, o brincar é visto por elas como algo prazeroso, uma forma de se divertir, tanto individualmente ou de forma coletiva. Por conseguinte, a aprendizagem também é desenvolvida nessa relação descontraída. “A estrutura da natureza refrata-se, espelha-se seus alicerces (ossos, seivas, pedras, troncos), como impressão sensória na estrutura da criança que agora se forma.” (Piorski, 2016, p. 69). Portanto, através dele a criança vivencia de forma imaginativa a realidade que está a sua volta.

De acordo com Silva. (2012, p.153) “quando a criança está brincando, ela está apreendendo o mundo no qual vive, está, através de representações, decodificando o seu cotidiano.” Por isso, as creches necessitam pensar em quintais brincantes para que as crianças possam transitar entre os espaços com vida, natural e orgânico que lhe possibilitem a liberdade e a produção de sentidos. A esse respeito, Pires (2011, p. 30) disserta que “viver a natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos e proporcionando uma relação mais harmoniosa”.

Existem diversas maneiras de atribuir significados aos espaços naturais, segundo Barbieri, (2012, p.115) “ a natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos. Portanto, o brincar livre com a natureza permite que as crianças se conectem com sua essência e desenvolvam seu potencial criativo, inspiradas pelos elementos naturais. Segundo

Machado (2016), a natureza é o "melhor brinquedo" para as crianças, pois elas transformam objetos naturais em brinquedos novos. Além disso, as crianças criam laços afetivos com o ambiente natural.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura. (Meirelles, 2014, p.64)

As instituições infantis que se assemelham a gaiolas¹², representam espaços rígidos, que cerceiam a liberdade e a espontaneidade das crianças. São ambientes que reprimem o movimento livre, desconectam os sujeitos da natureza e promovem práticas educacionais que engessam o desenvolvimento integral. Diante disso, é urgente repensar esses espaços, transformando as creches em territórios que ensinem o voo, que libertem as asas, compreendendo que o brincar na e com a natureza é, antes de tudo, um ato de liberdade e uma forma de experimentar o mundo sem as amarras do controle e da padronização.

Considerando esse quadro, é na Educação Infantil que a criança constrói suas primeiras experiências com o mundo. Como afirma Lima (2015):

[...] desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza (Lima, 2015, p. 36).

Nesse sentido, o brincar livre emerge como elemento central no processo educativo. Pimentel (2007, p. 226) destaca que essa forma de brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tanto em sua socialização quanto nos processos de aprendizagem.

O ato de brincar livre instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. O brincar livre, portanto, é um viés adequado para promover situações de aprendizagens significativas por contribuir para a aquisição de conhecimentos, habilidades e relações, além de ajudar as crianças a se situarem no mundo em que vivem. A vivência de situações que proporcionam satisfação às crianças, por meio de desafios e recompensas, permite-lhes desenvolver um repertório para a resolução de situações-problema no futuro, além do aprendizado de regras,

¹²Metáfora utilizada na abertura desta dissertação a partir da crônica de Rubem Alves (2004)

algo de suma importância. O brincar livre é, portanto, um laborioso e refinado processo de construção de conhecimento (Pimentel, 2007, p. 226).

O brincar inserido à natureza, possibilita que as crianças criem brinquedos e estabeleçam vínculos afetivos com o ambiente. Machado (2016) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que a natureza é o “melhor brinquedo” da infância, pois oferece matéria-prima para construções singulares, carregadas de sentido e cultura. Dessa maneira a “experiência é para a criança o que a arte é para o artista, o que as palavras são para o escritor, o que o mar é para as baleias, o que a dança é para o corpo, o que as flores são para as abelhas e o que a chuva é para a seca. Potência de vida” (Polceno, 2023.p 68). Com isso, é possível perceber como o brincar, quando vivido de forma livre, conecta-se diretamente à noção de experiência, abrindo caminhos para compreender como as crianças se relacionam com o mundo ao seu redor.

Essa potência se expressa justamente na experiência vivida, que se entrelaça ao ato de brincar e revela a forma como as crianças se colocam no mundo. Maffesoli (2001) ressalta que a experiência é nada mais do que vida do dia a dia, para ele a “liberdade se dá na interiorização da experiência” (2001, p.124). Assim, a criança se envolve de maneira íntegra com sua experiência, imersa em um contexto social e orgânico, permitindo que sua essência seja revelada através do espontâneo e criativo.

No entanto, essa relação na natureza vem se fragilizando. Como alerta Louv (2016, p. 23), “as crianças de hoje sabem sobre as ameaças globais ao meio ambiente, mas cada vez menos têm intimidade real com ele”. Essa distância reduz as possibilidades de brincar ao ar livre e compromete a experiência sensível, estética e criativa que emerge do contato direto com o ambiente natural. Para Barbieri (2012), a natureza é um manancial de possibilidades formativas que ultrapassa a infância, estendendo-se a todos os seres humanos.

Em algumas culturas, essa relação ainda é preservada. Carruthers (2010) mostra que, nos jardins de infância noruegueses, não há muitos brinquedos estruturados: a brincadeira se dá no contato com rios, regatos e vegetação, pois ali a natureza é compreendida como parte do modo de vida. Nesse sentido, brincar se torna uma linguagem que gera vínculos afetivos e imprime marcas na história de vida das crianças. Tiriba (2023) enfatiza que o encontro com o ambiente natural oferece tempo, sensações e interações que ajudam a ressignificar diferentes formas de sentir e viver. Nessa mesma linha, Zanon (2018) lembra que a natureza como educadora é uma experiência

transformadora, que desperta curiosidade e abre caminhos para descobertas sobre o mundo, sobre si e sobre o outro.

Diante disso, cabe perguntar: o brincar ainda é realmente livre? Ou já foi, em outros tempos, quando a infância se estendia pelos quintais, ruas e matas? Talvez, hoje, o brincar só se torne verdadeiramente livre fora das portas das instituições, quando a criança encontra na natureza um espaço onde a imaginação e a experiência se fazem inseparáveis.

3.3 Infâncias (Des)emparedadas: O Papel dos ambientes Naturais

Se o movimento infantil é, claramente, o de conexão; se esse desejo expresso revela o impulso em busca da integridade do ser, as relações de proximidade com elementos naturais precisam ser compreendidas, pelas escolas e seus educadores, como um direito humano (Tiriba, 2018, p. 154)

Se o movimento infantil é, como afirma Tiriba (2018), um gesto claro de conexão com o mundo e expressão do desejo de inteireza, então a presença da natureza na vida das crianças precisa ser compreendida como direito humano inalienável. Desemparedar a infância, nesse contexto, não se limita a retirar muros físicos, mas implica reconhecer e favorecer as relações sensíveis que se estabelecem entre criança, corpo, espaço e ambiente natural. Trata-se de reencantar os tempos e os espaços educativos, permitindo que a infância floresça em contato com o que é vivo, instável, surpreendente tal como ela mesma.

Nesse movimento de reconhecer o vínculo essencial entre infância e natureza, é fundamental repensar os espaços educativos e o papel dos educadores no processo de desemparedamento. Como destaca Barros (2018, p. 44), “há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados” o que exige uma atuação intencional, sensível e comprometida por parte dos profissionais da educação. Sobretudo porque, “a escola é lugar de viver experiências muito importantes da infância. Os educadores precisam estar sensíveis a elas” (Barros, 2018, p.48). Não se trata apenas de permitir que as crianças saiam para esses ambientes externos, mas de ressignificar a ambiência da creche como território vivo, atravessado por experiências que envolvem o corpo, os sentidos, o tempo e o meio ambiente.

Essa ressignificação dos espaços educativos, no entanto, exige também uma reflexão crítica sobre os motivos históricos e culturais que nos levaram ao emparedamento da infância. Tiriba (2005) aponta três fatores centrais para compreender

esse distanciamento entre crianças e natureza. O primeiro, diz respeito à lógica capitalista, que utiliza o afastamento do mundo natural como forma de controle dos corpos, produzindo sujeitos dóceis e obedientes. O segundo, refere-se à associação da natureza com elementos como sujeira, desorganização e perigo, o que contribui para sua exclusão dos cotidianos escolares. Nesse contexto, emerge também a contradição apontada por Ferreira (2020), ao afirmar que:

Vivemos ainda numa dicotomia constante onde, por um lado verificamos que as crianças são superprotegidas, quer a nível escolar como pessoal, de modo a que não corram riscos, e por outro lado, cada vez mais frequente, falamos da importância de lidar com os riscos e do papel que os mesmos assumem no desenvolvimento de uma criança (Ferreira, 2020, p.29).

Essa tensão ajuda a compreender por que muitas práticas educativas ainda oscilam entre restringir a autonomia das crianças e valorizar, em discurso, a importância do brincar livre e da experiência sensível. Por fim, a autora destaca a valorização excessiva das aprendizagens formais, centradas na figura da professora e na sala de aula, em detrimento das experiências sensíveis e autônomas que emergem quando a criança interage livremente com o ambiente.

Até porque, os “ambientes naturais nutrem esse processo, convidam ao brincar livre, tanto por ser bom, por sermos biofílicos, como pela diversidade de possibilidades sensoriais, estéticas, cognitivas, físicas e emocionais que proporcionam” (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p.13). Assim, compreender e enfrentar o emparedamento envolve tanto o redesenho dos espaços quanto o enfrentamento de visões de infância, corpo, natureza e conhecimento que ainda predominam nas práticas educativas.

Ao refletir sobre os modos como a infância tem sido vivida nas instituições educativas, Léa Tiriba (2018, p. 17) propõe a expressão “emparedar” para designar a ação de “manter as crianças entre paredes”. Além dos fatores estruturais e simbólicos que sustentam o emparedamento, Tiriba (2005) destaca a associação entre natureza e sujeira como uma das razões centrais para o distanciamento das crianças dos ambientes naturais. Elementos como terra, barro e grama são vistos como ameaças à organização e à previsibilidade dos cotidianos escolares, sendo com frequência evitados ou interditados.

Tiriba; Santos; Schaefer, (2023) sinalizam que muitas instituições de educação infantil seguem ignorando a profunda imbricação sensorial, corporal, cultural e existencial das crianças com o mundo natural. Essa desatenção se expressa na rotina escolar marcada pelo confinamento: o tempo destinado ao brincar ao ar livre é mínimo, enquanto predomina a permanência em ambientes fechados. Essa lógica adultocêntrica

transforma a natureza em algo indesejável, associando-a à desordem, à doença e ao perigo o que impede que as crianças acessem experiências que mobilizam o corpo inteiro, como as vivências ao ar livre, os passeios e o contato direto com os materiais naturais.

Como contraponto a esse cenário, Louv (2016) apresenta o conceito de “Ecoescolas”, instituições projetadas e adaptadas para que a natureza seja parte constitutiva do cotidiano escolar. Nessas experiências, relatadas principalmente em contextos europeus de “escolas ao ar livre” e “escolas naturais”, a proposta é que as escolas tradicionais abram espaço para a entrada da natureza em sua estrutura, transformando seus pátios e terrenos em ambientes vivos e propícios ao brincar – um processo que o autor denomina de “naturalizar seus terrenos” (p. 234-235). Essa concepção atribui à escola um papel essencial na garantia do direito das crianças ao contato diário na natureza, sobretudo nos contextos urbanos onde esse acesso tende a ser limitado.

Tiriba (2018) acentua que esse vínculo não deve se restringir a momentos pontuais, mas se estender a quintais, parques e territórios vivos do entorno. Nessa mesma direção, Profice (2016) defende uma Educação Ambiental contínua e intencional, que ultrapasse datas comemorativas e se traduza em práticas cotidianas de convivência com o ambiente natural. Barros (2018) acrescenta que promover o desenvolvimento integral na creche implica também ampliar o uso pedagógico dos espaços externos, sistematizando saberes que emergem nesses encontros.

Diante da urbanização crescente, que afasta as infâncias dos ambientes naturais, o desemparedamento se apresenta como possibilidade concreta de resgatar vínculos com a terra, a água e os demais elementos da vida. Tendo em vista que, “perceber-se livre na natureza do brincar é entrar em contato com seu próprio corpo, é se relacionar com um ambiente que acolhe o instante como o mais importante momento, no qual não há culpa, não há cobrança, não há projeções” Tiriba; Santos; Schaefer, (2023, p. 14) Ao integrar a natureza como parte do cotidiano escolar, as instituições potencializam aprendizagens sensoriais, afetivas e cognitivas, fortalecem a biofilia inata das crianças (Profice, 2016) e atendem aos princípios previstos em documentos como os Parâmetros de Infraestrutura e as DCNEI (Brasil, 2008; 2009b). Assim, tornar o quintal um laboratório vivo não é deslocar o currículo, mas expandi-lo, reconhecendo no brincar com a natureza uma prática educativa fundamental para formar sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

Tuan (2012) lembra que a própria natureza pode produzir uma sensação de abrigo, envolvente e protetora, justamente por sua capacidade de acolher e sustentar a vida. No entanto, na vida moderna, esse contato tornou-se cada vez mais indireto, restrito a momentos ocasionais e distanciado do cotidiano. O autor observa que o que falta às sociedades avançadas é o envolvimento suave e inconsciente com o mundo físico, um ritmo que, no passado, permeava a vida diária e que as crianças ainda conseguiam experimentar com intensidade. A natureza, para elas, oferece sensações deleitáveis, pois a infância se caracteriza por uma abertura de mente e pela ausência de preocupações com regras e convenções estéticas (Tuan, 2012).

Ao confrontar essa perspectiva com a realidade escolar, percebe-se a contradição: enquanto a natureza possui potência para nutrir experiências integrais e espontâneas, as escolas muitas vezes impõem barreiras que intensificam o emparedamento da infância. Espaços fechados, rotinas rígidas e concepções adultocêntricas reduzem a presença da natureza ao mínimo, privando as crianças de interações sensoriais e afetivas essenciais. Logo, em vez de favorecer o envolvimento polifórmico com o ambiente natural, como sugere Tuan (2012), a escola tende a limitar, controlar e empobrecer a experiência infantil, contribuindo para a distância crescente entre crianças e mundo natural.

3.4 Quando o Chão é Frio e o Céu é Longe: Crianças Desconectadas da Terra

Com o crescimento acelerado das cidades, a relação das crianças com o ambiente natural tem sido profundamente afetada. De acordo com a UNFPA (2017), estima-se que, até 2050, dois em cada três indivíduos viverão em centros urbanos, e no Brasil, mais de 80% da população já habita áreas urbanas (IBGE, 2010). Essa urbanização constante resulta em uma crescente separação entre o campo e a cidade, que, embora interligados, revelam uma realidade onde o contato direto com a natureza vai se tornando cada vez mais raro. Como aponta Santos (2006) e outros estudiosos (Jacinto, Mendes, Perehouskei, 2012), as fronteiras entre esses dois espaços se estreitam, mas a experiência direta com a natureza, especialmente para as crianças, tem diminuído consideravelmente. O afastamento da natureza, traz consequências sérias para a saúde e o desenvolvimento.

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser

visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto (Barros. 2018.p 16)

Esse afastamento tem impactos concretos e mensuráveis na saúde física, emocional e cognitiva das crianças. Ao apontar problemas como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção e até miopia, Barros (2018) demonstra que a desconexão com a natureza não é uma questão de estilo de vida, mas de bem-estar e desenvolvimento integral.

A infância, enquanto fenômeno histórico e social, vem sendo profundamente marcada pelas transformações da modernidade, como a industrialização, a globalização e a urbanização acelerada. O crescimento das cidades e a substituição dos espaços verdes por construções de concreto, aliados à política de “retirar as crianças da rua” em nome da segurança, reduziram drasticamente os locais onde as crianças podiam brincar livremente. Almeida (2012) ressalta que “brincar na rua ou em praças é em muitas cidades do mundo uma ação em vias de extinção” (p. 15), evidenciando como o tempo de brincar espontâneo e aventureiro foi substituído por rotinas mais controladas, limitando a autonomia infantil. Dessa forma, crianças que passam sua infância sem ter o contato com a natureza se tornam mais insensíveis e acabam ficando presas a telas de celulares, computadores e televisões. Essas crianças tornam-se adultas inseguras e com medo de experimentar o novo (Kreling; Kirchner, 2022).

O contato na natureza desempenha um papel central no desenvolvimento infantil. Como afirma Ventura (2021, p. 31), “o exterior promove, assim, competências de observação, atenção e curiosidade, e em função disso, o contacto com a natureza melhora a forma como as crianças assimilam os conhecimentos, fomentando a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais”. Nesse mesmo sentido, Kreling e Kirchner (2022, p. 83) ressaltam que, quando estão livres para escolher, “as crianças podem fazer diversas brincadeiras em espaços da natureza, seguindo através de suas vontades e o que lhes vier na imaginação”. No entanto, essa potencialidade é muitas vezes negligenciada nas práticas educativas, contribuindo para um processo de distanciamento crescente entre infância e mundo natural, que limita experiências sensoriais, criativas e afetivas fundamentais ao desenvolvimento.

Essa realidade reflete diretamente no afastamento das crianças do contato com o mundo natural, um fenômeno que se intensifica com a crescente dependência das

tecnologias e o predomínio de atividades passivas e virtuais. Como alerta Louv (2016), “a natureza passa a ser mais uma abstração do que algo presente na realidade, tornando-se algo a ser observado, consumido, vestido ignorado” (p. 24), o que compromete o desenvolvimento saudável das crianças, afetando seu movimento, sentidos e expressão. Diante desse cenário, é urgente resgatar e valorizar os espaços naturais como territórios fundamentais para o brincar, a aprendizagem e a construção de vínculos com o ambiente e consigo mesmas.

É fundamental ressignificar os espaços ao ar livre como territórios educativos, pois, como destaca Barros (2018), “tudo é potencialmente território educativo” (p. 31). Embora ainda haja receios sobre os riscos do brincar na natureza, o contato com o ambiente natural, quando feito com cuidados, fortalece o sistema imunológico e contribui para o desenvolvimento saudável das crianças, conforme Schaefer (2020), que recomenda ao menos uma hora diária de exposição à natureza. Além disso, situações como quedas ou encontros com pequenos animais devem ser vistas como oportunidades para o desenvolvimento das habilidades corporais infantis. Nesse sentido, Krenak (2022) questiona a ideia de que a terra é sujeira e defende uma educação que valorize o brincar com/na natureza, tanto dentro quanto fora da escola, envolvendo as famílias para fortalecer o vínculo das crianças com o mundo natural.

O reconhecimento da centralidade do brincar livre para o desenvolvimento infantil tem ganhado cada vez mais destaque nas pesquisas e debates contemporâneos sobre a infância. Louv (2016) salienta que o tempo para brincar, em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável. Para o autor, reduzir esse déficit de contato na natureza e de oportunidades para o brincar livre “é de nosso próprio interesse, não só porque a estética ou a justiça exigem, mas também porque a nossa saúde mental, física e espiritual depende disso” (Louv, 2016, p. 25).

Todavia, como observam Tiriba, Santos e Schaefer (2023) alertam que muitas instituições de educação infantil seguem ignorando a profunda imbricação sensorial, corporal, cultural e existencial das crianças com o mundo natural. Essa desatenção se expressa na rotina escolar marcada pelo confinamento: o tempo destinado ao brincar ao ar livre é mínimo, enquanto predomina a permanência em ambientes fechados. Sob essa ótica, Barros (2018, p. 86) enfatiza que “a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança”,

evidenciando que os ambientes naturais funcionam como catalisadores indispensáveis para o desenvolvimento integral.

Complementando essa visão, Tiriba (2018, p. 12) observa que “na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solitude e introspecção”. Essa abordagem sugere que o contato com o meio natural favorece o desenvolvimento físico, por meio do movimento e da descoberta, oferecendo um espaço para o crescimento emocional e psicológico, permitindo momentos de introspecção e tranquilidade.

É necessário salientar, que a desconexão das crianças com a natureza é agravada pela falta de valorização do ambiente natural. Conforme aponta Tiriba (2018), é incomum que as crianças tenham a oportunidade de contemplar e experimentar livremente o mundo ao seu redor de maneira sensorial. Muitas vezes, a relação com a natureza é reduzida a um instrumento pedagógico para o ensino formal, deixando de lado a chance de um vínculo mais genuíno e transformador com o meio ambiente.

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

Em vista disso, as crianças, frequentemente afastadas do contato direto com a terra, geralmente brincam em espaços onde o solo é substituído por cimento e brita, restringindo suas experiências sensoriais. Tiriba, Santos e Schaefer (2023) observam que os documentos legais que regem a Educação Infantil não garantem a presença de áreas verdes nas unidades, tampouco reconhecem o direito das crianças ao convívio com outras formas de vida. Assim, proporcionar o acesso ao céu aberto e às experiências com a natureza acaba se tornando uma escolha individual das educadoras, não um compromisso pedagógico institucional.

É pertinente observar, que mesmo quando elementos naturais estão presentes, são frequentemente utilizados de forma funcional ou decorativa, sem promover interações espontâneas e lúdicas. Essa desconexão pode impactar negativamente o desenvolvimento infantil, uma vez que a interação com ambientes naturais é fundamental para o crescimento saudável das crianças

Segundo Tiriba (2018), mesmo quando a natureza está presente, ela é tratada quase sempre de forma funcional ou decorativa, atendendo a finalidades práticas, como

oferecer sombra ou alimentos, sem favorecer uma interação espontânea e prazerosa. A água, que poderia ser um elemento de diversão e descoberta, acaba sendo utilizada apenas para necessidades básicas de higiene, privando as crianças do encanto e da ludicidade proporcionados pelos elementos naturais. De acordo com, Mariana Rosa (2014) a relação de proximidade que as crianças estabelecem com tudo que é vivo é associado a:

A ideia de ser vivo à qualidade de relações que um organismo é capaz de estabelecer. Isso quer dizer que quanto mais e melhor um indivíduo de uma espécie se relaciona com outros indivíduos de sua mesma espécie e de outras espécies (acoplamento estrutural), mais apoiada e sustentada está a sua própria potência de vida. Em sentido oposto, quanto mais isolado se encontra um indivíduo humano, ou um organismo de qualquer espécie, menos estável é o seu sistema de suporte à vida [...] (Rosa, 2014, p. 143).

. Nesse sentido, podemos enfatizar que a proximidade na natureza fortalece as relações das crianças com outros seres vivos, ampliando sua capacidade de estabelecer conexões significativas e promovendo um senso de pertencimento ao mundo natural. Portanto, é essencial repensar os espaços destinados às crianças, incorporando elementos naturais que potencializem o brincar livre e a vivência, fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Diante da relevância do contato direto com o ambiente natural, diferentes pesquisas têm evidenciado os impactos positivos que a natureza exerce sobre a saúde e o desenvolvimento humano. “A exposição à natureza pode melhorar os sintomas de depressão, ansiedade e déficit de atenção associado à hiperatividade” como também a: “Exposição regular ao verde e à luz natural pode aumentar os níveis de vitamina D e ajudar diabéticos a alcançarem níveis saudáveis de glicose no sangue” (Fleury; Silva, 2019, p. 21). Esses benefícios extrapolam o campo da saúde física e emocional, alcançando também dimensões educativas e sociais. Zanon (2018, p. 33) enfatiza 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.” Com isso, a convivência cotidiana com ambientes naturais amplia sua capacidade de reflexão, de aprendizagem e de pertencimento ao mundo que as cerca.

O programa Criança e Natureza, iniciativa do Instituto Alana¹³, investiga as consequências da desconexão entre crianças e o meio ambiente, defendendo o direito das crianças de crescer em contato direto com a natureza. Em 2018, o Instituto publicou

¹³ O Instituto Alana é uma organização sem fins lucrativos que promove o direito integral e vivência plena da criança

o livro “Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza”, que discute a importância dos espaços verdes para o desenvolvimento infantil, a ressignificação dos ambientes escolares e os malefícios causados pela ausência de contato na natureza.

Não se pode deixar de mencionar que:

[...] um número significativo de especialistas, educadores e pais no mundo todo, assim como no Brasil, vêm se dedicando a entender o que está adoecendo e tornando as crianças nervosas, agitadas, infelizes e com dificuldades de aprendizagem e convivência na escola. Um conjunto consistente de evidências científicas, em sua maior parte geradas fora do Brasil, sugere que um dos fatores seja o distanciamento entre as crianças e a natureza (Barros, 2018, p. 19)

O distanciamento das crianças em relação à natureza tem gerado consequências graves, como obesidade, miopia, depressão e TDAH, conforme aponta Richard Louv em seu conceito de Transtorno do Déficit de Natureza (TDN)¹⁴. Esse afastamento resulta de fatores como a falta de tempo, espaços adequados e o medo dos pais. Na educação infantil, essa realidade é preocupante, pois o brincar ao ar livre e o contato com o ambiente natural são essenciais para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Portanto, faz-se necessário que as instituições de ensino promovam a reconexão na natureza, criando espaços que incentivem a brincadeira livre e o aprendizado experiencial ao ar livre, beneficiando o desenvolvimento integral da criança.

No contexto das creches brasileiros observa-se que:

As experiências de contato das crianças com a natureza são limitadas, em grande parte, pela falta de acesso a espaços verdes nas instituições de ensino e por abordagens pedagógicas que não contemplam a construção de conhecimentos mediados pela natureza (Piazza; Stoltz, 2025, p. 3).

Esse distanciamento gera impactos profundos, pois, como afirma Santos (2018, p. 205), “a ausência de uma experiência afetiva com o ambiente leva ao esquecimento e até ao desprezo daquilo que deveria ser parte essencial da vida”. Então, a desconexão na natureza não é apenas uma questão pedagógica, mas também cultural, histórica e social, já que “não há imagem produzida sobre as crianças e infâncias ou, pelas crianças, que não seja produto de um contexto sociocultural e histórico específico” (Friedmann, 2013, p. 165).

¹⁴ O Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) é um fenômeno identificado em pesquisas científicas que destacam a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento saudável das crianças, tanto físico quanto mental. O afastamento crescente do ambiente natural tem causado impactos negativos em diversos aspectos da sociedade (Louv, 2016).

Zanon (2018, p. 15) esclarece que “o afastamento entre ser humano e natureza levou a diversos outros afastamentos, inclusive a desconexão de cada um com o seu eu mais profundo”. Nessa realidade, refletir sobre o planeta Terra torna-se urgente, pois a falta de vínculos afetivos e pedagógicos com a natureza compromete a consciência ecológica necessária para a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade das futuras gerações.

O distanciamento entre as crianças e o mundo natural, como aponta Louv (2016), compromete o desenvolvimento de uma consciência ambiental duradoura. Essa desconexão, agravada pelo desenvolvimento desenfreado capitalista, resulta em perda do habitat de diversos seres e com menos áreas verdes (Cardoso; Polceno; Souza, 2024), sendo consolidada nas instituições de ensino; já que, em grande parte, reproduzem práticas pedagógicas que negligenciam a presença da natureza no cotidiano infantil. Soma-se a isso o fato de que as leis e políticas públicas ainda não asseguram de maneira efetiva o direito das crianças ao contato com ambientes naturais, perpetuando uma realidade em que a infância se desenvolve distante da terra, do cuidado ambiental e de experiências fundamentais para a formação integral do ser humano.



4. PORTA QUATRO: PLANTANDO AS SEMENTES METODOLÓGICAS: NUTRINDO A PESQUISA QUE CRESCE

Figura 6- A pesquisa e a pesquisadora



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de escuma ao mar.
(Antonio Machado, 1983)

A cadeira vazia diante da janela mostrada na figura 6, anuncia o lugar da pesquisadora, presença atenta, olhar que se coloca entre o dentro e o fora da creche para acompanhar o cotidiano das crianças. A metodologia desta pesquisa nasce desse ponto,

do gesto de sentar-se, observar, escutar e deixar que o ambiente, a natureza ao redor e os movimentos das crianças revelem suas narrativas. É desse espaço simples e cotidiano que se constroem os caminhos metodológicos próximos do chão, sensíveis às relações e comprometidos com um olhar que reconhece a creche como território vivo de experiências.

É nesse mesmo gesto de presença e abertura que se encontra, também, o espírito do poema *Caminhante, não há caminho*, de Antonio Machado (1983), que inspira nosso caminhar metodológico, cuja imagem potente nos recorda que uma pesquisa não se faz por trilhas prontas, mas por passos que abrem passagem. O percurso investigativo é vivo, incerto e orgânico construído no movimento, entre dúvidas e descobertas. Como o caminhante, nós, pesquisadores, lançamo-nos em territórios conhecidos e inexplorados, guiados por expectativas, intuições e desejos. Jogamos nossas sementes com esperança: cada uma delas carrega um gesto de aposta, um convite ao aprendizado e ao crescimento.

Ao investigar as experiências do brincar livre nas ambiências naturais da creche seguimos esse caminhar etnográfico, atentos às pistas do cotidiano, confiando que cada encontro e desafio nos aproximará de compreensões mais profundas. Afinal, assim

como o caminho é a parte mais significativa da jornada, cada etapa da pesquisa carregou em si a potência da descoberta.

A metodologia, nesse sentido, é uma série de portas que se abrem para um jardim de possibilidades. O pesquisador, assim como o caminhante, se depara com o inesperado, revisita questões, formula novas perguntas, se desloca e se afeta. Ao atravessar essas portas metodológicas, compreendemos que o processo de busca é tão significativo quanto as respostas que eventualmente surgiram ao longo do percurso.

É nesse espírito de transitar por diferentes passagens que apresentamos as etapas realizadas de nossa investigação, fundamentados na perspectiva de Stake (2015, p. 23), pesquisar é “uma investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão”. Reconhecemos, nesse processo, o brincar livre em ambientes externos da Educação Infantil como um aspecto fundamental para favorecer à imaginação, à criatividade e ao desenvolvimento integral das crianças. Nosso estudo, se dedicou a metodologias que acolhem e ampliam esses objetivos, valorizando a importância desses espaços no cotidiano infantil e na construção do conhecimento.

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos que conduziram esta pesquisa, cujo objetivo é compreender como as crianças investiguem a natureza durante suas experiências do brincar livre na ambiência de uma determinada creche em Maracás-Ba. Para isso, definimos critérios, métodos e técnicas de produção de dados alinhados ao campo da Educação Infantil, buscando analisar de que forma esses espaços são experienciados pelas crianças. São descritos os procedimentos adotados, a definição dos participantes e os modos de aproximação com o campo e com os dados.

Ao longo deste percurso, assumimos uma postura investigativa que valorizou o cotidiano como lugar de produção de sentidos. Reconhecemos que a natureza, mais do que cenário, é agente e presença nas experiências infantis é chão fértil onde o brincar ganha corpo, forma e potência. Com isso, a metodologia aqui delineada, envolveu escuta, presença e abertura ao que emerge.

Inspiradas pela imagem das portas, compreendemos esta seção como uma passagem, não apenas entre a pergunta e a resposta, mas entre o olhar e o encontro, entre a intenção e o afeto, entre o método e a vida. Ao atravessar esta “Porta 4”, lançamos as sementes do pesquisar e abrimos possibilidades para que novos saberes floresçam no território da infância.

4.1 Chave de Entrada: Os Pressupostos que Sustentam a Pesquisa

A verdadeira arte de viajar... A gente sempre deve sair
à rua como quem foge de casa, como se estivessem
abertos diante de nós todos os caminhos do mundo”
(Quintana, 1989).

Guiados por esse convite de Quintana a caminhar com disponibilidade e abertura, compreendemos a pesquisa como uma travessia marcada pela escuta, pelo encontro e pela atenção ao que emerge nas dobras do cotidiano. A etnografia, nesse sentido, nos ofereceu o caminho metodológico que mais se alinhou a esse movimento, ela não se sustenta em certezas, mas em perguntas que se multiplicam ao longo do percurso, em olhares que se deslocam e em escutas que se afinam. Ao adentrarmos nas ambiências naturais da creche e atravessamos uma porta que nos conduziu a um universo vivo e pulsante, onde as crianças brincam, experimentam e criam relações com e na natureza.

Essa porta é a abertura para uma escuta comprometida com a potência das infâncias e com os sentidos produzidos por elas no cotidiano. Assim, os pressupostos metodológicos aqui delineados buscaram sustentar uma postura ética, implicada e sensível, capaz de reconhecer as crianças como sujeitos sociais e cocriadoras de saberes, abrindo caminhos para compreensões que só se revelam a quem aceita caminhar com os olhos e o coração atentos.

Ancorada em uma abordagem qualitativa, essa pesquisa foi realizada por meio do método etnográfico (Geertz, 1998; 2008), por sua potência em favorecer a aproximação com os sujeitos e contextos estudados.

Fazer Etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (Geertz, 2008, p. 7).

O papel da Etnografia é buscar desvelar e elucidar a cultura, que necessita ser vista como teias de significados tecidas pelo próprio homem ao longo de sua história. Como destaca Sarmiento (2003), “A etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações” (p, 153). Em outras palavras,

Fazer Etnografia, [...] é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (Mattos; Castro, 2011, p. 45).

Sob esse aspecto, a abordagem etnográfica buscou observar a complexidade do vivido e do tecido social, valorizando a dimensão subjetiva dos fenômenos e das relações. Como destacam os autores, essa metodologia se firma como um modo de interpretar e dar forma a sistemas de significados, possibilitando compreender os sentidos que emergem das interações das crianças com o ambiente natural.

A etnografia permite lançar mão de diferentes estratégias para perceber os sentidos que os sujeitos atribuem ao que vivem. No caso das crianças, esse movimento demanda ainda mais cuidado e abertura, pois, como destaca o próprio Corsaro (2009), investigar a infância é uma tarefa complexa e desafiadora, que exige sensibilidade, criatividade e disposição para o inusitado. Ele nos lembra que ainda há muito por descobrir quando se trata de pesquisar com crianças e que não existem fórmulas prontas ou métodos engessados a pesquisa se constrói na travessia, no dia a dia, no vínculo, na escuta e no respeito.

Dessa maneira,

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (André 1995, p, 25)

Nesse viés, o olhar etnográfico privilegia o sentido atribuído pelas crianças às suas produções. Dessa maneira, na pesquisa em curso, desenhos, jogos e outras formas de linguagem não-verbal só ganham densidade quando compreendidos em articulação com as falas infantis são suas interpretações, e não as inferências do adulto, que revelam os significados dessas expressões no contexto vivido.

Consequentemente, as experiências pessoais do pesquisador são indispensáveis para compreender os fenômenos estudados e estabelecer conexões entre variáveis. Cardoso (2018, p,39) salienta que os “Fenômenos não são entidades reais ou eventos, mas objetos de atos intencionais, que apreendemos por meio da percepção”. Com isso, investigar as experiências das crianças ao brincarem livremente com elementos da natureza nos espaços externos da creche por meio de pesquisa qualitativa oferece uma compreensão mais profunda e contextualizada dessas vivências, especialmente em relação à interação com o ambiente social.

4.2 Destrancando o Território: Maracás como Locus de Pesquisa

Com muitos metros de altitude
 Teu horizonte apresenta lindas cores
 Como é lindo contemplar o pôr do sol
 Com seus raios cheios de fulgores
 Teus campos verdejantes
 Clima frio e saudável
 Salve, salve, Maracás, terra das flores.
 (SEMEC, 2012).

Começamos com um trecho do hino de Maracás, cidade cujo nome é uma homenagem ao instrumento musical maracá¹⁵, utilizado pelos primeiros habitantes, os indígenas Cariris. Destacamos que Maracás, uma terra marcada por sua beleza natural, é também um espaço onde se entrelaçam histórias e possibilidades de construir novas narrativas. A escolha de Maracás como locus de pesquisa não é casual, pois é a terra natal da pesquisadora, que a deixou em busca de novos horizontes, mas que agora retorna para ressignificar suas raízes e aprofundar-se nas dinâmicas locais. A creche, que foi cenário de nossa investigação, é o espaço onde esses processos de aprendizagem e transformação tomaram forma. Esta pesquisa, portanto, simboliza o florescimento do saber, a revelação de novos significados e a abertura desta seção de descobertas e possibilidades que visam despertar e expandir a imaginação.

A cidade está localizada no estado da Bahia, na Mesorregião do Centro-Sul Baiano. Situada a uma altitude de 976 metros, possui como ponto mais elevado o Morro da Contagem, com mais de 1.295 metros, e uma área territorial de 2.413,270 km². De acordo com informações do site oficial da Prefeitura Municipal de Maracás e dados do IBGE¹⁶ de 2022, o município conta com uma população de aproximadamente 27.620 habitantes, sendo cerca de 38% residindo na zona rural. Localizada a 365 km de Salvador, Maracás está na região econômica do sudoeste da Bahia, na mesorregião do Centro-Sul Baiano e na microrregião de Jequié.

¹⁵ Maracá “cilindro oco de madeira leve e fino cheio de pedras miúdas e tampado nas extremidades”

¹⁶ © 2023 IBGE | v4.6.68

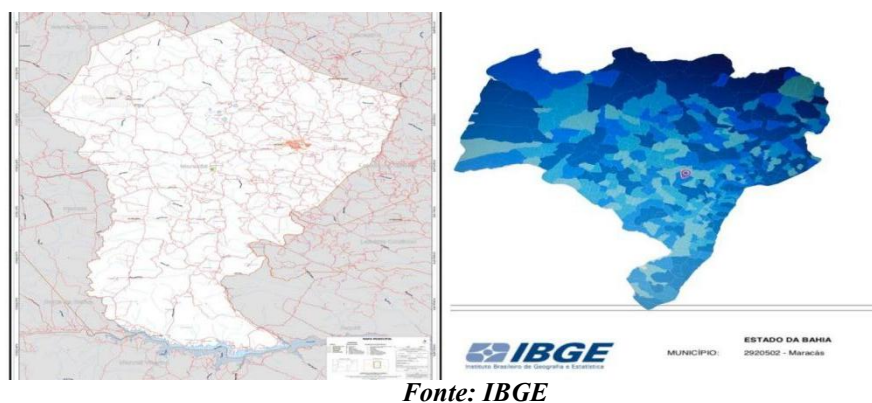
<https://www.maracas.ba.gov.br/site/dadosmunicipais>

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/maracas.html>

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/maracas/historico>

Fonte: Prefeitura Municipal de Maracás

Figura 7- Mapa de Maracás



Fonte: IBGE

O município foi criado em 1856 e passou por mudanças administrativas ao longo dos anos, hoje consistindo apenas no distrito sede, Maracás. A cidade reflete uma diversidade cultural desde a presença dos indígenas a chegada dos portugueses, que trouxeram influências africanas, até a colonização italiana e a chegada de alemães durante a Segunda Guerra Mundial. Essa variedade de influências definiu a composição étnica e cultural da região ao longo do tempo.

Figura 8- Brincades urbano



Fonte: IBGE

Para iniciar uma pesquisa, é necessário selecionar cuidadosamente o local de estudo, que neste caso será uma creche no município de Maracás. Além de enriquecer o aprendizado do pesquisador, ela contribuiu para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida, impulsionando o avanço do conhecimento e o progresso coletivo.

Portanto, essa busca incessante por compreender e descobrir novas verdades manifestase na própria essência de Maracás, especialmente na creche onde a pesquisa foi conduzida.

A cidade de Maracás, no interior da Bahia, guarda em seus cenários naturais e cotidianos marcas de uma infância tecida entre árvores, flores e espaços de encontro. Esses lugares brincantes, ao mesmo tempo simples e carregados de significados, convidam ao resgate de memórias em que a natureza era e ainda é palco do brincar livre, das descobertas e da imaginação. Neles, a infância se entrelaça com o ambiente natural, revelando uma dimensão cultural e afetiva que ressoa até os dias atuais.

Figura 9- Nascente do rio Jiquiriçá



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

A nascente do Rio Jiquiriçá, configura-se como um espaço natural de grande relevância para a cidade e para a vivência infantil. Conforme destacado pela reportagem do programa *Conexão Bahia* (2024)¹⁷, o volume de água da nascente atualmente corresponde a apenas 50% do que já foi registrado, sendo afetado pelo uso de agrotóxicos e pelo descarte inadequado de resíduos. Apesar dessas ameaças, o local mantém seu valor ecológico e simbólico, oferecendo às crianças oportunidades de vivências, curiosidade e contato direto com a natureza. Desse modo, a nascente evidencia a força e a fragilidade do ambiente natural local e se apresenta como ponto de referência para práticas de brincar livre, memória afetiva e construção de vínculos com o território.

Assim como a nascente, o Parque dos Eucaliptos também ocupa lugar de destaque na vida da comunidade, especialmente no que se refere às experiências infantis. Reconhecido como um dos principais espaços públicos de Maracás, o “Bangalô” combina áreas verdes e estruturas de lazer que favorecem tanto o convívio social quanto

¹⁷ Link da reportagem realizado no dia 27/09/2025 “Briza faz uma trilha da nascente do Rio Jiquiriçá ao Parque dos Eucaliptos” <https://globoplay.globo.com/v/7117215/>

o brincar livre das crianças. A presença da ciclovia, da pista de caminhada, do campo de futebol e da Academia de Saúde ao ar livre amplia as possibilidades de movimento e contato com a natureza, acentuando o papel do parque como cenário privilegiado para a formação de memórias afetivas, práticas educativas não formais e vínculos com o território.

Figura 10- Parque dos Eucaliptos



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

O Parque dos Eucaliptos, além de ser um espaço de lazer e prática esportiva, tornou-se também um ponto de encontro intergeracional, reunindo crianças, jovens e idosos em torno de suas atividades cotidianas. Ao mesmo tempo em que é patrimônio histórico e ambiental da cidade, o parque possibilita práticas educativas não formais, despertando curiosidade, autonomia e vínculos afetivos com o território. Dessa forma, integra-se às discussões desta pesquisa, ao evidenciar como os espaços públicos, quando preservados e apropriados pela população, podem favorecer a infância e enriquecer o repertório cultural e ambiental das crianças de Maracás.

Figura 11- Praça Rui Barbosa



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Do mesmo modo que o Parque dos Eucaliptos se consolida como espaço de vivência, memória e encontro intergeracional, a Praça Rui Barbosa analisada na fig também desempenha papel central na vida cultural e social de Maracás, especialmente para a infância. Com suas árvores imponentes, o coreto histórico, a Igreja Matriz e o monumento indígena, o local se torna cenário para o brincar livre, a imaginação e o convívio comunitário. Ali, as crianças encontram oportunidades de criar vínculos e experimentar a cidade em sua dimensão mais afetiva, ao mesmo tempo em que entram em contato com a história e a identidade maracaense.

Além desses espaços emblemáticos, outros locais da cidade, como as demais praças, sítios e áreas naturais, também se configuram como territórios do brincar livre e de reconexão com o ambiente. Cada um deles, à sua maneira, guarda potencialidades para a infância, oferecendo cenários de biointeração, de experiências sensoriais e de pertencimento. Nesse sentido, o brincar revela-se também como uma forma de desemparedar a infância, ampliando os horizontes educativos e mostrando que existem muitas possibilidades para além dos muros da escola.

Essa experiência ganha ainda mais sentido quando associada à própria identidade de Maracás, reconhecida como “Cidade das Flores”. Como lembra Fonseca (2014), essa denominação nasceu na década de 1970 a partir da abundância de flores nos jardins da Praça Rui Barbosa e nos quintais das casas, sendo posteriormente incorporada como slogan oficial do município. Já Mattos (2007) interpreta esse processo como uma “invenção de tradição”, ao destacar que apenas a partir dos anos 2000 o cultivo de flores com fins comerciais passou a se consolidar. Assim, seja pelo colorido das flores que marcam a paisagem urbana, seja pela riqueza dos espaços naturais, Maracás reafirma-se como um território fértil para a infância, onde o brincar livre floresce como expressão de pertencimento, memória e reconciliação com a natureza.

4.2.1 Etnografia entre Frestas: Quando o Método Também Brinca e ouve

Ao assumir a etnografia como caminho metodológico nesta pesquisa, compreendemos que mais do que uma técnica de coleta de dados, ela exige presença, escuta e envolvimento. Como aponta Geertz (1998), praticar a etnografia é, antes de tudo, “estar lá”, vivenciando o cotidiano dos sujeitos e captando a espessura simbólica

das práticas culturais. Essa vivência, entretanto, não se limita ao campo ela continua na escrita, na tentativa de produzir uma descrição densa que dê conta da complexidade do vivido.

Nesse sentido, estar com as crianças nos espaços externos da creche implica mobilizar um olhar atento e reflexivo, capaz de interpretar os signos e sentidos que emergem nas interações, nos gestos e nas brincadeiras, como propõe Geertz (2005) ao definir cultura como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis. Por isso, a etnografia torna-se um instrumento para compreender como as infâncias se expressam, criam e significam o mundo por meio do brincar livre na ambiência natural.

Desse modo, compreender as crianças em suas múltiplas vivências e culturas exige do pesquisador um movimento de escuta sensível e presença partilhada. Abrir essa porta é, assim, aceitar o desafio de caminhar junto, atento às narrativas que emergem dos gestos, das falas e dos silêncios que o brincar, especialmente no espaço do parque, pode revelar. Nesse sentido, “levar a sério a voz das crianças” significa, como afirma Ferreira (2008, p. 147), legitimar suas formas de comunicação, acolhendo os significados que produzem ainda que distintos dos atribuídos pelos adultos.

De tal maneira, ao invés de olhar as infâncias de fora, buscamos olhar com elas, atentos às linguagens, gestos, silêncios e modos próprios de existir. Essa escolha metodológica nos coloca diante da porta das narrativas, por onde as vivências infantis começam a se revelar. Logo, para este estudo, nos interessou as narrativas livres das crianças, pesquisar com crianças requer levar em conta a diversidade de suas formas de expressão.

Intervir no seu mundo exige compreender a complexidade dessas linguagens múltiplas, dado que muitas vezes as crianças não têm plena fluência em leitura e escrita e podem ter um vocabulário oral limitado. Expostas a narrativas desde cedo, as crianças começam a criar suas próprias histórias. Nas palavras de Dutra:

[...] o ato de contar e ouvir uma experiência envolve um estar-com-no-mundo, uma relação de intersubjetividades, que se dá num universo de valores, afetos, num passado que se articula com o presente e apoiado numa situação que reflete, revela, conserva e transcende o mundo em que esses personagens estão inseridos (Dutra, 2002, p. 374)

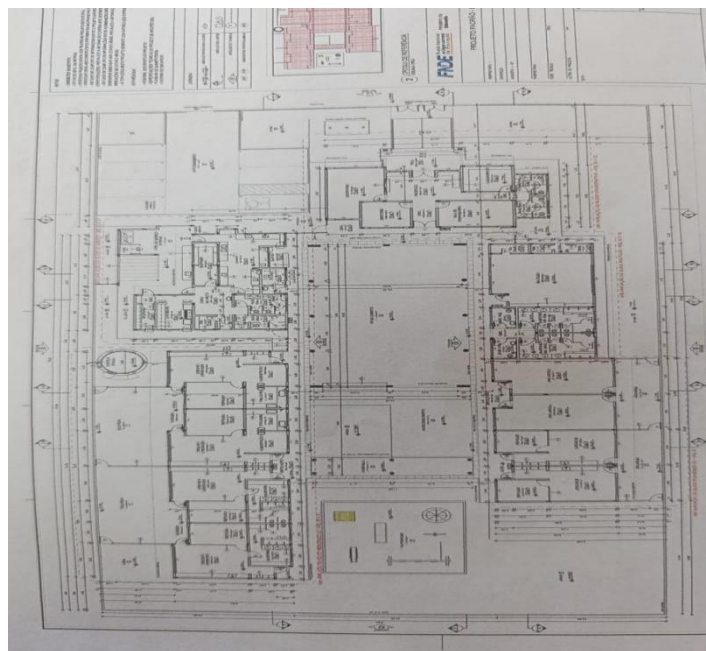
Consequentemente, as crianças nos possibilitam uma reconstrução teórica ao descobrir como elas compreendem e experienciam o mundo, reconhecendo-as como atores competentes. Com isso, o ato de brincar livre na natureza pode ser entendido como um processo potencializador para despertar o ato de contar e ouvir experiências,

onde se estabelece um uma relação de intersubjetividade dentro de um universo de valores e afetos. Portanto, na narrativa, o brincar livre articula o passado e o presente, refletindo e revelando o mundo das crianças, enquanto conserva e transcende suas realidades.

4.3 Entre ambiências e Experiências: o Espaço da Pesquisa

Este estudo foi realizado em uma creche localizada no município de Maracás, Bahia, que atende crianças de seis meses a seis anos. Vale destacar que, no município, as creches não fazem distinção entre creche e pré-escola, sendo que todas as crianças compartilham o mesmo espaço. Nesse contexto, em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas com crianças, as análises e transcrições foram realizadas com o objetivo de valorizar as narrativas, ações e experiências das crianças, ao mesmo tempo em que garantiremos a proteção de suas imagens e identidades. Desse modo, tanto as crianças quanto a creche não foram identificadas diretamente, sendo utilizadas referências fictícias.

Figura 12- Representação 3D e planta da creche ¹⁸



FONTE: IA e acervo da creche

¹⁸ imagem em 3D foi produzida por meio de inteligência artificial, com caráter ilustrativo, representando a creche pesquisada. A planta da creche utilizada como referência foi disponibilizada pela própria instituição.

A escolha do local de pesquisa foi motivada pelo vínculo afetivo da pesquisadora com sua cidade natal, Maracás. A seleção da creche está também ancorada nas experiências vividas pela pesquisadora durante sua infância, com o desejo de retornar ao espaço que frequentou. Além disso, outro critério de seleção está relacionado à análise dos espaços externos da creche, com especial atenção às áreas verdes e à possibilidade de as crianças utilizarem esses espaços para o brincar livre, particularmente em contato com elementos da natureza. Por fim, optou-se por focar nas crianças com idades entre 4 e 5 anos, dado o interesse em compreender suas narrativas livres e experiências relacionadas ao brincar livre nesse contexto específico.

A creche na qual esta pesquisa foi realizada apresenta uma organização espacial que evidencia a centralidade do convívio e da circulação coletiva. A planta revela uma disposição em torno de um amplo pátio central, elemento estruturante do espaço, que articula as diferentes salas e ambientes da instituição. Esse pátio configura-se como um lugar de encontro, passagem e permanência, favorecendo interações cotidianas entre as crianças e possibilitando experiências corporais, lúdicas e relacionais para além dos espaços fechados.

As salas de referência das crianças distribuem-se ao longo desse eixo central, conectadas por corredores amplos, o que permite uma circulação fluida e constante. Há ainda espaços destinados às atividades pedagógicas específicas, áreas administrativas, cozinha, refeitório e ambientes de apoio, organizados de modo funcional, mas integrados ao conjunto. Observa-se que a arquitetura da creche busca atender às demandas do cuidado e da educação, articulando proteção, visibilidade e acesso.

A presença de áreas externas, pátios e espaços enfatiza a relação entre interior e exterior, ampliando as possibilidades de brincar. Essa configuração espacial dialoga diretamente com as propostas vivenciadas pelas crianças, uma vez que o ambiente não se limita a um cenário neutro, mas atua como elemento ativo na produção das experiências, das brincadeiras e das interações observadas ao longo da pesquisa.

4.3.1 Espaços que Contam: Características da Sala de Pesquisa na Creche

Com base nos objetivos delineados para esta dissertação, foi selecionada uma turma composta por crianças com idades entre 4 e 5 anos, pertencentes à etapa da pré-escola. No entanto, conforme mencionado anteriormente, a creche atende crianças de 6 meses a 5 anos em um único espaço, sem fazer distinção entre creche e pré-escola. A

pesquisa foi realizada com a turma de 21 crianças, cujas interações, práticas e experiências foram analisadas para compreender as dinâmicas do brincar livre em ambientes naturais presentes nesse contexto.

Figura 13- Sala de aula



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

A pesquisa foi realizada entre os meses de março até outubro, totalizando dezoito encontros com duração média de quatro horas cada, alternando entre os períodos da manhã e da tarde. A instituição participante é uma creche de tempo integral, cujo funcionamento ocorre das 8h às 16h, em uma rotina organizada e compartilhada por todos os grupos de crianças. Esse acompanhamento constante permitiu compreender o cotidiano como um tecido de experiências, onde as práticas educativas, os momentos de brincadeira, as interações e os gestos cotidianos se entrelaçam, revelando modos singulares de ser e estar das crianças no espaço da creche.

O grupo participante da pesquisa foi composto por crianças de quatro e cinco anos, observadas tanto em momentos da rotina em sala quanto em suas vivências nos ambientes naturais na creche que é o foco central deste estudo. Durante as observações, foi possível perceber que, em determinados períodos, outras turmas também ocupavam o mesmo ambiente, compondo um cenário de múltiplas presenças, sons, movimentos e brincadeiras. Esse entrelaçamento de grupos e experiências tornou o campo fértil para a escuta das narrativas infantis e para a compreensão do brincar livre na natureza como expressão de cultura, de encontro e de criação.

Durante esse período, todo o percurso foi conduzido com o devido rigor ético que envolve a pesquisa com crianças, respeitando-as em sua condição de sujeitos de direitos e produtores de cultura. As vivências possibilitaram o registro de narrativas

livres, observações participantes e o uso de fotografias, compondo um mosaico de experiências que expressam o cotidiano da creche e o modo como as crianças se relacionam com o ambiente, com os pares e com e na natureza. A postura etnográfica adotada permitiu observar, conviver, escutar e sentir os movimentos que se tecem entre o brincar, o tempo e o espaço, reconhecendo a infância como presença ativa e inventiva no território educativo.

A imersão nesse cotidiano, no entanto, também despertou algumas inquietações: será que o brincar é, de fato, livre dentro da rotina escolar? Existem outras possibilidades de expressão que escapam às estruturas institucionais? Como essas crianças brincam fora dos muros da escola? Essas perguntas emergiram ao longo do percurso e tornaram-se convites para ampliar o olhar da pesquisa. Assim, buscou-se a necessidade de investigar os lugares brincantes da cidade de Maracás- BA, ultrapassando as fronteiras físicas da instituição. Por essa razão, a dissertação contou com uma seção adicional dedicado ao brincar livre e à natureza nas ambiências naturais da cidade de Maracás, Bahia, buscando compreender como as crianças se relacionam com o espaço urbano-natural e como esses encontros potencializam experiências de liberdade, criação e pertencimento.

4.4 Nas Entrelinhas da Pesquisa: O Retrato dos Participantes

Investigar a infância com as próprias crianças, valorizando o ato de brincar como forma primordial de conhecimento, é fundamental. Isso permite captar experiências autênticas e relevantes, definida pela complexidade e seriedade dessa fase. Tais abordagens, embora desafiadoras, proporcionam resultados mais ricos, uma vez que as crianças expressam suas experiências atuais, influenciadas por diversos aspectos emocionais, físicos e ambientais, respeitando sempre o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Assim, nesta pesquisa, as crianças não apenas participarão, mas também serão as narradoras de suas próprias histórias.

Realizar uma pesquisa com crianças requer estar receptivo à perspectiva dela, reconhecendo seu potencial de contribuição e comunicação. Por isso, é essencial que o pesquisador desenvolva habilidades de escuta genuína, permitindo-se verdadeiramente conectar-se com o que a criança tem a dizer. Ao permitir que uma criança participe ativamente de uma pesquisa, através da prática da escuta atenta, torna-se possível identificar suas necessidades, desejos e aspirações. Isso possibilita melhorar seus

ambientes de convívio e desenvolver novas estratégias para atendê-las de forma mais eficiente. Nesse caminho, “é preciso compreender que a escuta “não é apenas uma mera percepção aditável nem simples recepção da informação envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (Rocha, 2008, p. 44). Por isso, é fundamental considerar todas as suas dimensões, na escuta dos espaços, das ações e saberes das crianças e de suas múltiplas linguagens. Nesta pesquisa, a escuta é um dos elementos chaves, visto que, é através da escuta que nasceram as narrativas das crianças vivenciadas através das experiências do brincar livre na ambiência natural da creche.

Considerando esse quadro, Cardoso (2018, p. 1) em seus estudos vêm enfatizando que é por meio brincar que as crianças adquirem “experiências e desenvolvem seu conceito sobre o mundo, pois se trata de uma ação que as motiva a explorar, experimentar e a recriar”. De tal forma, o brincar as desperta o desejo de investigar, descobrir e experimentar, como também, a criar e reinventar, proporcionando um caminho dinâmico e enriquecedor para sua jornada. No brincar livre, tendo o contato na natureza a criança de forma automática é convidada a exercer a sua autonomia, o adulto apenas acompanha o processo como observador, com olhos atentos e escuta sensível.

Além disso, é preciso que o pesquisador esteja atento à seleção dos métodos adequados para capturar e compreender essa diversidade de comunicação infantil. O “[...] cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos [...]” (Rocha, 2008, p. 45), como observação, registro no diário de campo e fotografias, pois são estas formas de escuta que permitirão compreender os espaços das crianças e suas experiências.

Conduzir pesquisas com crianças representa um desafio significativo, exigindo uma observação minuciosa e análise detalhada de cada momento. Sendo que elas utilizam uma variedade de formas para se comunicar, seja através de movimentos corporais, fala verbal, gestos ou expressões faciais. Pois, conforme López (2018, p. 50), “os procedimentos que as crianças utilizam para conhecer são fundamentalmente criadores e ligados à pesquisa [...]”. Assim, ao observarmos os movimentos, as brincadeiras das crianças, buscamos ter escuta e olhos atentos para os elementos naturais em espaços externos da creche, que as crianças se divertiam e potencializavam suas habilidades e percepções.

4.4.1 Pelas Frestas da Ética: o Cuidado no Encontro com as Crianças

A ética em pesquisas com crianças exige do pesquisador uma postura sensível, atenta e permanentemente reflexiva diante das relações que se constroem no campo. Em uma investigação de natureza qualitativa e etnográfica, o envolvimento com o cotidiano e as narrativas infantis demanda o cumprimento de protocolos formais, e ética do encontro pautada na escuta, no respeito e no reconhecimento das crianças como sujeitos plenos de cultura e de direito. Nesse sentido, Sarmiento (2000, p. 157) destaca que “a criança é considerada como o não adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo”. Questionar esse olhar adultocêntrico é, portanto, condição essencial para que o pesquisador se aproxime da infância sem reduzi-la à falta, permitindo-se ver e ouvir as crianças em sua potência de ser e de fazer no mundo.

Sob essa perspectiva, o consentimento não se resume à autorização formal dos adultos responsáveis, mas se estende à escuta e à concordância das próprias crianças, em um processo ético e dialógico. Como aponta Morrow (2005), o consentimento é um processo pelo qual alguém voluntariamente, concorda em participar de um projeto de investigação baseado na análise de informação pertinente. Logo, ao convidar as crianças a participarem da pesquisa, buscamos um diálogo compreensível e coerente com suas linguagens e modos de expressão, criando um espaço em que pudessem manifestar livremente sua vontade de participar ou não. Esse gesto reafirma o compromisso com uma ética que reconhece as crianças como interlocutoras legítimas e autoras de suas próprias narrativas.

Kramer (2002, p. 42) destaca que, ao conceber a infância como categoria social e as crianças como “cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura”, o pesquisador assume que elas são autoras, ainda que demandem cuidado e atenção. Tal compreensão desloca a visão essencialista da infância, aquela que “máscara a significação social da infância” (Kramer, 1982, p. 20) e convoca uma postura investigativa que se faz no respeito à condição infantil, compreendendo as crianças em sua pluralidade, curiosidade e modo próprio de construir sentidos sobre o mundo.

Contudo, “não é tarefa fácil estabelecer os limites da pesquisa como estudo que privilegia a voz das crianças” (Barbosa, 2019, p. 188). O desafio está justamente em criar condições para que essa voz possa emergir sem ser capturada por interpretações adultocêntricas. Nessa direção, Carvalho e Müller (2010, p. 75) lembram que “o exercício da escuta [da criança] convida a cada pesquisador a agir de modo ético no

campo de sua atuação, ou seja, aprendendo a acolher a sua singularidade”. É nesse movimento de acolhida e cuidado que a pesquisa se torna espaço de diálogo e partilha um terreno fértil onde as narrativas livres da infância, o brincar e a relação com a natureza florescem como expressões legítimas do ser criança.

Nesse movimento ético e sensível, o momento de solicitar a autorização aos responsáveis e o consentimento das próprias crianças tornou-se parte viva da pesquisa. Mais do que um procedimento formal, foi um gesto de escuta e diálogo, realizado em roda, onde cada criança pôde compreender, à sua maneira, o propósito da presença do pesquisador e expressar sua vontade de participar. As imagens a seguir registram esse cuidado tanto na autorização dos responsáveis quanto no encontro com as crianças evidenciando o compromisso ético que sustenta todo o percurso investigativo.

Figura 14- Autorização das Crianças



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Encerrar esta reflexão sobre a ética é reafirmar que pesquisar com crianças é um ato de cuidado. A ética não se limita ao termo assinado ou às normas formais, mas se manifesta no cotidiano da pesquisa, nos pequenos gestos que revelam respeito, escuta e afeto. É ela que sustenta o vínculo e dá sentido ao encontro, lembrando que toda aproximação com a infância deve acontecer com leveza, sensibilidade e responsabilidade como quem se aproxima de um espaço sagrado, onde cada palavra, olhar e silêncio merecem ser guardados com delicadeza.

4.5 Chaves para a Pesquisa: Destrancando os Dispositivos do Estudo

Neste estudo, foram empregadas as técnicas de observação participante, diário de campo, fotografias e entrevistas semiestruturadas como dispositivos essenciais para a produção de dados. Esses recursos são fundamentais para compreender as experiências

das crianças durante o brincar livre nas ambiências naturais da creche. A observação participante possibilitou uma aproximação direta com os participantes e o tema da pesquisa, enquanto o diário de campo e as fotografias serviu como registros que enriqueceram a análise e interpretação dos dados.

Para fundamentar teoricamente a escolha da observação como método de coleta de dados, é relevante destacar sua importância na pesquisa qualitativa. Conforme Lakatos e Marconi (1996, p. 90), a observação envolve "ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos", o que a torna essencial para capturar as nuances e complexidades das experiências das crianças durante o brincar livre na natureza. Além disso, a observação "possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado" (André, 1986, p.26). A observação participante pode ser conceituada como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (May, 2001: 177).

No que diz respeito aos centros de atuação da técnica de observação participante, me apoio na concepção de Sousa (2012, p. 2), que define o "átomo da infância" como uma "trilogia cujas características fundamentais são a ludicidade, a aprendizagem (escolar ou não escolar) e a participação das crianças no processo produtivo [...] ou na realização de tarefas domésticas [...]". Portanto, essa técnica foi escolhida devido à sua capacidade de proporcionar uma imersão no contexto da temática em estudo.

A observação requer anotações detalhadas, e a escrita e leitura do diário de campo reconfiguram a relação com o tema da pesquisa, registrando as memórias relacionadas. Dessa forma, a escrita no diário de campo pode contribuir nas reflexões que resultam em novas percepções e análises.

Nesse viés, Macedo aponta que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (2010, p. 134)

Portanto, com base nas reflexões de Macedo fica claro que o diário de campo é um grande auxiliador na pesquisa, sendo valioso para a reflexão do pesquisador, além de, se revelar como um instrumento fundamental para compreender as complexidades e experiências a partir do brincar livre na natureza em espaços externos. Ao registrar as experiências, percepções e interações das crianças durante suas atividades lúdicas, o

diário de campo permite uma imersão mais profunda no universo infantil e nas dinâmicas do ambiente natural.

A entrevista semiestruturada é também uma das técnicas de recolha de dados que foi utilizada na presente pesquisa. Este formato permite ao entrevistador guiar a conversa em torno de tópicos específicos, ao mesmo tempo que dá espaço para que as crianças expressem suas opiniões e experiências de forma livre e espontânea. A flexibilidade desse método é especialmente útil ao trabalhar com crianças, pois permite que a conversa flua naturalmente, respeitando o ritmo e o nível de compreensão delas. Além disso, o ambiente deve ser acolhedor e confortável, para que as crianças se sintam seguras e dispostas a compartilhar suas experiências e sentimentos. Sendo assim, esse tipo de dispositivo,

(...)permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto «respeitando os quadros de referência», salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado & Ferreira, cit. por Amado, 2014, p. 209).

A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, possibilita o desenvolvimento de uma relação intersubjetiva entre entrevistador-entrevistado. No entanto, por questões éticas e metodológicas, e considerando a faixa etária das crianças, as entrevistas semiestruturadas assumem, na prática, um formato próximo de narrativas livres. Isso significa que, embora haja tópicos e questões orientadoras, as crianças tiveram liberdade para relatar suas experiências, percepções e vivências nos seus próprios termos, com a ordem e a linguagem que lhes foram mais naturais. Esse procedimento, preserva a espontaneidade e autenticidade das respostas, valoriza a perspectiva infantil sobre os espaços e práticas de brincar, permitindo que a pesquisa capta-se informações que refletiram a realidade do ponto de vista das próprias crianças, respeitando seu ritmo, suas emoções e sua forma de interagir com o mundo.

E para finalizar, também foi feito os registros fotográficos, com objetivo de completar as minhas observações e anotações do diário de campo ao longo do processo de investigação. Silva (2016, p. 76) destaca que “[...] a fotografia serve como um movimento da memória, não somente de fatos que aconteceram, mas também como disparadora de narrativas históricas em que a criança ajuda a compor e a criar, participando ativamente”. Vale lembrar, que Agostinho (2010) encontrou na fotografia uma narrativa visual e estética, nos permitindo a “observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista,

documenta aspectos visuais [...] enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade (p. 61). Dessa maneira, a fotografia foi empregada neste estudo para capturar a experiências das crianças através do brincar livre, conduzidas de maneira natural e não intrusiva.

As fotografias e o diário de campo, junto à experiência vivida pelo pesquisador, constituem fragmentos que ajudam a reconstruir sentidos na tentativa de compreender o outro em sua complexidade. Como aponta Dubois (1990), a fotografia funciona como testemunho: ela atesta a existência de algo, mas não necessariamente o seu sentido." em conclusão, serão recursos fundamentais para enriquecer a coleta das narrativas das crianças.

Diante do percurso aqui delineado, reafirma-se que esta pesquisa se ancora na abordagem qualitativa, fundamentada na etnografia e conduzida pelo método das narrativas, buscando construir um caminho sensível e atento às experiências das crianças no brincar livre em ambiências naturais da creche. A escolha pelos dispositivos da observação participante, do diário de campo, das entrevistas semiestruturadas (narrativas livres) e dos registros fotográficos responderam ao desejo de captar as nuances dos encontros infantis na natureza, com os outros e consigo mesmas.

4.6 Quando o Olhar Aprofunda: Descortinando os Caminhos Metodológicos da Análise

Abrir esta cortina, é nos deparamos com a necessidade de interpretar os caminhos que foram percorridos no campo, de sistematizar as vozes, os gestos, os silêncios e os movimentos que compõem o tecido vivo do cotidiano na creche. O desafio foi compreender com profundidade dar forma e sentido ao vivido

Para tanto, foi adotado como técnica de investigação a Análise de Conteúdo, conforme proposta por João Amado (2017), que compreende essa abordagem como um instrumento potente para interpretação qualitativa dos discursos, gestos, expressões e sentidos presentes nos registros produzidos em campo. Mais do que codificar ou classificar dados, trata-se aqui de escutar o que as experiências brincantes dizem sobre os modos de ser, sentir e habitar o mundo pelas crianças, especialmente quando em contato com os elementos da terra, da água, do vento e das texturas naturais.

Na etnografia, a análise é, sobretudo, um processo de construção dialógica com o campo. Os dados não são “dados”, mas construídos a partir da observação participante, das notas de campo, dos registros fotográficos, das conversas informais e das escutas

sensíveis que atravessaram o percurso investigativo. Como destaca Amado (2017), a análise de conteúdo na pesquisa qualitativa é “um processo sistemático de descrição, codificação e interpretação do conteúdo das mensagens” (p. 141), que exige um olhar cuidadoso, ético e teoricamente situado.

Optamos pela técnica de Análise de Conteúdo por sua flexibilidade e por se adequar aos métodos qualitativos adotados nesta pesquisa. Trata-se de uma abordagem que, segundo Amado (2017), “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ desses mesmos conteúdos” (p. 300). O processo iniciou-se com a definição do problema e dos objetivos, seguido da explicitação do referencial teórico, que, como aponta, é ao mesmo tempo prescritivo, analítico e metódico (Amado, 2017). Em seguida, foi constituído o corpus e a realização de leituras progressivamente mais rigorosas, que sustentaram a categorização dos dados em unidades significativas. Esse percurso analítico, que combina rigor e sensibilidade, alinha-se ao compromisso ético-político de escutar as infâncias e reconhecer o brincar como.

Dando continuidade às etapas da Análise de Conteúdo, a categorização configura-se como um momento decisivo, pois é nela que os dados ganham forma analítica por meio da construção de categorias que revelem sentidos relevantes ao objeto de estudo. Como destaca Amado (2017), trata-se de “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave” (p. 313), o que exige um olhar atento e criterioso sobre o corpus. A escolha entre os procedimentos fechado, aberto ou misto de categorização influencia diretamente o modo como se interpretam os dados, sendo essencial manter a coerência entre as escolhas metodológicas e os objetivos da pesquisa.

A apresentação dos dados na análise de conteúdo não segue modelos rígidos, exigindo equilíbrio entre aspectos quantitativos e qualitativos. Recomenda-se que o texto articule descrições interpretativas com o uso de quadros, tabelas ou matrizes, que evidenciem as categorias e suas particularidades. Amado (2017) observa que a estrutura do texto pode acompanhar a da matriz, transformando temas, categorias e subcategorias em seções analíticas, o que favorece a coerência entre análise e organização dos dados. Todavia, o autor alerta que o momento da escrita pode revelar novas conexões e sentidos, sendo legítimo, e até necessário, reordenar a matriz conforme a lógica emergente do discurso.

A transformação da matriz em texto exige sensibilidade investigativa, clareza conceitual e escrita fluida, sem cair no esquematismo. Amado (2017, p. 342) enfatiza: “trata-se, portanto, de elaborar um descritivo seguindo os tópicos oferecidos pela matriz, fazendo algumas ilustrações com as unidades de registo, evitando, no entanto, dar um caráter muito esquemático e muito árido ao texto”. Em suma, essa etapa final foi para unir rigor e criatividade, respeitando tanto os traços comuns quanto as singularidades dos sujeitos da pesquisa

Abrimos, com este tópico, uma porta metodológica por onde desejamos passamos com escuta atenta, pés descalços e olhar curioso. Traçamos aqui os contornos do caminho que foi percorrido. A etnografia foi apresentada como uma chave potente para adentrar os cotidianos da creche e acompanhar, com cuidado e presença, os modos como as crianças brincam, investigam e se relacionam com a natureza. A análise de Conteúdo, por sua vez, foi a técnica que nos ajudou a organizar e interpretar os sentidos que emergem desses encontros. Nesta travessia investigativa, ficamos abertos às frestas aquelas por onde escapam os gestos miúdos, os silêncios e os saberes que as crianças desenharam com o corpo e com a terra.



17/03/2025

1. Dia de observação infantil 2.

19 alunos.

8:30 reúnem na área externa com todos os
crianças.

- oração

- música

155 horta - Café da manhã.

para

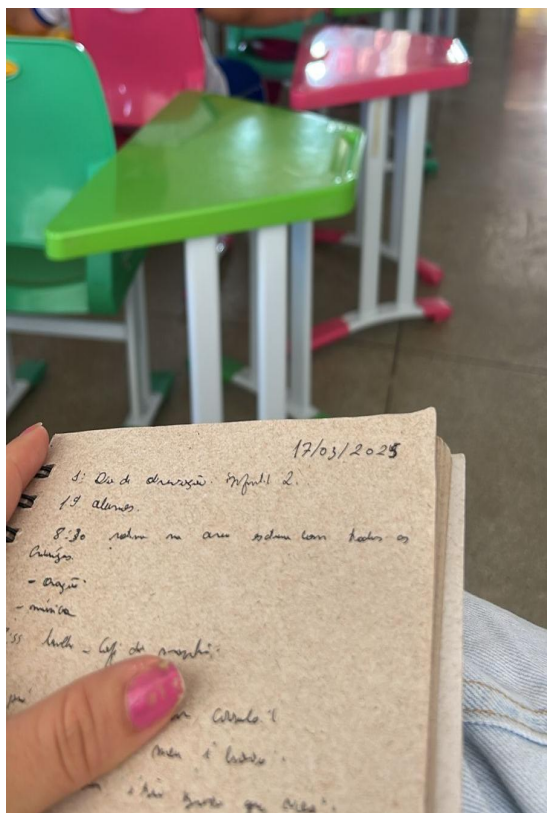
em, círculo 1

men e todos

1 horta - Café da manhã.

5. PORTA CINCO, ENTRE ABERTURAS E PRESENÇAS: OS GESTOS DA MINHA CHEGADA

Figura 15- Páginas recicláveis, memórias vivas.



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Os estranhos se encontram numa maneira adequada a estranhos. Um encontro de estranhos é diferente de encontros de parentes amigos, ou conhecido. No encontro de estranhos não há uma retomada a partir do ponto em que o último encontro acabou, nem troca de informações sobre as tentativas, atribuições ou alegrias desse intervalo, nem lembranças compartilhadas: nada em que se apoiar ou que sirva de guia para o presente encontro. O encontro de estranhos é um evento sem futuro (o esperado é que não tenha futuro), uma história para “não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure esse ato.

(Bauman 2001, p. 111).

Iniciei esta seção trazendo a figura 15, a foto do meu diário de campo, confeccionado com folhas recicláveis, como gesto simbólico do que sustenta esta pesquisa. Esse diário, feito de materiais simples e cotidianos, acompanha meus percursos, guardando rastros de encontros, inquietações e afetos que emergiram no caminhar etnográfico.

As marcas deixadas nas páginas rabiscos, anotações rápidas, palavras que chegam antes do pensamento, narram um modo de pesquisar que se faz com o corpo inteiro, com o olhar atento e com a escuta sensível. Ao abrir esse diário, abrem-se também as portas desta seção, que nasce da materialidade da escrita, dos movimentos da pesquisadora e das texturas do campo que me atravessou.

Ao começar esta pesquisa, inquietei-me nas buscas teóricas e filosóficas que poderiam compor este texto de dissertação. Como mencionado na introdução, esta pesquisa-viagem é resultado de encontros. Abrir portas no campo etnográfico tem sido como atravessar rios que nunca permanecem iguais. Cada porta que encontro, simbólica ou afetiva abre-se para um território sempre em movimento, que se reorganiza enquanto caminho. A etnografia, nesse sentido, me ofereceu passagens que se criam no próprio ato de atravessar.

Ao adentrar a Educação Infantil, não sou apenas pesquisadora sou um corpo que chega, uma borboleta que pousa e que pede licença e provoca pequenas rugosidades no

espaço. Ser um “ser estranho” ao abrir a primeira porta desse território exige sensibilidade para ouvir vibrações, acolher silêncios e perceber os afetos que emergem. Não busco respostas prontas, pois cada porta aberta inventa outras perguntas. Esse movimento exige do pesquisador aquilo que Barbier (2007, p. 94) denomina de *escuta sensível*: a capacidade de “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior”, reconhecendo o outro sem julgamentos, medições ou comparações. Estar no campo, portanto, é um exercício de presença ética, em que o pesquisador comunica suas emoções, perguntas e afetos.

Compreendo, assim, que as portas na pesquisa não são barreiras, mas zonas de contato. Cada uma delas me aproxima das crianças e dos acontecimentos que compõem esse cotidiano vivo. Ao atravessar esse primeiro contato também sou atravessada. É nesse entrelaçamento de afetos que a pesquisa se constitui como experiência partilhada, e não como simples coleta de dados.

Minha escrita nasce, portanto, do desejo e dos bons encontros que acontecem atrás de cada fresta. Escrever, aqui, é produzir estranhamentos, deslocar sentidos e permitir que o vivido reorganize a linguagem. Como aponta Chauí (2002), escrever é reencontrar o que já se sabia, mas torná-lo estranho, destoante, de modo que novas harmonias se façam possíveis; é um gesto que desestabiliza a linguagem instituída e ensina tanto a quem escreve quanto a quem lê aquilo que, sem a escrita, não poderia ser pensado ou dito.

Ao entrar no campo, fui tomada por um turbilhão de sentimentos, pensamentos e lembranças. Por um instante, senti-me criança novamente. Era como voltar no tempo e me ver correndo e brincando naqueles espaços. O cheiro da terra, da horta, fez-me retornar a um tempo em que eu era aquela criança curiosa, ansiosa por viver cada instante daqueles momentos. Hoje, sentada aqui, observo aquelas crianças que, um dia, fui eu. Reconheço, agora, a importância desses momentos e o quanto me marcaram. Marcaram-me de tal forma que aqui estou, de volta a esses territórios, não mais como criança, mas como pesquisadora que retorna para observar, escutar e cuidar das experiências que um dia também me atravessaram. (Diário de campo-Março de 2025).

O que vivi ao entrar foi uma experiência que se fez em mim. Como afirma Larrosa (2002, p. 27), “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece”, e, ainda que duas pessoas atravessem o mesmo espaço ou participem do mesmo cotidiano, a experiência nunca se repete da mesma forma. Ao sentir o cheiro da terra, ao reconhecer nos gestos das crianças ecos da minha própria infância, compreendi que aquele encontro era singular e irrepetível. O campo que se apresentava diante de mim

era comum a muitos, mas a experiência que dele emergia era minha atravessada pela memória, pelo corpo e pelas marcas do vivido.

Minha presença despertava curiosidade. Um corpo diferente em meio ao cotidiano das crianças não passava despercebido. Olhares atentos, aproximações tímidas e risadas curiosas marcavam os primeiros encontros. Algumas crianças se aproximavam em silêncio; outras chegavam com perguntas diretas, sem rodeios: “Tu vai ser a nova pró?”, “Tu veio ver se a gente é comportado?”.

Essas perguntas, ditas entre brincadeiras e olhares atentos, revelavam muito mais do que curiosidade. Eram tentativas de me localizar no espaço, de entender quem eu era naquele território e que lugar meu corpo ocuparia ali. Ao escutá-las, compreendi que minha presença também produzia movimento no campo. Aos poucos, ao responder com cuidado e me deixar interpelar, fui deixando de ser apenas um corpo estranho para tornar-me um corpo em relação, alguém que chega, observa, escuta e aprende com as crianças, sem ocupar o lugar de quem controla ou avalia. (Diário de campo- Março de 2025)

Ao atravessar esta Porta Cinco, compreendo que minha chegada ao campose deu como um processo feito de aberturas e presenças. Cada gesto inicial, o sentar-me, o observar em silêncio, o responder às perguntas das crianças, o permitir-me ser vista e interpelada constituiu modos de estar e de me fazer presente no território da Educação Infantil. Ao escrever sobre essa chegada, reconheço que minha experiência não se constrói em solidão é atravessada pelas vozes das crianças, pelas marcas do diário de campo e pelas leituras que me acompanham e me provocam. Como aponta Marques (1997, p. 26), “escrever é estar em interlocução com muitas vozes, em um movimento que amplia perspectivas e constrói saberes”. Assim, esta Porta Cinco se mantém entre aberta, permanece como passagem, onde minha presença no campo afirma-se como encontro, escuta e disponibilidade para ser afetada. Entre aberturas e presenças, os gestos da minha chegada seguiram produzindo sentidos, inaugurando caminhos e sustentando o caminhar desta pesquisa.



6. PORTA SEIS: “ELA ERA LAGARTA, AGORA VIROU BORBOLETA” caminhos que brotam, borboletas que pousam, infâncias que se espalham

Figura 16- “Olha, uma borboleta!”¹⁹



Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu
 .Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas
 .Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria,
 com certeza, um mundo livre aos poemas
 Daquele ponto de vista: Vi que as árvores são mais
 competentes em auroras do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que
 pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os
 homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os
 cientistas. Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
 ponto de vista de uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul
 (Barros, 2000, p.59).

FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Inspirada por Manoel de Barros, tomo emprestado o ponto de vista da borboleta para acompanhar o que se revela no cotidiano das crianças. Olhar desde baixo, desde o leve, desde o que voa e pousa sem avisar, permite deslocar certezas adultas e abrir espaço para outras formas de compreender o mundo vivido na creche.

Ao abrir a Porta seis, somos recebidos por pequenas descobertas que acontecem como o pouso inesperado de uma borboleta. É nesse instante breve em que ela repousa, vibra as asas e segue seu caminho que a criança a observa e sussurra um desejo: “eu queria voar igual ela.” Entre madeira, vento e curiosidade, a porta se torna passagem para mundos que se abrem dentro e fora da creche, onde cada gesto simples revela o encanto de crescer, imaginar e seguir adiante.

A figura 16, que abre esta seção, captura o instante em que uma criança, surpreendida pela delicadeza do mundo, observa uma borboleta pousada muito próxima de si. O rosto iluminado pelo espanto revela uma atenção que se expande, como se aquele pequeno ser alado abrisse, por si só, uma porta para outro modo de ver e sentir. Nessa cena, a borboleta não é apenas um inseto: é pausa, descoberta e pergunta. Um

¹⁹ *ollha, é uma borboleta!* Fala de uma das crianças durante a coleta de dados na creche.

convite silencioso para olhar devagar, acompanhar o leve bater das asas e imaginar o voo. É nesse gesto mínimo que a infância inteira parece respirar junto. Essa leitura se ancora na noção de experiência proposta por Larrosa (2002), para quem experiência não se confunde com informação, mas diz respeito ao que nos acontece, ao que nos toca e nos atravessa. A cena só se constitui como experiência porque é vivida com atenção, presença e consciência não como dado, mas como acontecimento que deixa marcas no corpo e na memória da criança.

É a partir desse olhar atento e sensível que a Porta Seis se abre. Nesta seção, acompanho as diversas formas de interação das crianças com os elementos da natureza presentes na ambiência da creche, descrevendo gestos, falas, brincadeiras e modos de estar que emergem do brincar livre. Ao escutar as narrativas das próprias crianças, busco compreender como o ambiente da creche potencializa experiências, produz sentidos e amplia as possibilidades do brincar. Assim, esta seção se constrói como um espaço de escuta e de aproximação às experiências infantis, reconhecendo a creche como território vivo onde natureza, infância e brincadeira se entrelaçam cotidianamente.

6.1- Ritmos cotidianos e pequenas metamorfoses: entre chaves e movimentos

O cotidiano da creche é feito de gestos que, à primeira vista, parecem simples e repetidos, mas que, observados de perto, revelam-se como chaves que giram lentamente, destrancando experiências. Chegar, guardar a mochila, lavar as mãos, sentar no chão, sair para o pátio cada ação cotidiana aciona movimentos sutis de transformação. Nesse compasso diário, as crianças habitam o tempo com o corpo inteiro, reinventando o que se repete e produzindo pequenas metamorfoses que escapam à previsibilidade. A rotina, longe de ser um mecanismo fechado, funciona como um trinco sensível, ao ser tocado pelos gestos infantis, abre-se para o brincar, para o encontro na natureza e para a criação de sentidos. É nesse vaivém entre o conhecido e o inesperado que o cotidiano se afirma como espaço de passagem, onde a infância ensaia, dia após dia, seus modos de estar no mundo.

Ao acompanhar os ritmos cotidianos da creche, compreendo a rotina como uma estrutura viva que sustenta e, ao mesmo tempo, possibilita a invenção. Conforme aponta Barbosa (2006, p. 201),

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária [...]. Fazem parte das rotinas todas as atividades que são recorrentes ou

reiterativas na vida coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias.

A organização do tempo na creche começa cedo e anuncia, logo nas primeiras horas da manhã, os ritmos que estruturam o dia. A creche abre às 8h e, por volta das 8h20, a rotina se inicia, as crianças guardam as mochilas, organizam as garrafinhas, sentam-se nas cadeiras e, em seguida, formam a rodinha. Esses gestos cotidianos constroem a base da vida coletiva e evidenciam como a rotina opera como estrutura organizadora do cotidiano, sem eliminar a possibilidade de criação, conforme aponta Barbosa (2006), ao compreender a rotina como uma categoria pedagógica que organiza a vida coletiva diária, reunindo atividades recorrentes que, embora reiteradas, não precisam ser repetidas da mesma forma todos os dias.

Às 8h20, a professora chama para guardar as mochilas. Algumas crianças obedecem rapidamente; outras prolongam o gesto, conversam, observam o colega ao lado. Ao sentarem na rodinha, uma criança quer contar algo que aconteceu em casa, enquanto outra pergunta quem chegou primeiro. A rotina acontece, mas nunca da mesma forma. (Diário de campo- Março de 2025)

Na rodinha, além das conversas iniciais, combinam-se informações que ajudam as crianças a se situarem no tempo e no espaço, fala-se sobre o clima do dia, contam-se quantas crianças estão presentes e retomam-se pequenos acontecimentos da manhã. Esses momentos inaugurais fortalecem o sentido de pertencimento e de coletividade, ao mesmo tempo em que organizam o cotidiano de maneira sensível.

A professora pergunta como está o tempo. Uma criança responde que “o céu está meio cinza, mas dá pra brincar lá fora”. Outra conta os colegas presentes, apontando um por um. Entre risos e interrupções, o grupo vai se formando. (Diário de campo- Março de 2025)

Por volta das 9h, as crianças se deslocam para o café da manhã. A creche funciona em regime de tempo integral, acolhendo as crianças das 8h às 16h, o que torna a rotina um eixo central da experiência infantil. Após o café, retornam à sala para atividades propostas, que se alternam entre registros, brincadeiras orientadas e experimentações. Em seguida, o cotidiano se expande para a área externa, quando os corpos encontram mais espaço e o brincar livre se intensifica. Cada transição do dia funciona como um trinco sensível que, ao ser tocado, destranca novas possibilidades de encontro, aprendizagem e invenção.

As rotinas, embora fundamentais para a organização da vida coletiva, podem também se converter em dispositivos de contenção quando perdem de vista os ritmos,

os desejos e as formas de participação das crianças. Barbosa (2006, p. 39) alerta que a rotina pode tornar-se uma tecnologia de alienação quando se reduz a uma sucessão de ações prescritas, limitando a liberdade, a imaginação e as múltiplas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos. Para a autora, criar rotinas exige deixar uma ampla margem de movimento caso contrário, corre-se o risco de transformar o cotidiano em um terreno propício à repetição sem sentido e ao esvaziamento da experiência.

É nesse ponto que emerge uma inquietação do campo. Após as atividades em sala, as crianças seguem para a área externa para o momento do brincar livre, que acontece, em média, entre 20 e 30 minutos antes do almoço, servido às 11h20. Normalmente, esse tempo é ocupado pelos parques e pela seção de brinquedos feitos com materiais não estruturados.

As crianças correm para os brinquedos do parque. Algumas se aproximam do quintal e das áreas naturais da creche, mas logo surgem intervenções: “o sol está quente”, “você vai se sujar aí”, “o horário de ir para lá é mais tarde”. Aos poucos, percebo que o espaço natural existe, mas não é plenamente habitado. (Diário de campo- Março de 2025)

Essas intervenções, embora justificadas por cuidados e organização, revelam tensões entre o que se nomeia como brincar livre e as possibilidades reais de exploração do espaço. O brincar, nesse contexto, mostra-se atravessado por limites que regulam onde, como e por quanto tempo as crianças podem estar. Tal cenário provoca a problematização defendida por Lea Tiriba (2018), ao questionar práticas que, mesmo sob o discurso da liberdade, acabam por domesticar a relação das crianças com a natureza. O que se evidencia, portanto, não é a ausência do brincar, mas a presença de um brincar parcialmente autorizado, que tensiona a própria noção de liberdade e anuncia uma das questões centrais desta pesquisa.

As figuras 17 reunidas a seguir compõem um registro visual do cotidiano vivido pelas crianças na creche, acompanhando diferentes momentos da rotina ao longo do dia. Mais do que ilustrações, essas fotografias operam como narrativas visuais que permitem observar gestos, relações, usos do espaço e modos de estar juntos. Elas evidenciam como a rotina se constrói nos corpos, nos encontros e nas interações, revelando tanto os movimentos organizados quanto as brechas de criação que atravessam o dia a dia da Educação Infantil.

Ao serem apresentadas em conjunto, as figuras possibilitam uma leitura sensível do cotidiano, ampliando o olhar sobre as experiências infantis e dialogando com as

observações registradas no diário de campo. Nesse sentido, as imagens tensionam e o aprofundam, convidando o leitor a acompanhar, com atenção, os ritmos e as pequenas metamorfoses que se produzem na rotina da creche.

Figura 17- *O cotidiano em registros*



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Compreender esse cotidiano exige reconhecer a criança como sujeito de direitos, entendida como pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana (Kramer; Motta, 2010). Quando o dia se organiza entre chegada, alimentação, sono, atividades e despedidas, percebe-se que esses tempos não são neutros: atravessam corpos curiosos, atentos e desejantes. “A natureza, quando acessível, amplia essas experiências, pois convoca a criança a perceber o mundo com todos os sentidos, a experimentar, misturar, revirar e criar outros modos de existir” (Louv, 2016, p. 29). No entanto, como já observado nas imagens e na descrição da rotina, nem sempre esses encontros acontecem de forma plena, revelando limites impostos pela organização institucional do tempo e do espaço.

Nesse sentido, a rotina da Educação Infantil, embora necessária à vida coletiva, pode se transformar em um dispositivo que restringe o movimento e a experiência sensível das crianças. Como alerta Tiriba (2018) ainda predominam contextos marcados por excesso de mesas, pouco espaço para o corpo em movimento, rodinhas que imobilizam e tempos reduzidos ao ar livre.

O percurso diário das crianças da chegada ao momento da saída as 16 horas revela uma rotina cuidadosamente organizada, que garante cuidado, alimentação, descanso e convivência. Todavia, ao acompanhar atentamente esses tempos e transições, torna-se visível que os espaços destinados ao brincar livre na natureza ocupam uma margem reduzida dentro do dia. Entre atividades em sala, momentos dirigidos e

deslocamentos coletivos, o brincar ao ar livre acontece por intervalos breves, muitas vezes regulados por horários e orientações que limitam a permanência e a experiência mais demorada dos ambientes externos.

No tempo destinado ao brincar fora da sala, observo as crianças circulando rapidamente pelos espaços. Algumas caminham pelo pátio, outras permanecem próximas aos brinquedos. O momento é breve. Antes que o grupo se espalhe, escuta-se o aviso de que em poucos minutos será hora de retornar. As crianças começam a se organizar, mesmo aquelas que ainda estavam investigando o espaço. (Diário de campo- Março de 2025)

Durante a observação de campo, uma fala recorrente das crianças sintetiza essa dinâmica: *“Quando tá lá fora já é hora de voltar.”* A frase, dita com naturalidade, revela o modo como o tempo do brincar livre e no ambiente externo é vivido como breve e constantemente vigiado. Ainda que o momento no pátio seja esperado e desejado, ele se encerra rapidamente, muitas vezes antes que a brincadeira se desenvolva plenamente. As imagens mostram crianças brincando, correndo, criando com materiais e observando o entorno, mas também registram a constante preparação para retornar, o chamado do adulto, o encerramento do movimento e o gosto do quero mais tomam conta do ambiente.

Figura 18-Quando saio para fora, já é hora de voltar...



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

A fotografia – Figura 18- da criança junto à janela, apontando para fora, consolida essa tensão. O gesto interrompe a atividade em sala e explicita o desejo pelo espaço externo, pelo quintal, pelo que está além dos limites físicos da creche. Trata-se de um corpo atento ao fora, que percebe o céu, o vento, o pátio, mesmo quando a rotina exige permanência no interior. Esse movimento dialoga diretamente com a crítica apresentada por Tiriba (2018, p. 20), ao afirmar que: “Na Educação Infantil, é diferente, mas ainda assim, não tão animador muitas mesas, pouco espaço para o movimento,

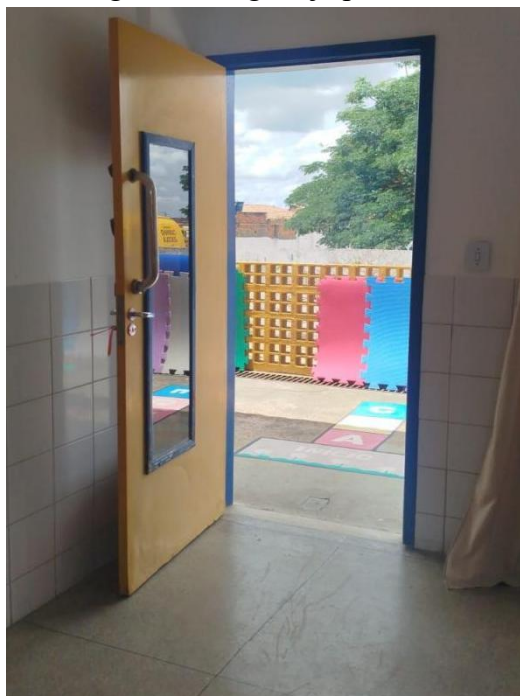
rodinhas que imobilizam as crianças, não em carteiras, mas no chão, filas para ir de um lado para o outro, pouco tempo em espaços ao ar livre.”

Assim, as imagens tornam visível uma problemática central deste estudo, embora a rotina organize o cotidiano e garanta cuidados essenciais, ela também regula o tempo do brincar livre e restringe o contato contínuo na natureza. Entre entrar e sair, sentar e levantar, brincar e retornar, as crianças aprendem que o espaço externo existe, mas não lhes pertence por muito tempo. É nesse intervalo curto sempre prestes a terminar que se inscrevem os gestos, os olhares e as falas que atravessam esta pesquisa.

As imagens e os registros de campo evidenciam que, embora o brincar esteja presente, ele se dá sob condições controladas, atravessado por limites espaciais e temporais que reduzem as possibilidades de uma relação mais contínua e sensível com a natureza. Encerrar este tópico é reconhecer que a rotina, ao mesmo tempo em que organiza e cuida, também regula e restringe, tensionando o direito das crianças ao brincar livre e à experiência plena do mundo natural.

6.2- Quando a Porta se Abre: O Brincar que se deseja Livre no encontro com a Natureza

Figura 19- Agora já pode ir la fora?



A criança olha Para o céu azul
 . Levanta a mãozinha,
 Quer tocar o céu. Não sente a criança
 Que o céu é ilusão: Crê que o não alcança,
 Quando o tem na mão.
 Manuel Bandeira - Céu

A imagem da porta aberta inaugura este tópico como um convite simbólico à travessia. Mais do que um elemento arquitetônico, a porta representa a passagem entre o espaço institucional e o mundo que se expande para além dele o quintal, o céu, a terra, as árvores e as possibilidades do brincar livre.

FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Ao se abrir, a porta rompe limites físicos e pedagógicos, permitindo que a criança experimente o espaço externo como território de descobertas, imaginação e

criação. Esse movimento dialoga com o poema *Céu*, de Manuel Bandeira, ao revelar a forma singular como a criança se relaciona com o mundo. Ao olhar para o céu azul e estender a mão na tentativa de tocá-lo, a criança não percebe a ilusão da distância; ao contrário, vive a experiência plena do desejo, da curiosidade e da crença de que o impossível pode ser alcançado. Assim como no poema, no brincar livre na natureza, a criança não separa o real do imaginário ela sente, experimenta e vive o mundo com o corpo inteiro.

Abrir a porta, portanto, é permitir que esse gesto poético aconteça. É reconhecer que, ao sair para o encontro na natureza, a criança leva consigo esse olhar sensível, capaz de transformar o ambiente externo em cenário de aprendizagens significativas. Nesse contexto, este tópico discute o brincar que se deseja livre no encontro com a natureza, evidenciando as tensões entre o desejo das crianças, o controle da rotina e as possibilidades reais de experiência no espaço externo. Ao acompanhar esses momentos, buscamos compreender como o brincar acontece nas frestas do cotidiano institucional e o que ele revela sobre as experiências infantis na creche.

Figura 20- Já está na hora?



Após o lanche das crianças, durante uma das atividades propostas pela professora, uma cena me intrigou. Enquanto algumas crianças permaneciam envolvidas com a atividade, outras se deslocavam pelo espaço, demonstrando inquietação. Duas crianças aproximaram-se do muro que delimita o espaço da creche. Uma delas colocou-se na ponta dos pés, apoiando as mãos no topo do muro, na tentativa de olhar para fora. Mesmo com a atividade em andamento, o olhar permanecia atento ao quintal externo. O corpo inclinado em direção ao lado de fora revelava o interesse pelo que acontecia além dos muros. Em meio à realização da proposta, surge a pergunta: “Já está na hora de ir brincar?” A pergunta aparece acompanhada de movimentos constantes, mudanças de posição e olhares repetidos para o espaço externo..(Diário de campo- Abril de 2025)

FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

“Agora pode ir lá fora?” é uma pergunta frequente no cotidiano da creche e expressa o desejo das crianças pelo brincar na natureza. Quando a porta se abre, os corpos se expandem, surgem corridas, vivências, escolhas e interações que diferem do

vivido na sala. No entanto, esse tempo fora é breve, marcado por avisos constantes de retorno e por uma organização que regula o brincar.

A figura 20, vista logo a cima registra esse momento de tensão entre o dentro e o fora, evidenciando como o espaço institucional organiza, limita e, ao mesmo tempo, desperta o desejo das crianças pelo contato com o ambiente externo. O muro, elemento físico de separação, torna-se também um marcador simbólico das fronteiras impostas pela rotina e pela organização espacial da creche. Os corpos em movimento, os pés erguidos e os olhares direcionados para além dos limites indicam que o brincar livre, especialmente na natureza, é desejado e antecipado pelas crianças antes mesmo de sua autorização formal.

Essa cena dialoga com a reflexão de Rodrigues (2020), ao afirmar que “a construção do espaço atravessa tanto as decisões realizadas por professoras e gestoras no âmbito das instituições de EI, quanto as políticas e gestões que dispõem as condições necessárias para uma educação de qualidade” (p. 22). O desejo das crianças de estar fora não se restringe a uma escolha individual, mas revela como as decisões pedagógicas, a organização do tempo e do espaço e as condições institucionais produzem modos específicos de viver a infância, tensionando as possibilidades do brincar livre no encontro da natureza.

Rodrigues (2020, p. 22) relata que “as experiências de infância vividas pelas crianças estão estruturadas por aquilo que está disposto a elas, pelas possibilidades, ausências e na relação com os adultos e pares que habitam o espaço”. A cena observada evidencia como o que está disponível às crianças naquele momento a atividade proposta, o tempo delimitado e a permanência no espaço interno convive com aquilo que lhes é momentaneamente negado, o acesso ao quintal e ao brincar livre na natureza. Os gestos corporais, a inquietação e os olhares direcionados para fora indicam que as crianças percebem essas ausências e constroem suas experiências a partir delas.

Nesse sentido, as imagens apresentadas na figura 20 e 21 a seguir, evidenciam como o acesso ao espaço externo e aos elementos naturais materializa, no cotidiano da creche, práticas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e o educador como mediador de experiências sensíveis, favorecendo o brincar livre e a construção de sentidos na relação na natureza.

Figura 21-A melhor hora do dia



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

A mudança de espaço reorganiza os corpos, o tempo e as interações, evidenciando como a abertura para o fora amplia as possibilidades do brincar e reconfigura as experiências de infância vividas naquele contexto.

Figura 22- "olha minha mão, parece chocolate!"



No quintal, as crianças se dispersam rapidamente pelo espaço, ocupando-o com movimentos atentos e curiosos. Algumas seguem em direção à horta, enquanto outras permanecem observando o chão e os canteiros, detendo-se em pequenos detalhes. Próximo às plantas, uma criança aponta e comenta: “Essa folha é grande”. Outra se agacha, toca a terra e observa: “Tá molhada ainda”. Em seguida, aproxima-se de mim, levanta a mão suja de barro e diz, sorrindo: “Olha, parece chocolate”. Duas crianças, lado a lado, acompanham o surgimento de um pequeno broto e conversam entre si: “Aqui nasceu de novo”, diz uma delas, ao que a outra responde: “Foi a chuva”.

Na horta, as crianças circulam entre os canteiros, tocam as folhas, comparam tamanhos e cores, estabelecendo relações a partir da observação e do contato direto. As falas emergem de forma espontânea, entrelaçadas a gestos, deslocamentos e pausas silenciosas de observação. O brincar se confunde com a investigação, sem fronteiras nítidas entre ação, curiosidade e interação, revelando modos próprios de as crianças conhecerem o mundo a partir da experiência vivida. (Diário de campo- Abril de 2025)

FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Essas cenas evidenciam o que Toledo (2017, p. 195) aponta ao afirmar que “[...] os pátios são o lugar onde a natureza se faz presente na escola”, mas que a simples existência desses espaços não garante, por si só, a experiência de fruição. O que se observa no quintal e na horta é que a relação das crianças com a natureza se constrói na interação com os pares e na mediação do adulto, que autoriza, orienta e amplia as possibilidades de investigação, favorecendo a construção de vínculos de proximidade e pertencimento com o ambiente. A escuta atenta do adulto, ao acolher as falas, os gestos e as investigações espontâneas como a comparação da terra com “chocolate” ou a

observação do broto que “nasceu de novo” revela um modo de presença pedagógica que acompanha os processos infantis.

Nessa perspectiva, o educador ou professor assume um papel que ultrapassa a função de guardião de fins previamente definidos, constituindo-se como um catalisador de começos, cuja tarefa é destravar a imaginação e possibilitar que ela vague sem um fim ou destino pré-estabelecido (Ingold, 2015). Essa compreensão dialoga diretamente com a necessidade de assegurar às crianças o direito ao convívio com elementos do mundo natural como condição fundamental para o pleno desenvolvimento humano na infância (Tiriba; Profice, 2014).

Dessa maneira, torna-se evidente que uma das possibilidades de compreendermos a necessidade de desenvolver atitudes e práticas educacionais-pedagógicas voltadas à natureza, desde a infância, está na compreensão da importância da sensibilização com e na natureza. Trata-se de reconhecer que as experiências sensíveis, corporais e afetivas vividas nesses encontros são fundamentais para a aprendizagem e para a construção de sentidos sobre o mundo. Afinal, como afirma Tiriba (2018), “o que não nos afeta, nos é indiferente, e na indiferença, ninguém aprende” (p. 23). Nesse movimento de sensibilização na natureza, o encontro das crianças com a água amplia as possibilidades do brincar livre, convocando o corpo inteiro à experimentação. As imagens a seguir da figura 23, registram esse momento em que a água espalhada pelo quintal transforma o espaço em território de vivência.

Figura 23-Entre poças e passos, o quintal que se reinventa



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Em meio ao corre-corre, gritos, risadas e conversas, percebo movimentos, gargalhadas e curiosidade. Quando me aproximei, vi duas crianças agachadas, observando atentamente a água que esguichava da mangueira sobre a areia. Uma delas acompanha o trajeto do pingo com o olhar e diz: “Tá caindo bem devagar”. A outra responde: “Mas se cair mais, daqui a pouco vai ter um rio aqui”. Após alguns segundos de silêncio, uma criança toca a areia escurecida e comenta: “Aqui já tá molhado”. A outra observa: “A água vai andando”, apontando para o leve percurso que se forma no chão. Mesmo diante de uma quantidade mínima de água, as crianças permanecem envolvidas na observação e na imaginação, construindo hipóteses sobre as transformações do espaço.”(Diário de campo- maio de 2025)

Diante desses cenários, Toledo (2017, p. 195), nos lembram que “[...] os pátios são o lugar onde a natureza se faz presente na escola”, mas que sua presença, por si só, não garante a experiência de fruição. O que se observa é que a relação de proximidade e pertencimento das crianças com a natureza se constrói na mediação, entendida aqui como autorização do tempo, do espaço e da permanência. Nesse contexto, o quintal e a horta passam a se constituir como lugares de experiência, onde o brincar livre se amplia no encontro atento com os elementos naturais.

As cenas observadas no quintal revelam como os quatro elementos atravessam o brincar e a imaginação das crianças, constituindo modos distintos de relação com o mundo. Conforme Piorski (2016, p. 19), “os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária”. No brincar com a água que jorra da mangueira, mesmo em pequena quantidade, as crianças constroem narrativas imaginativas “*daqui a pouco vai ter um rio aqui*” revelando uma imaginação que se faz fluida, atenta às transformações e aos percursos, em consonância com o que o autor descreve como uma corporeidade entregue, emocional e sensível.

No quintal, próximo à horta, as crianças mexem a terra com as mãos. Uma delas puxa algo que estava parcialmente enterrado e anuncia: “Achei!”. Aos poucos, uma cenoura vai sendo retirada do chão, ainda coberta de barro. As crianças se aproximam, observam, tocam e comentam entre si. Uma diz: “Ela nasceu aqui”, enquanto outra pergunta: “Pode comer assim?”.(Diário de campo- setembro de 2025)

O que se observa na figura 24 logo abaixo, em relação ao contato das crianças com a terra e com os elementos que dela emergem evidencia a centralidade da natureza como espaço de múltiplas aprendizagens. A possibilidade de tocar, cheirar, observar e manusear aquilo que nasce do chão mobiliza o corpo, a curiosidade e a imaginação infantil, configurando experiências que articulam dimensões sensoriais, motoras e cognitivas. Nessa direção, Horn (2015) afirma que “a natureza pode ser comparada a

um parque de diversões, no qual é possível explorar texturas, cores, cheiros e sons, além de favorecer a movimentação do corpo, tão importante nessa faixa etária” (p. 165).

Figura 24- *Uau, uma cenoura!*



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Essa compreensão também corrobora com Barros (2018), ao destacar que a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela e vincular-se afetivamente, ressaltando que a educação ambiental se constrói por meio da experiência direta, livre e ancorada no brincar, condição fundamental para o desenvolvimento de atitudes voltadas à sustentabilidade.

6.2.1 Narrativas que brotam do chão: o que as crianças dizem quando a terra fala

“Com as crianças aprenderemos a adentrar esse universo de saberes, de valores! Elas são proativas e propositivas: o que se lança por inteiro, em relação direta, corpo a corpo, com o objeto do seu desejo, evidencia a sincronicidade, gera sentimento de pertencimento, prazer de pesquisar para mais se entregar. Esse olhar para a vida, esse modo de ser estar é possível no brincar!”
(Tiriba, 2018, p. 230).

As narrativas infantis que emergem no contato com a natureza expressam pelos gestos, pelos olhares atentos e pela entrega do corpo à experiência vivida. No brincar

livre, as crianças se lançam inteiras àquilo que as convoca, construindo sentidos a partir da relação direta com o mundo. É nesse movimento de aproximação, curiosidade e pertencimento que se inscrevem as cenas apresentadas a seguir na figura 25, nas quais as falas das crianças acompanham o encontro com outros seres vivos no espaço externo da creche.

Figura 25- A mascotinha



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Enquanto observava os movimentos e as brincadeiras no quintal, notei uma agitação no canto próximo ao muro. Aproximo-me e pergunto o que estavam fazendo. As crianças respondem quase ao mesmo tempo: “Vem ver, pró, a nossa mascotinha!”. Pergunto do que se trata e uma delas explica: “Ela é a nossa tartaruga”. Outra completa, animada: “Sabia que ela come as couves da nossa horta?”. As crianças se agrupam ao redor do pequeno animal, apontam, acompanham seus movimentos e comentam entre si. Uma delas diz que gostaria de levá-la para casa, enquanto outra observa atentamente o casco e afirma que ele é “bem durinho”. Pergunto o que acham mais interessante na tartaruga. As respostas surgem entrelaçadas: “Ela anda devagar”, “Ela mora aqui”, “Ela não tem medo”. As falas se misturam aos gestos, aos risos e aos silêncios atentos, revelando uma relação de proximidade, cuidado e pertencimento construída a partir da convivência cotidiana com aquele ser que compartilha o espaço do quintal. (Diário de campo-setembro de 2025)

As experiências observadas no ambiente natural da creche ressaltam um modo de estar na natureza que se distancia de uma lógica antropocêntrica, na medida em que as crianças não se colocam fora dela, mas se reconhecem como parte do ambiente que habitam. Boff (2012, p. 69), afirma que “o que agrava o antropocentrismo é o fato de colocar o ser humano fora da natureza, como se ele não fosse parte dela e não dependesse dela”. Nesse sentido, as vivências de brincar livre na ambiência natural da creche revelam que a relação das crianças com a natureza se constrói na experiência

cotidiana, corporal e sensível, potencializando a compreensão de que o direito à infância inclui o direito ao contato direto com os elementos naturais.

Conforme defendem Barros (2018, p. 35), as crianças têm o direito de “experimentar, aprender, brincar, se esconder e se encantar na natureza”, sendo responsabilidade das instituições escolares criar condições concretas para que essas experiências aconteçam de forma regular e significativa.

Durante uma das permanências no quintal, uma das crianças ao retornar para a sala, se aproxima de mim e chama minha atenção para o próprio rosto. Apontando para as bochechas, diz: *“Olha pro meu rosto, tá ensolador... quente igual o sol e vermelho igual um pimentão, igual diz minha mãe”*. Enquanto fala, sorri e passa a mão no rosto, como se confirmasse a sensação que descreve. *Pergunto o que ele acha disso e ele responde, rindo: “É porque o sol gosta de mim hoje”*. Sua fala traduz, em palavras próprias, a experiência direta com o sol, o calor e o corpo, revelando uma percepção integrada entre sensação, linguagem e mundo vivido. Como pode ser analisado na figura 26, logo abaixo.

Figura 26- “Meu rosto ensoladora”²⁰



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Nessa cena, a natureza não aparece como algo externo a ser observado, mas

²⁰ A expressão “Meu rosto ensolado” foi dita por uma das crianças ao se dirigir diretamente à pesquisadora, no retorno do brincar na área externa, sob a incidência do sol. A fala expressa a percepção sensível da criança sobre sua própria experiência corporal após o tempo de permanência ao ar livre, revelando como o contato com a natureza é significado por meio da linguagem, do corpo e das emoções no contexto do brincar livre (Diário de campo, setembro de 2025).

como aquilo que atravessa o corpo da criança, deixando marcas visíveis, sentidas e nomeadas a partir de referências do cotidiano.

Figura 27- você quer um biscoito?



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Sentada observando as crianças brincar, observo que um menino se afasta do grupo e se aproxima de uma tampa de plástico deixada no chão. Recolhe pequenas pedrinhas espalhadas pelo espaço e as organiza cuidadosamente dentro da tampa. Ao terminar, vem até mim e diz: “Fiz biscoitos”. Mostra o que produziu e, em seguida, estende a mão, oferecendo: “Quer comer?”. Aguarda minha reação, observando atentamente, enquanto segura a tampa como quem apresenta algo valioso. Sorri e respondi, é claro que aceito, os de chocolate são os meus favoritos. Após minha resposta, sorriu e retorna ao espaço, continuando a brincadeira com as pedrinhas. (Diário de campo-setembro de 2025)

Como a imaginação infantil emerge do encontro direto com os elementos do ambiente natural, mobilizando os sentidos e atribuindo novos significados às materialidades disponíveis. Como afirma Louv (2016), a natureza inspira a criatividade da criança e convoca a percepção sensível do mundo, permitindo que ela reorganize, transforme e recrie aquilo que encontra, “virando do avesso” as experiências para descobrir o que há do outro lado (p. 29). Nesse sentido, a brincadeira com as pedrinhas revela a potência dos materiais não estruturados no brincar infantil. Que segundo Cardoso (2018, p. 24), essas matérias são “artefatos, objetos recicláveis manuseados pelas crianças enquanto brincam, ganhando novos sentidos, por aquelas que brincam, e que potencializam as experiências do brincar livre”.

Nessa perspectiva, as experiências relatadas no diário de campo e evidenciadas na Figura 27 não podem ser compreendidas como situações isoladas, mas como expressões de uma organização pedagógica que ainda limita o tempo, o espaço e as possibilidades do brincar livre. Ao considerar a criança como sujeito pleno no presente, torna-se imprescindível ampliar os tempos de permanência nos espaços externos e garantir condições para que o brincar se realize de forma aberta, inventiva e

significativa. É nesse horizonte que iniciativas como o Projeto Baú Brincante²¹ ganham relevância, ao reafirmarem o potencial dos materiais não estruturados e do brincar livre como dimensões constitutivas da experiência infantil, tensionando práticas que subordinam a infância a rotinas rígidas e pouco sensíveis às linguagens das crianças.

Ao transformar pedras em “biscoitos”, a criança expressa sua imaginação e criação a partir daquilo que o ambiente oferece, sem a mediação de brinquedos industrializados. Tal perspectiva dialoga com Della Flora (2019), ao defender que as crianças precisam ter acesso a diferentes materialidades, especialmente elementos naturais, para que possam recriar e transformar o mundo de acordo com seus próprios interesses, rompendo com uma lógica consumista que limita as possibilidades do brincar (p. 74).

Outras possibilidades que o brincar fora de um ambiente entre quatro paredes proporciona às crianças a ampliação de seu olhar para a natureza, como as formas das nuvens e a cor do céu. Cenas que foram registrada na figura 28 e em nosso diário:

Figura 28- O céu e suas formas



Estar fora da sala de aula é sempre uma aventura e não só para mim como pesquisadora, a cada passagem da porta da sala de aula, uma nova história se inicia. Cada passo, uma aventura, um sorriso, um olhar atento e curioso. Meus ouvidos sempre atentos e meus olhos acompanhando cada criança que corre e brinca naquele ambiente. Mas dessa vez, o que me chamou atenção não foi o corpo em movimento e sim o olhar atento. Duas crianças permaneciam lado a lado, em pé, com o olhar voltado para o céu. Uma delas aponta com o dedo e diz: “*Olha, parece um bicho*” A outra acompanha o gesto, observa por alguns segundos e responde: “*É um cachorro... não, agora virou um cavalo*” A primeira ri e completa: “*Ele tá andando devagar.*” As duas seguem olhando em silêncio, acompanhando o movimento das nuvens, enquanto o corpo permanece imóvel e o olhar atento, como se o céu também participasse da brincadeira. (Diário de campo-setembro de 2025)

FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

²¹ O Projeto Baú Brincante: o potencial dos materiais não estruturados para o brincar livre das crianças da educação infantil é desenvolvido em parceria entre o Grupo de Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância (GEPELINF), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O projeto tem como objetivo compreender os potenciais do Baú Brincante, por meio da exploração de materiais não estruturados, para o brincar livre de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em escolas municipais de Jequié-BA, investigando, nesse processo, a difusão da cultura lúdica no contexto educativo.

Essa experiência revela como as práticas corporais na natureza ampliam a percepção sensorial e convidam a criança a um estado de atenção sensível ao mundo. Sons, texturas, cores e movimentos se entrelaçam, favorecendo modos de estar que conectam corpo, imaginação e ambiente. Como apontam Silva et al. (2011), é nesse encontro com os elementos naturais que se produzem deslocamentos na forma de perceber a si, ao outro e à própria natureza, compreendida não como algo externo, mas como parte constitutiva da existência.

As nuvens, o vento e o céu participam da experiência, compondo aquilo que Ingold (2012) denomina “emaranhados criativos”, nos quais humanos e não humanos se entrelaçam em um mundo de materiais vivos. Portanto, ao imaginar bichos nas nuvens, as crianças não escapam da realidade elas a habitam de forma sensível, criativa e relacional, reafirmando o brincar como modo legítimo de conhecer, sentir e estar no mundo.

Entretanto, essas experiências, ainda que potentes, não se dão sem tensionamentos. Se, por um lado, o quintal possibilita encontros sensíveis e narrativas que brotam do corpo e da imaginação, por outro, a organização institucional dos tempos e espaços frequentemente limita a continuidade e a intensidade dessas vivências.

O acesso à natureza, muitas vezes restrito, controlado ou episódico, revela os efeitos do emparedamento infantil, entendido como um conjunto de práticas, rotinas e concepções que confinam o corpo, o brincar e a experiência da infância. É a partir dessas tensões entre abertura e contenção que se torna necessário refletir sobre as limitações impostas pelas instituições educativas e sobre como elas produzem modos específicos de viver a infância, tema que orienta a discussão a seguir

6.3 O brincar visto de dentro: infâncias entre paredes e limites institucionais

Figura 29-Infâncias emparedadas



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Precisamos romper com a lógica da fábrica na escola, onde o tempo ao ar livre não tem importância porque não é o tempo do trabalho produtivo. Não está sob o foco da pedagogia porque não é lócus de aprendizagem escolar” (Tiriba, 2023, p. 107).

A figura que inaugura este tópico registra uma criança posicionada no espaço interno da instituição, observando, através do vidro, outras crianças que brincam do lado de fora. O enquadramento da cena explicita uma separação não apenas física, mas simbólica, entre quem pode acessar o espaço externo e quem permanece contido no interior da creche.

O vidro, ao mesmo tempo em que permite ver, impede o toque, o movimento e a experiência direta, tornando-se metáfora das formas contemporâneas de emparedamento da infância. Esse registro convoca a reflexão sobre como as instituições educativas, organizadas a partir de rotinas rígidas, controle do tempo e priorização de atividades consideradas produtivas, acabam por limitar o direito das crianças ao brincar livre na natureza. Conforme problematiza Tiriba (2023), o tempo ao ar livre ainda ocupa um lugar secundário nas práticas pedagógicas, revelando uma lógica escolar que distancia a infância de experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral.

Essa lógica de secundarização do tempo ao ar livre se revela de maneira concreta nas vivências cotidianas observadas durante a pesquisa. Como pode ser observado no trecho do diário de campo a seguir, o retorno precoce à sala interrompe o envolvimento das crianças com o brincar externo, desconsiderando seus tempos, interesses e necessidades. As falas infantis expressam frustração diante da interrupção, e também uma percepção clara sobre a insuficiência do tempo destinado ao quintal, evidenciando como a organização da rotina escolar limita experiências fundamentais para o desenvolvimento integral da infância.

No pátio, a professora notifica as crianças que já é hora de voltar, próximo ao momento de retorno para a sala, uma criança permanece

parada, com um braço estendido e logo em seguida cruza os braços. Ao perceber o movimento dos colegas se organizando para entrar, olha para a professora e diz: “Ainda não, pró”. “foi tão rápido” “eu nem brinquei direito”. Me aproximei e perguntei, “qual é o lugar mais legal da creche?” ele me respondeu, “é claro que o quintal, porque tem areia, grama e muito espaço para brincar” ele completou e falou, “mas nunca da tempo de fazer nada aqui fora”. (Diário de campo-setembro de 2025)

Ao reconhecer que “as crianças já são o que precisam ser no instante em que se encontram” (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023, p. 14), desloca-se o olhar pedagógico da infância como etapa preparatória para compreendê-la como experiência plena no presente. Nessa perspectiva, torna-se fundamental “desatrear o ser pessoa-criança do aluno aprendiz” (Tiriba; Guimarães, 2023, p. 246), rompendo com práticas que subordinam o tempo e o corpo das crianças a uma lógica escolarizante e produtivista. A cena registrada no diário de campo e materializada na Figura 30 abaixo evidencia esse tensionamento, ao mostrar uma criança que, por meio do corpo e da palavra, reivindica seu direito de permanecer no brincar, afirmando-se como sujeito de experiência e não apenas como aluno que deve obedecer ao ritmo da rotina institucional.

Figura 30- Já é hora de voltar?



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

E sendo assim, esse fato revela como o tempo vivido pelas crianças nem sempre coincide com o tempo institucionalmente determinado, evidenciando tensões entre organização escolar e experiências infantis. A instituição, nesse contexto, apresenta-se como um espaço central na vida das crianças, capaz tanto de ampliar quanto de limitar suas vivências. Como afirma Barros (2018):

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de classe, gênero, raça e credo, e que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade de vida na Terra. (Barros, 2018, p. 184).

As falas e gestos das crianças, especialmente nos momentos em que o brincar é interrompido pela rotina institucional, como quando o corpo ainda deseja permanecer no quintal, mas o tempo determina o retorno evidenciam as limitações impostas pela organização escolar. Ainda que o espaço externo esteja presente, o brincar nem sempre acontece de forma plenamente livre, sendo frequentemente atravessado por intervenções, controles de tempo e deslocamentos obrigatórios. Nesse sentido, torna-se necessário “tirar as crianças dos espaços fechados das quatro paredes para buscar o espaço externo junto à natureza, como forma de escapar do sistema que aprisiona e individualiza a forma de ser criança, de sentir, pensar, agir e viver” (Della Flora, 2019. p. 116).

Essas limitações não dizem respeito apenas às crianças, mas também aos adultos que organizam e habitam o cotidiano escolar. Como aponta Barros (2018), “[...] o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação” (p. 47). Desse modo, repensar o brincar livre na natureza implica reconhecer que as barreiras institucionais afetam simultaneamente crianças e educadores, tensionando as possibilidades de viver a infância em sua potência sensível, corporal e relacional. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade” (p. 47).

Em diferentes momentos do cotidiano, o desejo das crianças de estar para além das portas e dos muros da instituição se manifesta de forma explícita em seus gestos, olhares e falas. Encostadas na porta, ou próximas às janelas, algumas apontam para fora e comentam: “*Lá fora tá bonito hoje*”, enquanto outra insiste: “*Quando a gente vai pro quintal?*”. Há também quem permaneça em silêncio, observando atentamente o movimento das árvores ao longe, o céu ou as outras crianças que já estão no espaço externo. Esses corpos que se inclinam, esses olhos que atravessam limites físicos, revelam o desejo de ser e estar na natureza, evidenciando uma condição biológica e relacional que aproxima as crianças de uma experiência biofílica de pertencimento ao mundo natural. Na figura 31 a seguir, anuncia é a tensão constante entre o desejo infantil de habitar a natureza e as limitações que regulam o acesso a esse encontro, tensionando as possibilidades do brincar livre no cotidiano da instituição.

Figura 31- Desejos e limitações



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

A construção e transformação dos espaços, tanto físicos quanto simbólicos, ocorre na interseção entre decisões pedagógicas, políticas institucionais e as próprias ações das crianças (Rodrigues, 2020; Santos, 2014). Nesse sentido, é possível compreender que a educação não se esgota no interior das salas de aula o brincar, aprender e experienciar podem e devem acontecer “além da sala de aula”, em qualquer espaço que possibilite movimento, investigação e relação direta com o mundo natural (Tiriba, 2023). Portanto, ao reconhecer as limitações do ambiente escolar tradicional, evidencia-se a necessidade de reconfigurar práticas pedagógicas que integrem o espaço externo como parte legítima da infância, transformando o ambiente em território de descobertas, afetos e aprendizagem integral.

As observações realizadas indicam que as experiências de infância vividas pelas crianças estão estruturadas por aquilo que está disposto a elas, pelas possibilidades, ausências e na relação com os adultos e pares que habitam o espaço (Rodrigues, 2020, p. 22). Nesse contexto, a interação com/na natureza é um direito humano (Silva; Tiriba, 2014), “[...] um direito humano a ser respeitado por instituições e educadores comprometidos com o cuidado e a educação das crianças” (Tiriba, 2017, p. 72). Reconhecer esse direito implica olhar para além das limitações imediatas da instituição, imaginando o brincar como experiência que se expande, que atravessa muros e barreiras físicas e simbólicas, e que se realiza na liberdade do movimento, na curiosidade e no encontro sensível com o mundo natural.

É nessa perspectiva que se abre espaço para pensar como, de fato, a reconexão com a natureza se efetiva, convidando-nos a seguir para a próxima análise, o brincar além dos muros da creche.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa permitem responder aos objetivos propostos ao evidenciar que o brincar livre das crianças, em interação com a natureza na

ambiência da creche, configura-se como experiência potente de agenciamento, ainda que atravessada por limites impostos pela organização institucional. Ao revisitar os conceitos de experiência e agenciamento, observa-se que as crianças não vivenciam a natureza de forma passiva, mas a investigam com o corpo inteiro, produzindo sentidos próprios por meio do brincar, da imaginação e das relações estabelecidas com os pares e com os adultos.

A observação e descrição das interações das crianças com os elementos naturais revelam-se como interlocutores do brincar, convocando gestos, narrativas e criações que escapam à previsibilidade. Contudo, à luz das reflexões vistas até aqui, essas experiências ainda são tensionadas por uma lógica pedagógica que fragmenta o tempo, controla os corpos e subordina o brincar às rotinas escolares, dificultando a consolidação de uma relação contínua e profunda das crianças na natureza.

Refletir sobre como o ambiente da creche potencializa a produção das brincadeiras, a partir das narrativas das próprias crianças, permite reconhecer avanços, como também explicita contradições. Embora o espaço externo seja valorizado no discurso, ele permanece, muitas vezes, condicionado a tempos curtos e usos regulados, o que, segundo Tiriba (2023), revela uma concepção de infância ainda capturada por perspectivas adultocêntricas e utilitaristas. Assim, garantir o direito das crianças à natureza exige mais do que disponibilizar espaços; implica rever concepções, reorganizar tempos e reconhecer o brincar livre como experiência central da educação infantil, e não como atividade residual.

Essa análise enfatiza a necessidade de uma pedagogia que rompa com práticas que domesticam a infância e passe a sustentar relações éticas, sensíveis e contínuas entre crianças e natureza, reconhecendo-as como sujeitos plenos, capazes de produzir cultura, conhecimento e modos singulares de habitar o mundo. É nessa direção que este seção se encerra e, ao mesmo tempo, se desdobra, convidando-nos a atravessar a próxima porta.

Deixe

que a

natureza

lhe ensine

a VIVER

7. PORTA SETE: QUANDO O BRINCAR ACONTECE ALÉM DOS MUROS DA CRECHE

Figura 32- Se reconectar e brincar



FONTE: arquivos da pesquisadora, 2025

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela.

Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo.

Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar.

A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo.

Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar

o mundo poderia ser uma boa ideia de educação.

Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora (Krenak, 2022, p. 102).

Krenak nos convida a repensar o papel da educação como algo que vai além do ensino formal, propondo uma conexão profunda com o ambiente ao redor. A placa do Parque dos Eucaliptos, registrada na figura 32 logo acima, que nos diz para "Deixar a natureza nos ensinar a viver", ressoa com essa ideia de que o aprendizado mais significativo ocorre quando nos sentimos parte do mundo natural. É nesse espaço, livre das limitações do ambiente institucional, que as crianças podem vivenciar o brincar como uma forma de se reconectar com a natureza e consigo mesmas, desenvolvendo uma percepção de pertencimento e de cuidado com o ambiente. Sendo assim, acreditamos que o processo educacional-pedagógico pode acontecer “além dos muros da escola”, ou seja:

[...] na rua, na praça, no parque, no campo de futebol, na trilha, na praia, debaixo de uma árvore — e não apenas no confinamento dentro de quatro paredes de cimento estrutural. Corroboramos, assim, com Tiriba, quando afirma que “fomos descobrindo que é possível atuar, planejar, dar aulas, produzir, brincar em espaços para além dos muros da escola” (Tiriba, 2023, p. 22)

Ao mesmo tempo, é fundamental “concebermos as crianças como seres da natureza e simultaneamente da cultura” (Tiriba; Profice, 2019, p. 7), reconhecendo que a experiência infantil se dá na intersecção entre o mundo natural e os contextos sociais e

culturais. Nesta seção, serão apresentadas situações em que as crianças vivenciam o brincar livre fora da creche, sendo natureza em diferentes ambientes naturais, expressando curiosidade, imaginação e sensibilidade. Através dessas experiências, pretende-se observar como a reconexão com a natureza se efetiva, como o espaço externo amplia as possibilidades de aprendizagem e como o brincar se realiza de forma autêntica e livre. Aqui, o espaço externo se torna território de criação, experimentação e encantamento o lugar onde o brincar se realiza de fato, livre das limitações impostas pelos muros.

7.1 – Brincar ao Ritmo da Terra: Experiências Sensíveis e Corporais no Espaço Natural

Ultrapassar os muros da creche implica deslocar o corpo, o olhar e a própria experiência infantil para outros modos de relação com o mundo. Nos espaços naturais da cidade, o brincar livre das crianças se amplia e se intensifica, encontrando na natureza convites constantes à investigação, à imaginação e à criação. Árvores, terra, trilhas, folhas, galhos e pedras deixam de ser apenas cenário e passam a compor, ativamente, as ações lúdicas, tornando-se elementos constitutivos das brincadeiras.

Na cidade de Maracás, encontramos o Parque dos Eucaliptos²², que reúne espécies produzidas pela natureza e plantadas através do trabalho humano, desde a década de 70, “para fins de sua própria sustentabilidade (da vida humana) e organização social. Um espaço natural produzido, pois não se trata mais de pura e simples natureza, mas natureza (embora em grau rudimentar) trabalhada, transformada.” (Santana; Carvalho, 2023, p.4). Um lugar que deu o nome desde 2000, sendo a “Cidade das Flores” (Santana, 2014), devido a grande produção de Flores e Plantas Ornamentais, pelas cooperativas e associações. Atualmente, o projeto encontra-se desativado, com a desarticulação produtiva ocorrida a partir de 2017, encerrando as atividades no período pandêmico de 2020²³(Santana; Carvalho, 2023).

Ao chegarmos ao Parque dos Eucaliptos, encontramos um lugar onde o brincar acontece na relação direta entre corpo, ambiente e grupo, sem roteiros prévios ou

²² Em 2003 Maracás começou a sediar o programa com um projeto piloto COOFLO - Cooperativa dos Produtores de Flores e Plantas Ornamentais de Maracás, recebendo um investimento de R\$ 400.000,00 de estufas agrícolas em material galvanizado. O projeto foi instalado em uma área de um hectare, em local público, especificamente no Parque dos Eucaliptos. Em 06 de outubro de 2004 foi substituída pela (AMAFLO) Associação Maracaense dos agentes floricultores, sendo responsável por gerir todo o projeto de floricultura, bem como toda a infraestrutura implantada pelo Programa Flores da Bahia (Santana, 2014, p. 32)

propostas dirigidas. As crianças correm, tocam o chão, escalam, observam, inventam narrativas e transformam o espaço a partir de suas próprias experiências. O corpo, em movimento, responde aos estímulos do ambiente, produzindo aprendizagens sensíveis que emergem do contato com a terra, o vento, os sons e os cheiros da natureza.

Nesse contexto, a cidade se revela como espaço educativo ampliado, no qual a infância encontra possibilidades de existir, aprender e brincar para além dos limites institucionais da creche. O parque se constitui como território de experiências, onde o brincar livre favorece a autonomia, a cooperação e a construção de vínculos entre as crianças e o ambiente. Conforme afirma Barbieri (2012), “Todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças e praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres (p.115). Essa perspectiva dialoga diretamente com as vivências observadas no Parque dos Eucaliptos, onde o brincar acontece ao ritmo da terra, em uma relação sensível e corporal que amplia as experiências infantis e reafirma a potência educativa dos espaços naturais. Conforme visto na seção de figuras 33 logo abaixo.

Figura 33- Quando a terra vira convite para o brincar



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

A seção de registros apresentadas na figura 33, evidenciam um brincar que acontece na relação entre corpo e natureza. Ao realizar estrelinhas, apoiar as mãos no chão e rolar sobre a terra, as crianças experieciam, com o corpo inteiro, diferentes graus de sutileza da natureza. O contato direto com o solo, o ar que envolve os movimentos e o céu que se abre sobre os corpos em ação compõem uma experiência sensível e integrada. Nesse sentido, a reflexão de Piorski (2016) contribui para compreender a profundidade dessas vivências corporais, ao afirmar que:

O céu e o ar, assim como a água e a terra, estão divididos em seus graus de sutileza. Por isso, não é a terra mais grosseira que se mistura imediatamente com a água sutil, nem a água mais grosseira com o ar mais sutil, ou o ar mais espesso com o céu mais sutil, porém o muito sutil do céu une-se primeiro com o mais sutil, e este com o sutil (Piorski, 2016, p. 131).

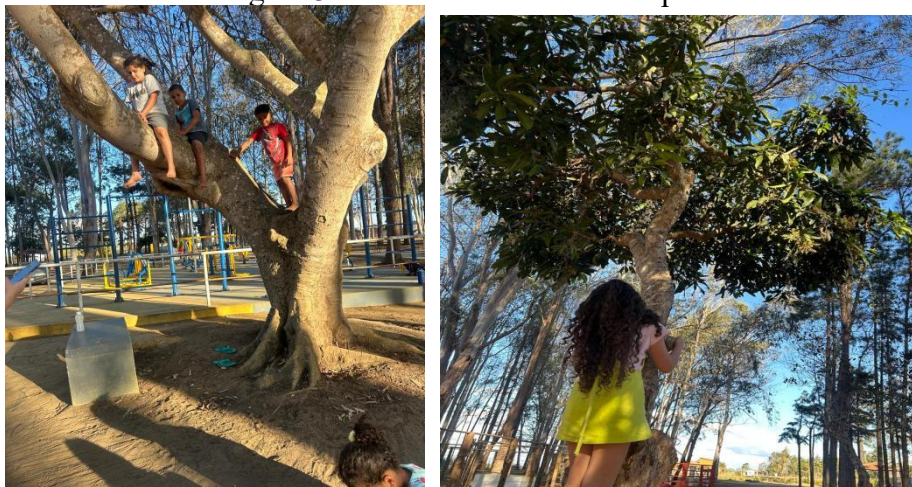
As cenas das figuras 33, demonstram que o brincar livre proporciona uma experiência de continuidade entre os elementos. O corpo da criança, ao tocar a terra com as mãos e os pés, ao lançar-se no ar durante a estrelinha e ao respirar o espaço aberto do parque, transita entre o denso e o sutil, estabelecendo uma comunicação sensível com o ambiente. Dessa maneira, o brincar se configura como um modo de estar no mundo, em que corpo, natureza e imaginação se entrelaçam em uma experiência integral.

Ao chegar ao Parque dos Eucaliptos, antes mesmo de qualquer convite, algumas crianças se aproximaram das árvores. Tocavam os troncos, observavam os galhos e, rapidamente, começaram a escalar, apoiando os pés, testando o equilíbrio e ajudando umas às outras a subir. Havia entusiasmo e concentração nos movimentos. Do alto, chamavam os colegas, riam e diziam que conseguiam “ver tudo lá de cima”. A árvore deixava de ser apenas um elemento da paisagem e se transformava em lugar de permanência, desafio e imaginação. Subir parecia responder a um desejo do corpo infantil de desbravar alturas, sentir o vento no rosto e ampliar o olhar sobre o espaço. A cada descida, novas tentativas surgiam, revelando que a árvore era, para elas, um convite constante ao brincar, à descoberta e à relação com a natureza (Diário de campo outubro de 2025).

As observações registradas no diário de campo revelaram-se que o desejo das crianças de subir nas árvores expressa uma experiência profunda de relação entre a conexão com corpo e natureza. Ao escalar troncos e galhos, os corpos infantis transitam entre a terra firme e o ar, experimentando diferentes níveis de densidade e sutileza dos elementos, tal como propõe Piorski (2016), ao afirmar que céu, ar, água e terra se relacionam por graus de sutileza que se conectam progressivamente. Nesse movimento, a criança se deixa atravessar pelo ar, pelo equilíbrio e pela altura, vivendo uma experiência sensível e integrada. Essa compreensão se amplia quando consideramos o olhar como parte constitutiva da experiência, uma vez que, conforme destaca Sue Davidoff (2014, p. 12), “o modo como enxergamos se torna extremamente importante no que diz respeito ao mundo que criamos através desse enxergar”. Logo, a seção de

figura 34 busca revelar modos de ver e de estar no mundo, captando o encontro entre corpo, natureza e olhar na experiência do brincar livre.

Figura 34- olhando o mundo do topo



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

Conforme observado na Figura 34, o brincar das crianças nas árvores revela a potência em relação direta com a natureza, mobilizando equilíbrio, atenção, desafio e recolhimento. As experiências vividas nesses espaços nos mostraram que, na interação com o ambiente natural, a criança brinca a partir da inteligência do próprio corpo, encontrando na natureza tanto um lugar de ação quanto de acolhimento e refúgio (Tiriba, 2018). Nesse contexto, o espaço natural passa a atuar como um educador vivo, favorecendo aprendizagens construídas nas relações entre pessoas, espaços e elementos da natureza (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

O brincar na natureza fortalece vínculos entre a criança e o ambiente, revelando dimensões transformadoras e regeneradoras da experiência infantil (Piorski, 2016), além de contribuir para processos de aprendizagem que valorizam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança (Barros, 2018). Portanto, essas vivências possibilitam que o brincar ao ar livre seja vivido como uma forma de ser e estar na natureza, atribuindo novos sentidos e significados às experiências da infância (Tiriba, 2018).

Durante a permanência no parque, algumas crianças retiraram os calçados e passaram a caminhar descalças sobre a terra. Com os pés, sentiam a textura do chão; com as mãos, tocavam, apertavam e modelavam o solo. Em certos momentos, utilizavam um pequeno copo com água para umedecer a terra, observando as mudanças na cor, no cheiro e na consistência. A água era usada com cuidado, medida em pequenos gestos, como parte da própria investigação. O contato direto dos pés descalços, das mãos sujas e da terra levemente molhada revelava uma experiência de entrega em que brincar e sentir

se entrelaçavam de forma atenta e curiosa. (Diário de campo outubro de 2025).

As situações descritas no diário de campo, em que as crianças caminham descalças sobre a terra e utilizam pequenos copos de água para umedecer o solo, revelam experiências que mobilizam os sentidos de maneira profunda. Essas vivências, como pode ser observado nas Figuras 27 logo abaixo, não se restringem à ação imediata do brincar, mas constituem processos de elaboração que produzem marcas e sentidos. Nessa perspectiva, Augusto (2013, p. 112) afirma que “a experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto constitui um aprendizado em constante movimento”. Ao observar as crianças tocando a terra, percebendo suas transformações com a água e experimentando essas mudanças com os pés e as mãos, torna-se evidente que tais experiências sensoriais favorecem aprendizagens que se constroem no tempo, a partir da relação entre corpo, ambiente e vivência. Assim, as Figuras 35 enfatizam como o brincar na natureza possibilita processos contínuos de aprendizagem, nos quais a criança atribui sentidos às experiências vividas e as incorpora em seu repertório corporal e sensível.

Figura 35- A terra como experiência



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

Nas fotos apresentadas na figura 35, o brincar livre das crianças acontece no encontro direto com a terra umedecida, em gestos que envolvem tocar, apertar e sentir as transformações do material. Essa aproximação com as matérias primeiras do mundo

permite compreender o que Piorski (2016, p. 130) define como um brincar que decifra, “pele a pele”, os primeiros fatos da alma, ao afirmar que “brincar com as primícias do mundo material, a lama, o visgo, como o barro e as colas, é um decifrar (pele a pele) dos primeiros fatos da alma”. As figuras detalham um envolvimento atento e concentrado, no qual a experiência se constrói no próprio processo de relação com a terra. Ao mesmo tempo, essas cenas convidam à problematização de práticas educativas que ainda associam o contato com a sujeira à desordem ou à falta de intencionalidade pedagógica. Reconhecer o valor formativo dessas experiências implica questionar concepções que restringem o brincar livre com a natureza e reafirmar a necessidade de espaços educativos que acolham o brincar como experiência sensível, criadora de sentidos e constitutiva da infância.

7.1.1 – Portas Abertas no Chão da Cidade: Nascente e Praça como potência do Brincar livre

Em meio às dinâmicas urbanas que progressivamente limitam o contato das crianças com ambientes abertos, o brincar ao ritmo da terra se apresenta como possibilidade de ruptura com lógicas de contenção e fechamento. Ao encontrar espaços onde o chão, o ar, os percursos e os elementos naturais estão presentes, o brincar livre permite às crianças reconectar-se com experiências que envolvem presença, atenção e relação direta com o mundo natural.

Essas vivências se constroem a partir do caminhar, do tocar a terra, do ocupar o espaço e do estar junto, favorecendo um tempo menos acelerado e mais sensível às materialidades do ambiente. O brincar, nesse contexto, não se organiza por estruturas pré-definidas, mas emerge da relação entre as crianças e o território, possibilitando experiências que ampliam o repertório sensível e relacional da infância.

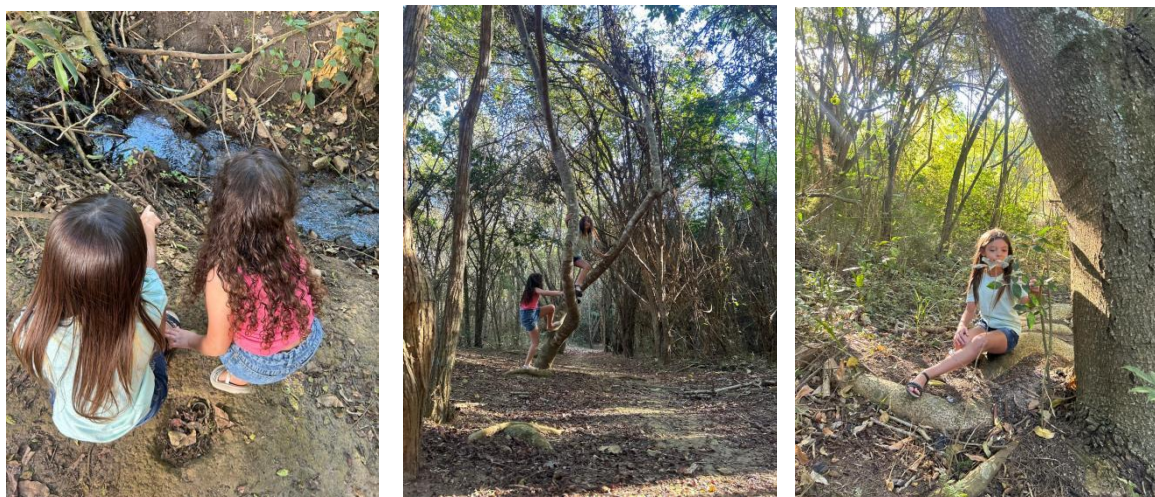
Compreender esses movimentos como frestas no emparedamento implica reconhecer o valor dos espaços abertos como territórios educativos, capazes de sustentar experiências de brincar livre que promovem autonomia, criação e pertencimento. Dessa maneira, o contato com a natureza deixa de ser episódico e passa a configurar uma dimensão fundamental para a construção de experiências significativas, reafirmando o brincar livre como caminho potente de reconexão das crianças com o mundo natural.

A experiência do brincar livre em espaços naturais convoca o adulto a suspender certezas e a reconhecer a infância como território de alteridade. Nesse sentido, Larrosa (2006,) problematiza a tentativa constante de capturar a infância por meio de saberes,

práticas e instituições, ao afirmar que a alteridade da infância se constitui como uma diferença radical, que nos escapa e nos inquieta. Para o autor, a infância coloca em suspensão o que sabemos, o que podemos e os lugares que construímos para ela, conduzindo-nos a uma região em que não prevalecem as medidas do saber e do poder adultos. Assim, como podemos ver nas cenas das figuras 36, logo abaixo, evidenciam essa vertigem, ao investigar o espaço natural, a criança cria seus próprios percursos, tempos e interesses, escapando a expectativas previamente definidas. Nesse movimento, a infância se afirma como experiência viva e imprevisível, exigindo do adulto uma postura de escuta, abertura e reconhecimento daquilo que não se deixa capturar.

Na sequência, as fotos apresentadas nas figura 36 busca tornar visível essa alteridade, como experiência em curso, em que a criança investiga o espaço natural a partir de suas próprias perguntas, gestos e modos de estar no mundo.

Figura 36- A infância que investiga e escapa



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

As experiências de brincar livre em contato com os elementos da natureza evidenciam que a imaginação infantil se constrói a partir das materialidades do mundo vivido. Piorski (2016) compreende que cada elemento convoca modos distintos de imaginar, o fogo mobiliza narrativas intensas e passionais; a água favorece gestos fluidos e emocionais; o ar convoca levezas, suspensões e movimentos expansivos; e a terra sustenta brincadeiras enraizadas, feitas de buracos, esconderijos, miniaturas e estruturas que se constroem no interior das formas. As cenas registradas na figura 28, em que as crianças investigam o espaço natural tocando o chão, observando detalhes, criando pequenos gestos e percursos, revelam uma imaginação que se ancora na terra,

na busca pelas formas, pelas texturas e pelas possibilidades de criação que emergem do contato direto com o ambiente. Nesse sentido, a investigação da criança nasce do encontro entre imaginação e materialidade, permitindo que o brincar se construa como experiência sensível, enraizada e profundamente conectada ao mundo natural.

Nessa mesma perspectiva, Noguera (2019, p. 131) ressalta que “a infância nos convida a reinventar o mundo”, evidenciando a importância de proporcionar às crianças contato direto com a natureza, permitindo-lhes tocar, correr, investigar e inventar. O contato direto com a grama e com o espaço aberto revela modos de brincar que escapam à lógica dos brinquedos prontos e das brincadeiras previamente organizadas. A cena apresentada na figura 37 a seguir refere-se à observação de um grupo de crianças de uma escola de Educação Infantil durante uma visita a um parque público do município. Acompanhadas por suas professoras, as crianças foram conduzidas ao espaço com a orientação de explorá-lo livremente, permitindo que o brincar emergisse a partir do encontro com a natureza e com as materialidades presentes no ambiente. As crianças se lançando ao chão, tocam, rolam e inventam gestos a partir da materialidade do ambiente, fazendo do próprio espaço um convite à ação e à imaginação.

Figura 37- Brincar que nasce do chão



FONTE: arquivos pesquisadora 2025

Ao chegar à praça, permaneci sentada em um banco, observando o espaço e aguardando a presença de crianças que pudessem ocupar aquele território na manhã. Após alguns minutos, avistei um grupo de crianças aproximando-se acompanhado por suas professoras. Observei atentamente o percurso e, ao chegarem, as professoras conduziram as crianças até a grama, permitindo que permanecessem livres para viver as experiências naquele espaço. As crianças rapidamente se espalharam, tocando as folhas, sentindo o contato da grama com as mãos e os pés, observando flores e pequenos detalhes do ambiente. O brincar emergia do encontro com o espaço, revelando gestos de curiosidade e encantamento (Diário de campo outubro de 2025).

Como pode ser analisado nas Figuras 37, o brincar das crianças em contato direto com a grama e com os elementos do ambiente, revelando experiências que se afastam dos brinquedos industrializados e se aproximam da materialidade da natureza. Nesse sentido, faz-se necessário “dialogarmos acerca da magia dos brinquedos e das brincadeiras feitas com elementos naturais, pois as crianças estão cada vez mais afastadas da natureza e de espaços livres para brincarem” (Cardoso; Lago; Santos, 2021, p. 3). As imagens mostram que, ao ocupar o espaço aberto, as crianças constroem brincadeiras que nascem do chão, do corpo e da imaginação, reafirmando a potência desses ambientes como territórios do brincar livre.

Conforme destacam as autoras, “esses benefícios são ainda maiores quando nos referimos às crianças; ao prazer que têm ao brincar na terra em meio às árvores, ouvindo o farfalhar das folhas, pássaros e toda vida que está em volta e se transforma em magia com a imaginação das crianças” (Cardoso; Lago; Santos, 2021, p. 3). Sendo assim, o que se observa nas figuras 29, são a construção de experiências sensíveis que reconectam as crianças à natureza e ampliam suas possibilidades de criação, escuta e pertencimento ao mundo.

Para Cardoso e Souza (2020), as praças públicas são espaços de educação aberta a todos, por meio da preservação de tradições locais, do meio ambiente, das culturas brincantes, e acima de tudo, dos laços de solidariedade e participação coletiva. Segundo as autoras,

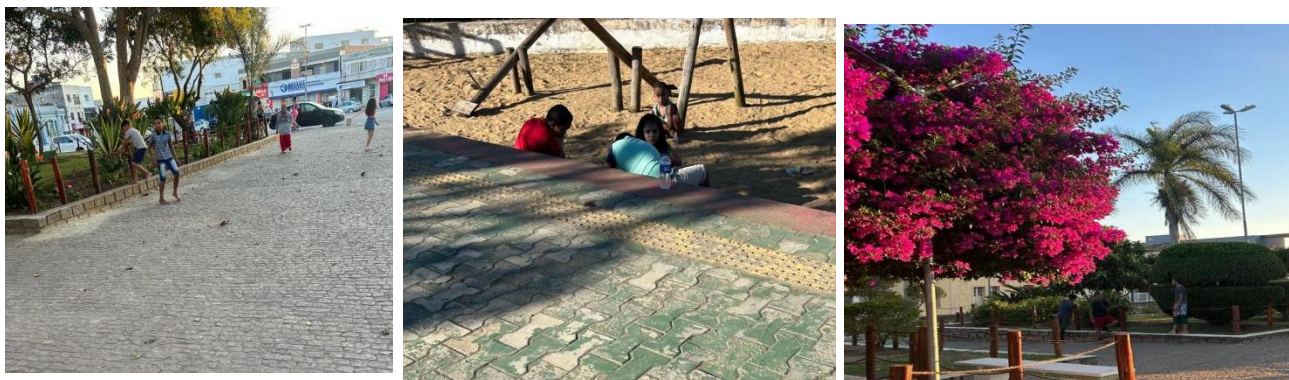
[...] algumas praças comunitárias fomentam a cultura lúdica infantil mediante interação das crianças em projetos de restauração de ambientes e reaproveitamento de materiais descartados, por meio da construção de brinquedos com materiais aproveitados. Tais iniciativas concorrem para o fortalecimento da cidade e promove a abertura de espaços de atuação cidadã pelo envolvimento ativo de pessoas de diferentes faixas etárias nesse processo. Ademais, implica em criação cultural e participação no processo histórico e social de transformação de seu entorno, pois, ao empreender ações de melhorias ou de (re) criação dos espaços nas praças, os sujeitos estão atuando com vistas à transformação das condições de existência. Portanto, estão exercitando a condição de homens e mulheres em busca de autonomia e emancipação (Cardoso; Souza, 2020,p.8)

Contudo, as cenas observadas e registradas nas imagens tensionam práticas ainda predominantes nas instituições educativas, que frequentemente mantêm as crianças afastadas de experiências corporais e sensíveis em espaços abertos. Mesmo reconhecendo a centralidade do brincar para o desenvolvimento integral, persistem modelos pedagógicos marcados pela imobilidade, pela lógica da produtividade e pelo

controle excessivo dos corpos. Barros (2018) problematiza esse modelo ao indicar que ele impõe custos significativos ao desenvolvimento saudável das crianças, ao restringir tempos, movimentos e a espontaneidade própria da infância. Nessa mesma direção, Azevedo (2019) aponta a urgência de “desenclausurar” a infância, defendendo uma educação que se reconcilie com a vida e com o mundo que pulsa para além dos espaços fechados.

É necessário que as instituições infantis possibilitem às crianças experiências A figura 38 a seguir, com cenas de crianças em espaços públicos, portanto, convidam a pensar o brincar na natureza como possibilidade concreta de ruptura com o emparedamento e de afirmação de uma infância viva, em movimento e em relação..

Figura 38- Experiências do brincar para além do chão pavimentado



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

O que se revela nas figuras 38, é a diversidade de tempos, gestos e modos de estar das crianças no espaço aberto. Na primeira cena, elas correm descalças pela praça, deixando que o corpo experimente o chão e o percurso, em movimentos livres e espontâneos. Na segunda, o brincar se desloca para a caixa de areia, onde a terra se torna matéria de investigação, invenção e imaginação. Já na terceira imagem, o brincar assume outra tonalidade: um grupo de crianças se reúne em diálogo, observando a natureza ao redor. Nesse momento, a pausa ganha centralidade; uma das crianças apoia a bicicleta para observar o ambiente, indicando que o brincar também se constrói na conversa, na contemplação e na atenção compartilhada ao que o espaço oferece.

Como relata Piorski (2016, p. 19), trata-se de “uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora”. As fotografias observadas na figura 30, mostram essa imaginação em ação, construída na relação direta com os elementos naturais. Barbieri

(2012, p. 115) compreende a natureza como “um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos”, acentuando que os espaços ao ar livre ampliam as experiências sensíveis e criativas da infância. Nesse sentido, o brincar livre na natureza permite que as crianças se conectem com sua essência criadora, transformando elementos simples em possibilidades lúdicas, como afirma Machado (2016) ao reconhecer a natureza como o “melhor brinquedo”, justamente por não impor formas ou funções prontas. Como pode ser visualizadas na figura 39.

Figura 39- pedras que viram cheiros e sabores



FONTE: arquivos da pesquisadora 2025

Duas crianças permaneciam em pé, próximas uma da outra, recolhendo pequenas pedras do chão. Com atenção, escolhiam, organizavam e nomeavam as pedras como se fossem alimentos, compondo a brincadeira de comidinha. Em alguns momentos, simulavam o preparo e a oferta da “comida”, conversando e rindo durante a atividade. As pedras, elementos simples do ambiente, eram transformadas pela imaginação em objetos de brincar, enquanto o corpo em movimento e o contato direto com a terra sustentavam a experiência. O brincar acontecia de forma espontânea, marcado pela liberdade de criar sentidos a partir dos elementos naturais disponíveis. (Diário de campo outubro de 2025).

A figura 39, nas quais duas crianças em pé transformam pequenas pedras em alimentos imaginários, ilustram as potencialidades descritas por Cardoso, Lago e Santos (2021), para quem os materiais naturais e não estruturados como terra, areia, folhas e pedras funcionam como fontes de invenção e criação, abrindo espaço para que o espírito livre da criança interaja, imagine e construa brincadeiras a partir dos elementos do ambiente. Ao incorporar as pedras ao jogo simbólico, as crianças também atualizam e transformam o espaço em um cenário lúdico e cheio de significados.

Diferentemente dos brinquedos industrializados, os elementos naturais solicitam que a criança aja de dentro para fora, mobilizando imaginação e ação; ao transformar a matéria-prima um tronco em carrinho, um sabugo em boneca, uma folha em cabana a criança produz cultura (Meirelles, 2014). A ausência ou limitação dessas experiências, como alerta Cardoso (2025, p. 3), “em relação ao brincar livre, evidencia, direta ou indiretamente, problemas como a massificação do ensino, falta de criatividade e autoria da criança, o baixo rendimento escolar e o aumento da violência nas escolas, entre outros fatores.”

Compreende-se, portanto, que a criança que não brinca ao ar livre e não se movimenta com frequência pode desenvolver dificuldades em diferentes áreas, como atenção, motricidade e coordenação motora fina. Como aponta Moreira (2020, p. 85), “os vínculos com os seres vivos e elementos naturais, por sua vez, correlacionam-se, segundo o compilado de diversas pesquisas independentes, com a saúde física, psíquica, social e acadêmica dos seres humanos”, enfatizando a importância de experiências lúdicas que envolvam contato na natureza para o desenvolvimento integral da infância.

Nessa perspectiva, o brincar ao ar livre se configura como necessidade vital para a infância, tão essencial quanto uma boa alimentação ou um sono adequado, pois oferece às crianças experiências que fortalecem vínculos com o mundo natural e contribuem para seu desenvolvimento integral: “[...] assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado [...] também precisam de contato com a natureza” (Louv, 2016, p. 25). O conceito de biofilia ajuda a compreender essa tendência inata de vínculo com o vivo, que se estende à integridade da terra e do planeta, como lembram Tiriba e Profice (2018). A relação com a natureza cria um senso de pertencimento e filiação: “[...] apego que temos ao mundo natural e seus seres [...] um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza” (Profice, 2016, p. 21), evidenciando que o contato com o ambiente natural é constitutivo da infância.

Para Tim Ingold (2012), o humano está sempre imbricado em relações e tramas de correspondência, em movimento e em vínculo constante com o mundo ao redor. Nesse sentido, o brincar livre se afirma como paradigma político e ético, uma forma de existência que resiste ao emparedamento e preserva a potência da infância em sua inseparável ligação com o mundo. Ao considerar a infância para além dos muros escolares, o brincar livre passa a ser uma prática de liberdade, resistência e criação, em que os espaços naturais e urbanos se entrelaçam, oferecendo oportunidades concretas para que as crianças vivam, inventem e se relacionem com o mundo de forma plena,

significativa e sensível. Nesse horizonte, o brincar é uma experiência vital, que consolida relações, sentidos e capacidades, reafirmando a importância de garantir às crianças o acesso à natureza e ao espaço livre como parte essencial do seu crescimento e aprendizagem.

Tiriba (2023) destaca que nos lugares sociais ocupados pelas crianças, é preciso reconhecer que as formas contemporâneas de organização dos espaços e das práticas educativas frequentemente submetem a infância a normas que a distanciam de modos de existir que a tornam mais plena e relacional, criando uma tensão entre o que se espera da criança socialmente e sua própria essência sensível e curiosa. Diante desse contexto podemos concluir esta seção apontando que as experiências de brincar livre especialmente aquelas que emergem a partir do encontro com os elementos e materialidades do mundo natural, são formas de reexistir na cidade e no cotidiano. Elas envolvem mobilização de imaginação, de vínculos, de sentidos e relações que desafiam modelos pedagógicos e sociais que tendem a fragmentar, controlar ou instrumentalizar o tempo infantil.

As cenas, relatos e análises aqui apresentados demonstram que o brincar com a terra, com a areia, com as folhas, as pedras e com os pares constitui uma forma de estar no mundo que reconhece a criança como agente capaz de construir cultura, conhecimento e significados próprios, em harmonia com a natureza e os espaços que a circundam. Mas, esta discussão não se encerra por aqui, ao contrário, ela abre portas para uma nova investigação que nasce da observação da infância em contato com o mundo natural. Como as crianças veem sua cidade? O elas pensam sobre os territórios naturais da cidade de Maracás (BA)? É uma cidade natural e projetada para a infância? Conforme Cardoso e Silva (2023), existem algumas cidades (nacionais e internacionais) que tem construído “praças públicas construídas de forma ecológica, tentando resgatar não só os espaços, como também a conexão entre as pessoas, espaços transformando em lugares democráticos de socialização”. Como são esses territórios para as crianças? Essas praças potencializam as instituições educativas (creches e escolas) a repensarem práticas educativas, espaços sociais e a própria organização da vida urbana em diálogo com a infância em contato com o mundo natural? Como são para as crianças estes espaços públicos, que linguagens, sentidos e saberes elas produzem e expressam nos territórios que habitam?

Diante que foi refletido em nossas análises, acreditamos que algumas trilhas ainda necessitam serem percorridas. Assim, perspectivamos, para estudos futuros,

compreender como os espaços públicos da cidade Maracás, mobiliza a imaginação, ação e vínculos afetivos, evidencia a potência de experiências que vão além da brincadeira, apontando para formas de existir, aprender e se relacionar com a natureza.



8. PORTA OITO: CAMINHOS QUE SEGUEM ABERTOS

Figura 40- Considerações por Ora finais



*Nem todo trajeto é reto
Nem o mar é regular
Nem todo trajeto é reto
Nem o mar é regular [...]
Estrada, caminho torto
Me perco pra encontrar
Abrindo talho na vida
Até que eu possa passar
Como um moinho que roda
Traçando a linha sem fim
E desbravando o futuro
Girando em volta de mim [...].”
(Cristiano Dinucci)*

Fonte: Arquivos da pesquisadora 2025

A imagem da minha mão segurando uma pinha do pé de eucalipto inaugura estas considerações que por ora são finais, simbolizando cuidado, presença e atenção, elementos que atravessaram toda a pesquisa e se refletem na relação sensível que as crianças estabeleceram com o ambiente natural. Assim como a pinha guarda sementes prontas para brotar, o brincar livre na natureza semeia criatividade, autonomia, imaginação e vínculos afetivos nas infâncias.

Uma pesquisa nunca se encerra; ao longo de seu desenvolvimento, surgem novas questões, abrem-se caminhos inesperados e cada descoberta conduz a outras possibilidades de investigação. Tal como sugere a poesia de Cristiano Dinucci, “nem todo trajeto é reto, nem o mar é regular”, a experiência do brincar livre revela-se marcada por curvas, desvios e improvisações que permitem às crianças investigar, inventar e transformar seu entorno. Inspirados ainda na provocação de Rubem Alves (2004), em *Gaiolas ou Asas*, as portas foram utilizadas como metáforas para as escolhas que se apresentam no cotidiano da Educação Infantil, portas que se abrem para o voo da imaginação, da liberdade e da criação, ou portas que se fecham, restringindo a infância a espaços controlados e previsíveis.

Ao me aventurar nesta pesquisa, senti-me atravessado pelos inúmeros fluxos que apereciam em cada trajeto, como se cada experiência observada fosse uma porta se

abrindo ou se fechando diante de mim. Como mencionei na introdução, escrever uma dissertação nunca é tarefa simples, assim como compreender a complexidade das infâncias e seus modos de brincar. “Pesquisar é criar, e criar é problematizar” (Corazza, 2004, p. 27), e foi a partir das experiências das crianças com os elementos naturais que encontrei o motor criativo para atravessar estas portas, vivenciando os significados que emergem do brincar livre.

Cada porta desta pesquisa simbolizou escolhas, possibilidades e limites: algumas abriram-se para a imaginação, a liberdade e a criação; outras revelaram barreiras, como restrições institucionais ou espaços pouco acessíveis. A travessia buscou ser trilhada por caminhos não lineares, desvios, improvisações e descobertas, refletindo a própria experiência do brincar livre, onde cada criança cria seu percurso, suas narrativas e suas relações com a natureza. Essa pesquisa, portanto, configurou-se como um conjunto de portas abertas para reflexão, mostrando que o brincar livre na natureza é uma prática que se expande para além dos limites físicos da creche, oferecendo caminhos para novas investigações sobre infância, educação e a relação das crianças com o mundo natural.

A cada seção desta dissertação nos direcionou para diferentes dimensões do brincar livre na natureza. Na primeira, contextualizou-se a importância do brincar e da conexão com ambientes naturais, questionando se e como a creche em Maracás-BA abria oportunidades para que as crianças investigassem a natureza. Na segunda, investigou-se a creche enquanto espaço institucional, revelando que a configuração física e pedagógica pode tanto potencializar quanto restringir experiências sensíveis e livres. A terceira porta aprofundou a relação entre infância e natureza, mostrando que o brincar livre não é apenas atividade lúdica, mas expressão de vida, biointeração e aprendizado integral. A quarta porta apresentou a fundamentação metodológica, evidenciando que a abordagem etnográfica e os dispositivos de coleta observação participante, diário de campo e registros fotográficos permitiram compreender as crianças como autônomas de suas próprias experiências.

As portas seguintes, na revisão de literatura, revelaram, por meio da análise das experiências dentro da creche, que as crianças agenciaram as vivências com autonomia, cenários narrativos e espaços de vínculo afetivo. Por fim, a última porta permitiu observar que, ao ultrapassar os limites da creche, em praças e áreas verdes da cidade, as crianças ampliaram ainda mais sua liberdade, criatividade e protagonismo, mostrando que o brincar livre se expande para além de qualquer trajeto previamente estabelecido.

O contato direto com a natureza potencializou criatividade, imaginação, cooperação e curiosidade, fortalecendo simultaneamente habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. As crianças inventaram, experimentaram e interagiram com o mundo de maneira ativa e significativa, reafirmando que o brincar livre não apenas resgata a potência da infância, mas também promove biointerações que consolidam vínculos afetivos, senso de pertencimento e cuidado com o mundo natural (Maturana, 2002; Wilson, 1999; Tiriba, 2018).

Neste percurso, verificou-se que o brincar livre em contato com a natureza não é apenas prática pedagógica, mas manifestação da liberdade, autonomia e resistência infantil, funcionando como ação política e ética que questiona padrões controladores e fragmentados das instituições educativas (Cardoso, 2018; Barros, 2018; Piorski, 2016; Profice, 2016; Louv, 2016). Assim, cada porta aberta nesta pesquisa revelou caminhos de invenção, experimentação e aprendizagem, demonstrando que a infância se expande, cria asas e se conecta ativamente com o mundo que a cerca

Ao longo desta investigação, nasceram provocações centrais que atravessaram todo o percurso: *“O que é esse brincar livre? Ele é realmente livre?”* Essa indagação nos convidou a refletir sobre a própria noção de liberdade na infância e sobre como os espaços institucionais podem restringi-la ou potencializá-la. Observou-se que, embora a creche em Maracás-BA abrisse algumas portas para as vivências no ambiente natural, muitas barreiras ainda limitavam a experiência plena do brincar.

Entre essas barreiras, destacam-se a fragmentação do tempo destinada ao brincar ao ar livre, frequentemente interrompido por rotinas rígidas; o controle excessivo dos corpos infantis, expresso em comandos, filas e deslocamentos apressados; e a compreensão do brincar como atividade secundária, condicionada ao cumprimento de tarefas consideradas prioritárias. Soma-se a isso a escassez de materiais abertos e a utilização restrita dos espaços externos, que, mesmo quando acessados, permanecem submetidos a usos previamente definidos pelos adultos.

Dessa maneira, questiona-se: e se, ao invés de manter as crianças em espaços controlados, tempos cronometrados e práticas que limitam o movimento e a curiosidade, permitíssemos que investigassem livremente o mundo ao seu redor? Tal deslocamento exige rever concepções pedagógicas que ainda operam sob a lógica da contenção e da produtividade, tensionando. Reconhecer o brincar livre como direito implica, portanto, enfrentar essas barreiras institucionais e afirmar a infância como tempo de experiência, criação e encontro sensível com a natureza.

Outra provocação que emergiu diz respeito à ampliação do cuidado e da educação: E se o cuidar, o educar e o brincar acontecessem para além das portas da sala de aula, em ambientes externos, onde a natureza se torna um território vivo de experiências sensoriais, lúdicas e cognitivas? As observações e narrativas das crianças indicaram que, quando as portas se abriam para esses espaços, elas agenciavam suas brincadeiras de forma autônoma, transformando natureza em brinquedos simbólicos e criando narrativas próprias. Essa autonomia mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da cooperação, da curiosidade e das habilidades motoras e socioemocionais.

No entanto, a pesquisa também provocou questionamentos críticos: Por que, apesar das evidências sobre os benefícios do brincar na natureza, essa prática ainda é tão restrita nas instituições de Educação Infantil? Quais barreiras estruturais, pedagógicas e culturais impedem que os ambientes externos sejam mais investigativos? A análise revelou que fatores como horários rígidos, currículos engessados, falta de formação docente voltada para o brincar livre e estruturas físicas limitadas atuam como portas fechadas, restringindo a liberdade infantil. Por outro lado, quando essas barreiras são minimizadas, abre-se um horizonte de possibilidades, as crianças tornam-se autônomas de suas experiências, agenciam descobertas e constroem significados próprios em diálogo na natureza.

Portanto, ao responder às questões centrais da pesquisa, verificou-se que a creche em Maracás-BA, em muitas ocasiões, conseguiu abrir portas para o brincar livre com a natureza, permitindo que as crianças investigassem, criassem e interagissem de forma criativa e imaginativa. Porém, também ficou evidente que muitas portas permanecem entreabertas ou fechadas, indicando a necessidade de repensar práticas pedagógicas, a organização dos espaços e as concepções sobre infância, liberdade e aprendizagem. Nesse cenário, o estudo não apenas responde às problematizações iniciais, mas também abre novas perguntas e caminhos de investigação sobre como potencializar o brincar livre, ampliar e integrar de forma efetiva os ambientes naturais na Educação Infantil.

Abrir as portas de uma creche em Maracás-BA para o brincar livre em ambientes naturais revelou-se fundamental para a construção de experiências autônomas, criativas e significativas. Como destaca Louv (2016, p. 29), “a natureza inspira a criatividade da

criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos”, permitindo que elas inventem, experimentem e transformem o mundo ao seu redor. As crianças mostraram que o tamanho do espaço se mede pela intimidade com que se relacionam com ele. No entanto, rotinas rígidas e espaços fechados ainda impõem limitações, evidenciadas por Tiriba (2017, p. 73), ao apontar que muitas crianças são conduzidas “de um espaço fechado a outro”, restringindo a liberdade e a exploração da natureza.

Ao mesmo tempo, ficou claro que o brincar livre na natureza permite que a criança se reconheça parte integrante do mundo, reafirmando a visão de Krênak (2019, p.17): “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza.” As experiências observadas confirmam que brincar livremente em ambientes naturais fortalece habilidades cognitivas, motoras, socioemocionais e afetivas, ao mesmo tempo em que incentiva o protagonismo infantil.

Apesar de as crianças vivenciarem experiências significativas em ambientes externos permeados por elementos naturais, a instituição ainda encontra barreiras que limitam a realização plena do brincar livre. As rotinas fixas e previamente estabelecidas impõem um tempo cronometrado ao brincar ao ar livre, transformando-o, muitas vezes, em um intervalo breve entre atividades consideradas prioritárias. Em diferentes momentos observados, as brincadeiras foram interrompidas por comandos de retorno à sala, mesmo quando as crianças se encontravam profundamente envolvidas nas experiências, investigando o espaço, criando narrativas e interagindo com os elementos da natureza.

Cenas recorrentes evidenciam essas tensões: crianças que permanecem paradas no pátio ao ouvir o aviso de encerramento, corpos que resistem ao deslocamento imediato, falas que expressam frustração diante do pouco tempo disponível e gestos que revelam o desejo de continuar brincando. Tais situações revelam que, embora o espaço externo exista e seja acessado, ele ainda é regulado por uma lógica que prioriza a organização da rotina em detrimento do tempo vivido da infância. Trata-se de práticas que, ao controlar corpos e tempos, acabam por domesticar o brincar e esvaziar sua potência como experiência de liberdade, investigação e criação.

Atendendo à sugestão da banca, a *Porta Sete* convidou a lançar o olhar para além dos muros da creche, em um movimento de deslocamento do corpo, do pensamento e da própria compreensão do brincar. Ao “dar uma espiada” no que acontecia fora da instituição, buscou-se compreender como o brincar livre se constituía em outros territórios da cidade e de que maneira esses espaços ampliaram as

experiências infantis na natureza, o corpo e a imaginação. Inspiradas por Krenak, que nos convoca a aprender com o mundo vivo e a reconhecer a natureza como mestra, compreendeu-se que o processo educativo não se restringiu ao espaço escolar, mas se realizou também na praça, no parque e no chão da cidade, onde o brincar se manifestou de forma mais aberta, sensível e autoral.

Assim, esta seção apresentou situações em que crianças vivenciaram o brincar livre em espaços públicos e naturais, experimentando tempos menos controlados, relações mais horizontais e encontros diretos com os elementos da natureza. Ao acompanhar essas experiências, evidenciou-se como o brincar, quando aconteceu além dos muros, ganhou densidade corporal, imaginativa e sensível, reafirmando a infância como experiência viva e potente.

Portanto, ao fechar esta seção, retornamos à mão que segura a pinha do eucalipto, lembrando que cada gesto de experiência é uma travessia, nem todo trajeto é reto, nem o mar é regular, como nos lembra o poema de Cristiano Dinucci. Ao abrir portas para o brincar livre na natureza, a creche se torna espaço de invenção e liberdade, onde a infância se expande além dos muros, toca a terra, observa o vento, transforma folhas, pedras e troncos em mundos imaginários. Cada descoberta se entrelaçou com a imaginação, com a criação e com o afeto, mostrando que brincar é estar no mundo, é ser parte da natureza e construir sentidos próprios. Essa pesquisa evidenciou que as portas abertas para a brincadeira ao ar livre também sinalizam caminhos infinitos para novas investigações sobre educação, infância e a relação viva das crianças com o mundo natural.

Essa pesquisa, embora tenha chegado a suas conclusões, não se encerra; ao contrário, abre novos caminhos de investigação, convidando a refletir sobre como as crianças se relacionam com o mundo natural, sobre educação e sobre a potência da infância. Cada descoberta e cada narrativa infantil indicam possibilidades infinitas para futuras pesquisas, mostrando que estudar o brincar é, também, percorrer caminhos rizomáticos, cheios de desvios, invenções e encontros com o mundo. Por fim, a ciência e a vida se entrelaçam, revelando que, na educação infantil, abrir portas é permitir que a infância voe, crie e transforme o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Gaiolas ou asas**. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.
- AMADO, J. (2014). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMADO, J; COSTA, A.; CRUSOÉ, N.M.C. **A Técnica da Análise de Conteúdo**. In: AMADO, João (org). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2 edição, Outubro 2017.
- ANDRÊ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. 11.ed.Campinas: Papirus, 2004
- ALMEIDA, Marcos T. P. O brincar das crianças em espaço público. 2012. 450 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade de Barcelona, Barcelona, 2012
- ANASTÁCIO, S. R. et al. **Educação infantil e natureza: a importância do contato com elementos naturais para o desenvolvimento infantil**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/crianca-feliz/publicacoes/educacao-infantil-e-natureza.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. AGOSTINHO, K.A. O espaço da creche: que lugar é este? In: 27ª Reunião Anual ANPED, Ca-xambu, 2004.
- ARIÈS. P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18/04/2025
- AZEVEDO, G. A. N. Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância. In: Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.
- BARBIERI, S. Interações: **onde está a arte na infância?**/Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukh, coordenadora: Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. _ São Paulo: Blucher, 2012. _ (Coleções InterAções).
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Organização dos tempos e espaços na educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 95–116.
- BARBOSA, M. C.; QUADROS, V. da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.
- BARROS, M. de Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010
- BARROS, M. de. Ensaios fotográficos. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARROS, M. I. A de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018.

BANDEIRA, P. Mais respeito, eu sou criança. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BARROS, M. I. A. de. **Movimentos dos quintais brincantes**: quando eu pensava que era um. Rio de Janeiro: **Criança e Natureza e Alana**, 2022. <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf>. Acesso em: 16/02/2024.

BENJAMIN, W (1987). **Obras escolhidas. Vol. II: Rua de mão única**. (R. R. Torres F. e J. C. M. Barbosa, Trad.). São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 40, 22 out. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2017, p.31-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012, 158 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação/ SEF, v.1, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. CNE. CEB. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BATISTA, A. L. et al. **A SAÚDE DA ESCOLA: DESEMPAREDANDO PARA SER E CRESCER**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Usp, 2018. 31 p.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRETON, H.; ALVES, C. A. **A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência**: entre memória passiva e historicidade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 01 jul 2025

BRONFENBRENNER, Urie. Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, n. 32, p. 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

BOFF, L. *Saber cuidar*. São Paulo: Vozes, 2012

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1999). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editor.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2009. 44p.

CARDOSO, M. C. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil**. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Bahia Programa Faculdade de educação, Salvador/BA, 2008.

CARDOSO, M. C. **Catadoras do Brincar**: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente. 215 p. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CARDOSO, M. C. O brincar no ensino fundamental e suas ressonâncias para a formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e17288, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17288. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/17288>. Acesso em: 17 dez. 2025

CARDOSO, M. C.; LAGO, F. K. B. SANTOS, C. D. A MAGIA DOS BRINQUEDOS DA NATUREZA: A POTÊNCIA DOS QUATRO ELEMENTOS - TERRA, ÁGUA, AR E FOGO . **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1–17, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.9858. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/9858>. Acesso em: 17 dez. 2025

CARDOSO, M.; SOUZA, A L. s. PRAÇA COMUNITÁRIAS DE SUCATA NA “CIDADE SOL” - JEQUIÉ-BA: LUGAR DE BRINCADEIRA, PRESERVAÇÃO E APRENDIZAGEM SOCIAL. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–19, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v6.id459. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/459>. Acesso em: 19 dez. 2025

CARVALHO, A. M.. **Comportamento de cuidado entre crianças**: um estudo longitudinal em diferentes ambientes institucionais. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARVALHO, Marcos de. O que é natureza. **Editora Brasiliense**: Coleção Primeiros Passos. 2. ed. São Paulo, 2003.

CARVALHO, A. F. MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CANAVIEIRA, V; PALMEN, M. L. *Creche e empresa compatibilizando trabalho e família*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARRUTHERS, E. As experiências das crianças ao ar livre: um sentimento de aventura? In: MOYLES, J. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo, Ática, 2001

COSTA, J. F. **Orfandades**: As crianças desvalidas da Colônia. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1983.

COSTA, F. M. da; ROMAGUERA, A. **Interações e brincadeiras com/na natureza na Educação Infantil**: contribuições e desafios. In: Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil, v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
_____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **Os bebês no cotidiano da creche**: ação social, corpo e experiência. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 99-109, set./dez. 2017.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

COSTA, F. M; ROMAGUERA, A. **Interações e brincadeiras com/na natureza na Educação Infantil**: contribuições e desafios. In: Políticas, Gestão e Práticas na Educação Infantil, v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

DDELLA FLORA, M. **O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. EL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai In: **Em Aberto**. Brasília Vol. 18, n.73, Julho, 12-28 p, 2001.

DOUNIAS, Edmond; AUMEERUDDY-THOMAS, Yildiz. Children's ethnobiological knowledge: an introduction. *AnthropoChildren*, v. 7, p.1-12, 2017.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

ELALI, G. A. **O ambiente da escola**: discussão sobre a relação escola - natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n. 8, p. 309-319, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. ; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EVANGELISTA, O. **Currículo da Educação Infantil**: desafios e perspectivas. In: MALAGUTI, Vera; KRAMER, Sonia (orgs.). Educação Infantil: políticas, práticas e desafios. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016. p. 91-108.

FARIA, A. L. G. **Sons sem palavras e grafismos sem letras:** Linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 119-140

FERNANDES, O. S. **Crianças no pátio escolar:** a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. Natal, 2006.

FERREIRA, M. **“Branco demais” ou... reflexões epistemológicas,** metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

FERREIRA, M. **“Ela é a nossa prisioneira!”:** questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, 2010. 179.

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos:** relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Jéssica Carolina Gonçalves. Descobrir, **aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche.** Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, p. 01-93, abr. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/32946>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FLEURY-TEIXEIRA P, C. FV, R. da Silva LC, Brasil-Neto JP, Malcher-Lopes R. Effects of CBD-Enriched Cannabis sativa Extract on Autism Spectrum Disorder Symptoms: An Observational Study of 18 Participants Undergoing Compassionate Use. Front Neurol. 2019;10:1145.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet.** Francisco Alves, 1979

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.). **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, A. **O olhar antropológico por dentro da infância:** adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (org.). Território do brincar: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 37-45.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** observações, adequações e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FLEURY, L. SILVA, L. R. (Coord.). Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. Instituto Alana. Sociedade Brasileira de Pediatría. 2019.

Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. *Pedagogia do brincar* Porto Alegre: Mediação, 2014.

FONSECA, Cl. *Maracás: Cidade das Flores – relatos históricos*. Entrevista concedida em 2014. Disponível em: <https://geografia.ufba.br/ERICO%20JOSE%20DE%20SOUZA%20SANTANA.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introduções e conexões a partir de Michel Foucault**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, Apr. 2010.

GEERTZ, C. (1998). O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". **Cadernos DeCampo**, São Paulo. (1991), 7(7), pp. 205-235

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Pulo: Loyola, 1991

HADDAD, L. **Creche: Assistência ou Educação?**. São Paulo: Cortez, 1993.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p.: il. – (Coleção Educadores)

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons aromas: organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2004. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844>

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 12/03/2024

INGOLD, Tim. 2000. **The Perception of the Environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. London, New York: Routledge.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 283–302, ago. 2009.

JACINTO, J.M; MENDES, C. M; PEREHOUSKEI, N. A. O Rural e o Urbano: contribuições para a compreensão da relação do espaço rural e do espaço urbano. *Percurso*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 173- 191, 2012

JARDIM, D. B. **Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da educação infantil** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Programa de

Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.

JOSÉ FILHO, M. **Pesquisas:** contornos no processo educativo. Franca: Unesp-FHDSS, 2006.
KELLERT, S; WILSON, E (Org.). The Biophilia Hypothesis. Washington: Island Press, 1993.
P. 20-28

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.

KISHIMOTO, T. M. À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988

KISHIMOTO, T, M. “Creches e a educação infantil no Brasil.” 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRELING, Bruna Walker; KIRCHNER, Elenice Ana. O melhor lugar para estar e brincar: a natureza. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, Itapiranga, v. 9, p. 67-85, 23 dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/95/140>. Acesso em: 17 ago. 2025.

KUROSUKI, Cristina. Práticas digitais e metodologia. Balneário Camboriú: Centro Universitário Avantis - Uniavan, 2019.

KUHLMANN, JR.M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004

KUHLMANN. JR, M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres:** final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção educação contemporânea)

KUHLMANN. JR, M. **Educação infantil e currículo.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN. JR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **A historiografia da educação da primeira infância:** percursos e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 7–25, jan./mar. 2015.
KRENAK, A. Futuro ancestral. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A.. 2019. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 85p
KRAMER, S; PENA, A; TOLEDO, M P. B.; BARBOSA, S. F. Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil. Campinas: Papirus, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LIMA, I. B. de. **A criança e a natureza**: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LEITE, A. C. A. (2015). **Diálogos e experiências**: pontes que conectam pessoas e territórios. Em R. Meirelles (Org.). *Território do brincar: diálogo com escolas* (pp. 61-69). Instituto Alana

LIEBEL, M. Protagonismo Infantil. In: TOMÁS, Catarina. et. al. (Eds). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais*. Braga: Uminho Editora, 2021, p. 415- 421.

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

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Selo Emília, 2018.

LUCCAS, M. B. *Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras*. 2016. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2016.

LUZ, J. ; SANTOS, C. ; LIMA, Oe. **Potencial hidrogeológico do alto trecho da bacia do Rio Jiquiriçá: região semiárida do estado da Bahia**. XIV Congresso Brasileiro de Águas Subterrâneas. *Revista Águas Subterrâneas*, 2024.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. 2. ed. São Paulo: Unimarco, 1994.

MACHADO, A. L. *Brincando com os 4 elementos da natureza*. 1. ed. nov. 2016. Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/tag/e-book-brincando-com-os-quatro-elementos-da-natureza/>. << Acesso em: 25/07/2024

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre

MACHADO, A. “**proverbios y cantares**”. Poesias completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MAGIOLINO, L. L. S. **Afetividade, imaginação e dramatização na escola**: apontamentos para uma educação (estética) ética. In: SILVA, D.N.H. e ABREU, F. S. (org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAFFESOLI, M. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 36, agosto de 2008. Disponível em: <<https://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../3308>>. Acesso em: 11/05/2024.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir:** as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2009.

MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira:** do brincar na rua ao brincar na escola. 2009. 181 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009

MARQUES, J. S; NOGUEIRA, C; LEITE, F. Documentação pedagógica e cotidiano: a criança como centro do planejamento. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 33, n. 68, p. 1–16, jan./abr. 2024.

MALINOWSKI, B. **Introdução:** Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores). 1976. Pp. 17-48.

MATURANA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H; VARELA, F A **Árvore do Conhecimento.** Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3. reimp. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002

MATTOS, S. M. C. da S. O arranjo produtivo de flores em Maracás (BA) como estratégia para o seu desenvolvimento. XII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. Belém, 21 a 25 de maio de 2007.

MEIRELLES, R. Org. **Território do brincar diálogo com escolas.** Territórios do brincar. 2014. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf << Acesso em: 25/07/2024.

MEIRELLES, R; ECKSCHMIDT, S; SAURA, S. C.. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. 2019.

MENEZES, E. **Método e limites da razão em Kant:** enfoques preliminares. Cenas Educacionais , v. 4, p. e11425, 29 maio 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOSS, P. **Introduzindo a política na creche:** a educação infantil como prática democrática. Psicologia USP, São Paulo, v. 20. n. 3, 417-436

MONTANDON, C. L' **Éducation du point de vue des enfants.** Paris: l'Harmattan, 1997.

MORROW, S. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. Journal of Counseling Psychology, 52(2), 250-260. doi: 10.1037/0022-0167.52.2.250

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão Democrática na educação infantil:** O compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/a.ssets/90a02f4a-b956-43d0-93a4-bfb54bf00b7e/>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/artic le/view/9010>. Acesso em: 15/05/2025

NAVARRO, M. S. **O brincar na Educação Infantil**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro, 2009.

NASCIMENTO, M. **Coração de Estudante**. 1983. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/coracao-de-estudante-nao-cifrada.html>. Acesso em: 14/03/2025

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./ abr., 2019.

ORTIZ, C. **Ser professor de bebês: Cuidar, educar e brincar: Uma única ação/** Cisele Ortiz, Maria Teresa Vescelau de Carvalho; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; São Paulo. Editora Blucher, 2012.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, C de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *Revista de Antropologia*, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37.

OLIVEIRA, S. M. de. **Poéticas da infância: a escola como lugar de experiências profundas**. In: Andreia Regina de Oliveira Camargo; Fernanda Theodoro Roveri; Sálua Domingos Guimarães.(org.). *Pedagogias dos Encontros na Educação Infantil*. v. 1. São Carlos: Pedro e João, 2022, p. 59-79

OLIVEIRA, Z. M. F. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

PALMEN, S.. **A implementação de creches nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas**. 2004. 270f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2004.

PAOLILLO, V. M.. **A gestão do Cotidiano na Educação Infantil**. In: MELLO, Ana Maria. O educador como gestor de espaços educacionais. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011, p. 44-57.

PENINA, M. O que significa proporcionar o brincar livre? *Catraca Livre*, 2016

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 25/07/2024

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 219-248.

PIANA, M. C. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 233 p.

Piazza, M. A., & Stoltz, T. (2025). A relação entre criança, arte e natureza - uma revisão integrativa. *Caderno Pedagógico*, 22(8), e17654.

PIRES, M. M. **Educação ambiental e suas representações no cotidiano da escola**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2011

POLCENO, C. D.. Brincadeiras e experiências no pátio de um centro de educação infantil de Jequié/BA: cartografando sentidos e movências do criança. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2023.

PORTUGAL, Sílvia. **Crianças e infâncias**: desafios à sociologia da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Leandro (orgs.). *Cultura da infância: perspectivas sociopedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45–60.

PROFICE, C; PINHEIRO, J. **Explorar com Crianças**: reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, n. 61, v. 3, p. 11-22, 2009.

PROFICE, C. Nature as a living presence: Drawings by Tupinambá and New **York Children**. *Plos One*, São Francisco, v. 13, n. 10, p. 1-15, 2018.

PROFICE, C; SANTOS, G; ANJOS, N. Children and Nature in Tukum Village: Indigenous Education and Biophilia. **Journal of Child & Adolescent Behavior**, Londres, v. 1, n. 6, 2016.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

QUINTANA, M A vaca e o hipogrifo. Porto Alegre: L&PM, 1989

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2004.

RIZZINI, I, BARKER, G e CASSANIGA, e. **Criança não é risco, é oportunidade**. Fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Instituto PROMUNDO, 2000.

RIZZINI, I. **Vidas nas ruas**. Crianças e Adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis? Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio e edições Loyola, 2003.

RIZZO, G. **Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. Bertrand Brasil Editora, Rio de Janeiro, 2000.

[tps://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6362](https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6362) . Acesso em: outubro de 2024.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o terceiro saber de Morin: ensinar a condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242. p. 180-197, jan./abr. 2015.

ROSA, M Natureza e Escola: percepções infantis e currículo: notas sobre a educação ambiental na perspectiva da Educação em direitos humanos. In: SILVA, Aída; TIRIBA, Lea (Org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014. P. 140-173

ROCHA, E. A.s Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Creche*. São Paulo. Cortez. 1989.

ROVERI, F. T.; PEREIRA, M. D. SANTOS, A. C.. Mídia, consumo e publicidade: refletindo sobre o brincar na educação infantil. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2016.

SANTOS, S. V. S. . **Walter Benjamin e a experiência infantil**: contribuições para a educação infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 26, n.2, maio/ago. 2015.

SALLES, F.; FARIA, V. **O currículo na educação infantil**: as relações da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e cultura. Educadores da dia, 2007. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/curriculo.pdf>> Acesso em: 01/09/2025.

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. **Investigar com as crianças**: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S.l.], v. 5, n. 15, p. 1121–1135, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121- 1135. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8289>. Acesso em: 10/05/2024

SARMENTO, M. J, GOUVEA, M. C.S. (Org.). *Estudos da infância Educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

SARMENTO, M. A. J. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SARMENTO, M. A. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora, GARRANHANI, Marynelma Camargo (Org.). *Sociologia da infância e a formação dos professores*. S.l: Editora Universitária, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, M. J. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança**. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. et.al. (Org.). *Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 61-89.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Z. C. W. N. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, S. V. S. **Walter Benjamin e a experiência infantil**: contribuições para a educação infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 26, n.2, maio/ago. 2015.

SANTANA, É. J. S. **Produção de flores no município de Maracás (BA)**: perspectivas e limitações. TCC (Graduação em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, Salvador, 2014. 75 f. : il., 2014

SANTANA, É. J. S; CARVALHO, Caê Garcia. Arranjos Produtivos Locais: O Programa Flores Da Bahia Em Maracás Nas Dinâmicas Da Produção Do Espaço. ANAIS de Evento Revista

ENANPEGE | ISSN: 2175-8875 ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, Publicado em 12 de dezembro de 2023.
SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 77-96.

SEMEC - Secretária Municipal de Educação de Maracás. Hino de Maracás. Disponível em Acesso em 30 de abril de 2024

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, G. M.O. et al. **O Jogo Na Escola: Uma Análise da Intenção Pedagógica de Professores de Educação Física**. Conexões, Campinas, v. 10, n. 2, p. 145-164, maio/ago. 2012.

SILVA, I. M N, A. A. **Uma abordagem crítica no ensino de Matemática**: Possibilidades de Articulação Teoria-e-Prática por meio da Educação Matemática Crítica. Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas V.7 - n. 13 - jul. 2010/dez. 2010, V.7 - n. 14 - jan 2011/dez. 2011. D

SILVA, P. M. **O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisas com crianças**: uma revisão de literatura. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 70-80, set./dez. 2016.

SILVA, R; SARMENTO, M. J. **A criança e o currículo: uma abordagem sociológica**. In: KRAMER, Sonia (org.). Retratos do cotidiano: educação infantil e práticas pedagógicas. São Paulo: Ática, 2017. p. 33-49.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF: Inep, 2000.

SOARES, S. M. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. 4. ed. São Paulo: Omnisciência, 2020

SOUSA, E. L. **Regra de três**: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância. In: 36 Reunião Anual da ANPOCS, 2012, Águas de Lindóia. Anais do 36 Encontro Anual da ANPOCS. Águas de Lindóia, 2012. v. Único. p. 1-30

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: como as coisas funcionam. 2015. Disponível em: < http://livraria1.tempsite.ws/config/imagens_conteudo/pdf/_legado_S_STAKE_Robert_E_Pesquisa_Qualitativa_Como_Coisas_Funcionam_Liberado_Cap_01.pdf> Acesso em: 3 de Março de 2024

TARDOS, A; SZANTO-FEDER, A. **O movimento livre como um direito da criança**. In: PIKLER, Emmi. Dar tempo ao tempo: o desenvolvimento da motricidade livre na infância. São Paulo: PHORTE, 2011. p. 47-53.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 203 p.

TEBET, G. **Territórios de infância e o lugar dos bebês**. Educação em Foco, p.1007-1030, 2018. Disponível em: <https://perio.dicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114/10698>. Acesso em: 04/05/ 2025.

TIRIBA, L. Educação Infantil como direito e alegria. São Paulo/Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2017. no prelo

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**, Em Busca da Pedagogias Ecológicas e Libertárias, 2018.

TIRIBA, L; PROFICE, C. Lições da Creche-Oca: Interações Afetivas e Apego à Natureza. In: REISS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene (Org.). **Crianças e Infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012. P. 122-135.

TIRIBA, L; PROFICE, C. O Direito Humano à Interação com a Natureza. In: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (Org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2014. P. 47-77.

TIRIBA, L. (Consultora). **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

TIRIBA, L. **Infância, escola e natureza**. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2006.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil. GT07** – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho GT07-2304. Reunião Nacional da ANPED, 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt07-2304.pdf>. Acesso em: [10/09/2025].

TIRIBA, L.V.; SANTOS, Z.C.W.N.; SCHAEFER, K.A.B. Na contramão da BNCC: do do emparedamento colonizador ao livre brincar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e86018, 2023.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 56, maio/ago. 2023.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, 43., 2024, Niterói. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

THOMAZ, R. da S. A. B. Infância, natureza e afetos: o “desemparedamento” e as vivências no pátio da educação infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 204–231, 2020. DOI: 10.12957/riae.2.020.45751. Disponível em: <https://www.e-publicacoes-treinamento.uerj.br/riae/article/view/45751>. Acesso em: 23 set. 2025

TOLEDO, M. P. B. Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 177–198, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201611150588.

VALÉRIO, V. G. de A.; SILVA, M. R. P. da; SOUZA, C. L. de. **Um brinquedo chamado natureza**: surpresa, encantamentos e descobertas na creche. *Horizontes*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022063, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1040.

VENTURA, Magda Duarte. **Brincar na natureza**: uma necessidade em jardins de infância do meio urbano. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, p. 01-76, fev. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/39366>. Acesso em: 16 ago. 2025..

VICTORIA, M. C.; BASSETI, M. **A Educação Infantil e os Espaços de Aprendizagem: A Importância da Ambiência na Formação da Criança**. São Paulo, 2014.

UNFPA, 2017 UNFPA. United Nations Population Fund. ERKER, Arthur (Ed.) *Mundos distantes. Saúdes e direitos reprodutivos em uma era de desigualdade*. 2017.

WILSON, E. *Biophilia*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

WHITE, **Randy**. **Children's relationship with nature**: Its importance to children's development and the earth's future. 2004

XAKRIABÁ, C. N. C.. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ZANON, Sibélia. *Educando na natureza*. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018

ANEXOS



APÊNDICES I –
ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: Além das portas: a natureza como palco para as experiências do brincar livre de crianças em uma creche no município de maracás, Ba

Pesquisadora: Ananda Vieira dos Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilete Calegari Cardoso

Embora a pesquisa se desenvolva à medida que avançamos, é essencial estabelecer, desde o início, algumas etapas preliminares. Essas etapas, contudo, não são definitivas e podem ser modificadas conforme a compreensão do fenômeno se aprofunda ao longo do percurso

1º MOMENTO- Explorando o Universo da Curiosidade: Apresentando o Projeto à Creche e às Crianças

Nesta fase, o projeto de pesquisa será apresentado à creche e os participantes da pesquisa.

A) Atividade: Será realizada uma rodinha, onde conversaremos sobre o projeto, logo após acontecerá o momento da contação de história, com a história “A natureza” da autora Jade Prado. Após a leitura farei algumas perguntas, a exemplo:

- Como é a natureza?
- A natureza é repleta de cores, quais são elas?
- Quais os sabores da natureza?
- O que podemos fazer para ajudar a proteger a natureza?
- Vocês gostam de brincar na natureza?
- O que vocês mais gostam de fazer na natureza?

B) “Vamos explorar ”: levarei em uma caixa alguns elementos da natureza que aparecem na história, para que as crianças explorem, brinquem e interajam umas com as outras.

C) Permissão e aprovação: Neste momento, solicitarei que criem um desenho da natureza com base na história e nos elementos da caixa, a partir daquilo que eles compreenderam daquele momento. Utilizaremos um grande cartaz para a produção de desenhos e todos irão contribuir de forma espontânea.

D). Compartilhando os desenhos: Em rodinha com a turma vi solicitar que cada um fale sobre a sua criação para a turma, perguntando o porquê escolheu aquele desenho para fazer.

2º MOMENTO- Jornada do Olhar: A Observação da Pesquisadora

Estarei presente na sala de aula para realizar as observações, iniciarei as observações, mas o foco será os momentos em que as crianças brincam nos espaços externos da creche, a fim de compreender como é esta rotina nesses espaços e se as mesmas, brincam livremente com elementos da natureza.

3º MOMENTO– - Vozes Infantis: Narrativas Encantadoras

Nesta etapa, planejamos uma atividade especial na qual várias folhas de árvores serão dispostas pelo chão na área externa da creche. No entanto, em cada folha terá fotografias das crianças colada sobre ela, retratando momentos de suas experiências brincando livremente. Durante esse momento, a pesquisadora estará atenta aos diálogos, sorrisos e as narrativas que surgirem.

- Qual as reações ao ver as folhas?
- As crianças observaram logo as fotografias?
- Quais reações emocionais ao ver as fotos?
- Haverá troca de diálogos?
- A criança vai interagir com os colegas?
- A criança vai reproduzir ou mostrar a brincadeira que estava na foto para os demais?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro pode ser adaptado conforme a faixa etária e o contexto específico da atividade.

1. Ambiente e Contexto:

- Qual é o local escolhido para o brincar livre com a natureza?
- A creche possui ambientes naturais?
- Quais elementos naturais estão disponíveis? (Ex.: pedras, folhas, areia, água, gravetos)
- Como os materiais estão dispostos? Há algum direcionamento específico ou a disposição é livre?

2. Observações do Brincar livre na natureza

- Como as crianças reagem ao ambiente? Demonstram curiosidade, hesitação ou entusiasmo?
- A alguma orientação inicial ou a brincadeira começa de forma totalmente livre?
- Quais elementos da natureza atraem mais a atenção inicialmente?
- Como as crianças brincam os elementos naturais? (Ex.: constroem, exploram, organizam)
- Há exploração sensorial? (toque, cheiro, som, etc.)
- As crianças combinam diferentes elementos? Se sim, como?

3. Interações Sociais

- Como as crianças interagem entre si? Colaboram, compartilham, disputam elementos?
- Formam grupos espontaneamente? Se sim, como se organizam?
- Há comunicação verbal ou não verbal entre elas? O que expressam?

4. Imaginação e Criatividade

- As crianças inventam novas formas de usar os elementos da natureza?
- Surgem construções ou criações coletivas? O que elas representam?

5. Rotina e horários

- Quanto tempo as crianças permanecem na creche ?
 - Quanto tempo elas brincam livremente?
 - A brincadeira evolui para outras formas ou temas ao longo do tempo?
- Como as crianças brincam nos ambientes da creche?
 - Como é a interação com o ambiente?
 - Como é a interação com as outras crianças?
 - Brincam com os elementos da natureza?
 - Utilizam brinquedos? É um brincar livre /espontâneo ou um brincar dirigido?
 - Os adultos participam?
 - Como os adultos brincam com as crianças?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Você gosta de brincar ao ar livre?

2. Onde você mais gosta de brincar na creche?
3. O que você costuma fazer quando brinca lá fora? (Explorar, correr, subir em árvores, etc.)

Sentimentos e Emoções ao Brincar na Natureza:

4. Como você se sente quando está brincando na natureza? (Feliz, animado, tranquilo, etc.)
5. Tem alguma coisa na natureza que te faz sentir medo ou desconforto?
6. Você já fez algum amigo novo enquanto brincava ao ar livre?
7. O que você mais gosta de sentir quando está brincando lá fora?

Comparações e Preferências:

8. Você prefere brincar na natureza ou em lugares fechados?
9. O que você acha que é mais divertido: brincar em um parque com muitos brinquedos ou em um lugar cheio de árvores e plantas?
10. O que você faria se pudesse criar o lugar perfeito para brincar na natureza?

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALÉM DAS PORTAS: A NATUREZA COMO PALCO PARA AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE MARACÁS, BA

Pesquisador: ANANDA VIEIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84098924.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.243.337

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de mestrado intitulado Além das portas: a natureza como palco para as experiências de brincar livre de crianças em uma creche no município de Maracás, BA, investiga a potência da natureza e seus elementos no brincar livre, em uma creche, para o protagonismo infantil e a liberdade de criar e imaginar, bem como os processos de subjetivação. Este estudo está inserido na linha de pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O principal objetivo é compreender como as crianças exploram a natureza durante suas experiências de brincar livre nos ambientes de uma creche específica em Maracás-BA. A metodologia desta pesquisa está embasada na abordagem qualitativa, com ênfase no método das narrativas e na fenomenologia. As experiências vivenciadas e

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Página 01 de 06

Continuação do Parecer: 7.243.337

narradas pelos

participantes servirão como base para atribuir novos sentidos e significados ao brincar livre em ambientes externos, tendo a natureza como cenário. A pesquisa será realizada em uma creche que atende crianças de 6 meses a 5 anos no município de Maracás, Bahia. A fundamentação teórica inclui as contribuições de autores como Cardoso (2018), Barros (2018), Lima (2015), Piorski (2016), Tiriba (2018), entre outros. O contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo criatividade, imaginação e aprendizado. O brincar livre, seja em espaços internos ou externos, é vital para a interação e exploração.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as crianças exploram a natureza durante suas experiências do brincar livre na ambiência de uma determinada creche em Maracás-Ba.

- Revisitar conceitos essenciais relacionados experiências e agenciamento do brincar livre das crianças e suas interações com a natureza na ambiência da creche;
- Descrever a ambiência da creche, enquanto espaços naturais que favoreçam experiências com o brincar livre das crianças;
- Observar as diversas formas de interação das crianças com os elementos da natureza presentes na ambiência da creche e refletir como este espaço potencializa a produção das brincadeiras das crianças;
- Analisar as narrativas das crianças acerca das experiências do brincar livre com elementos da natureza dos espaços da creche.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Página 02 de 06

Continuação do Parecer: 7.243.337

Riscos: Como a pesquisa envolve a participação de crianças, é importante estar atento a possíveis riscos, como a relutância delas quererem em participar; a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, durante a entrevista semiestruturada, bem como o desconforto, ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos.

Benefícios: com uma abordagem sensível e respeitos e sempre com supervisão de responsáveis, esses riscos podem ser gerenciados de forma eficaz, além disso a pesquisa pode potencializar o desenvolvimento integral das crianças, pois o contato com a natureza é benéfico para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças.

Atividades ao ar livre promovem a criatividade, a imaginação e a exploração sensorial, além disso, a pesquisa valoriza o protagonismo infantil, permitindo que as crianças expressem suas percepções e experiências de maneira livre e espontânea. Para proteger os participantes, asseguraremos o anonimato de suas identidades e garantiremos que fotografias e vídeos não sejam apresentados pela pesquisadora conforme se segue:

Riscos: Como a pesquisa envolve a participação de crianças, é importante estar atento a possíveis riscos, como a relutância delas quererem em participar; a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, durante a entrevista semiestruturada, bem como o desconforto, ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos.

Benefícios: com uma abordagem sensível e respeitos e sempre com supervisão de responsáveis, esses riscos podem ser gerenciados de forma eficaz, além disso a pesquisa pode potencializar o

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Página 03 de 06

Continuação do Parecer: 7.243.337

desenvolvimento

integral das crianças, pois o contato com a natureza é benéfico para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças.

Atividades ao ar livre promovem a criatividade, a imaginação e a exploração sensorial, além disso, a pesquisa valoriza o protagonismo infantil, permitindo que as crianças expressem suas percepções e experiências de maneira livre e espontânea. Para proteger os participantes, asseguraremos o anonimato de suas identidades e garantiremos que fotografias e vídeos não exibirão rostos identificáveis. As informações coletadas serão mantidas em sigilo, e o consentimento

informado será obtido dos responsáveis e, sempre que possível, das próprias crianças. Além disso, as crianças terão a liberdade de se retirar do estudo a qualquer momento, sem consequências negativas, assegurando seu bem-estar e conforto durante todo o processo de pesquisa.

Essa pesquisa trará importantes contribuições para o campo educacional ao investigar como as crianças experienciam o brincar livre na natureza dentro do contexto escolar. O objetivo é compreender como essas experiências do brincar livre com as interações com o ambiente natural podem ser integradas de maneira respeitosa e enriquecedora na educação. Ao valorizar o brincar livre como um aspecto essencial do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizado, buscamos contribuir para a criação de práticas pedagógicas que reconheçam a importância do contato com a natureza e celebrem as diversas formas de expressão e experiência das crianças

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Continuação do Parecer: 7.243.337

Projeto apresentado como critério de avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa, para realização da pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados em segunda versão pela pesquisadora:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405520.pdf

Termo_consentimento.pdf

Ananda_tcle.pdf

Brochura_investigador.pdf

Autorizacao_coleta.pdf

Declaracao_compromisso.pdf

Folhaderosto_ananda.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**1) Relatórios:**

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma **EMENDA** para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Página 05 de 06

Continuação do Parecer: 7.243.337

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405520.pdf	13/11/2024 14:55:10		Aceito
Outros	Termo_consentimento.pdf	13/11/2024 14:49:41	ANANDA VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Ananda_tcle.pdf	13/11/2024 14:39:55	ANANDA VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_investigador.pdf	02/10/2024 16:14:36	ANANDA VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta.pdf	02/10/2024 16:09:01	ANANDA VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso.pdf	02/10/2024 16:02:22	ANANDA VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_ananda.pdf	01/10/2024 14:00:07	ANANDA VIEIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 24 de Novembro de 2024

Assinado por:
Carla Patrícia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Página 06 de 06

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS
(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)**TÍTULO DA PESQUISA:**

Além das portas: a natureza como palco para as experiências do brincar livre de crianças em uma creche no município de Maracás-BA
Ananda Vieira dos Santos

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHESSÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

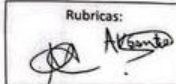
TÍTULO 1
Compromisso Geral

- Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa;
- Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- No caso de submissão de projeto da modalidade "Relato de Caso", mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2
Compromissos Financeiro e Orçamentário

- Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais despesas;
- O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
- O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

- a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

TÍTULO 3
Compromisso de Indenização

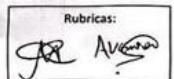
- É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
- Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

TÍTULO 4
Compromisso Metodológico

- Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 - V. I.a);
- É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
- O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

TÍTULO 5
Compromisso Documental

- É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
- Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

VITÓRIA DA CONQUISTA, 02/09/2024**ASSINATURAS****Pesquisador Responsável:****Orientador(a)/Orientando(a):**
Prof.ª Dr.ª Marilete Calegari Cardoso**Rubricas:**

Scanned with

1. Projeto de Pesquisa:
ALÉM DAS PORTAS: A NATUREZA COMO PALCO PARA AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE MARACÁS, BA

2. Número de Participantes da Pesquisa: 20

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7: Ciências Humanas

PESQUISADOR

5. Nome:
ANANDA VIEIRA DOS SANTOS

6. CPF:
078.911.045-81

7. Endereço (Rua, n.º):
Francisco José Portela Moura Casa MARACÁS BAHIA 45360000

8. Nacionalidade:
BRASILEIRO

9. Telefone:
73988526199

10. Outro Telefone:

11. Email:
Anandavieira123@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinado por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: ____/____/____

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

13. CNPJ:
13.089.488/0001-08

14. Unidade/Orgão:

15. Telefone:
(73) 3525-6683

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Claudio Pinto Nunes CPF: 915.198.615-91

Cargo/Função: Coordenação - PPGEd

Data: 23 / 09 / 2024

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

17. Nome:
64 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

18. Telefone:
(73) 3525-6683

19. Outro Telefone:

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Nome: _____ CPF: _____

Cargo/Função: _____ Email: _____

Data: ____/____/____

Assinatura

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Além das portas: a natureza como palco para as experiências do brincar livre de crianças em uma creche no município de Maracás, BA
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Ananda Vieira dos Santos

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSENTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- ☐ da minha pessoa
☒ do indivíduo pelo qual sou responsável

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador

Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 1

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Marineide dos Santos Silva, ocupante do cargo de diretora do(a) Creche Fernando Oliveira de Carvalho, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado Além das portas: a natureza como palco para as experiências do brincar livre de crianças em uma creche no município de Maracás, BA, dos pesquisadores Ananda Vieira dos Santos e Prof.ª Dr.ª Marilete Calegari Cardoso após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea "h" do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo: Marineide dos Santos Silva
Diretora
Decreto nº 931/2023

Impressão Digital
(Se for o caso)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Além das portas: a natureza como palco para as experiências do brincar livre de crianças em uma creche no município de Maracás, BA
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Ananda Vieira dos Santos

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, e **CONSENTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- ☐ da minha pessoa
☒ do indivíduo pelo qual sou responsável

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador

Impressão Digital
(Se for o caso)

Página 1

para brincar e criar. Teremos professores e ajudantes por perto para garantir a segurança e ajudar se precisarem.

5. Compartilhando Histórias: No final, vamos colocar folhas com fotos das crianças brincando no chão e convidá-las a contar histórias e conversar sobre as brincadeiras. Vamos escutar com atenção tudo o que elas quiserem compartilhar, pois suas histórias são muito importantes para nossa pesquisa!

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Creche Fernando Oliveira de Carvalho, 11/2024 a 03/2025

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

2 horas

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO

☐ MODERADO

☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Como a pesquisa envolve a participação de crianças, é importante estar atento a possíveis riscos, como a relutância delas quererem participar; a falta de disposição dos participantes para responder às perguntas, durante a entrevista semiestruturada, bem como o desconforto, ou alterações de comportamento durante a coleta de fotografias/vídeos. Entretanto, com uma abordagem sensível e respeitosa e sempre com supervisão de responsáveis, esses riscos podem ser gerenciados de forma eficaz.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos)

Para proteger os participantes, asseguraremos o anonimato de suas identidades e garantiremos que fotografias e vídeos não exibirão rostos identificáveis. As informações coletadas serão mantidas em sigilo, e o consentimento informado será obtido dos responsáveis e, sempre que possível, das próprias crianças. Além disso, as crianças terão a liberdade de se retirar do estudo a qualquer momento, sem consequências negativas, assegurando seu bem-estar e conforto durante todo o processo de pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa pode potencializar o desenvolvimento integral das crianças, pois o contato com a natureza é benéfico para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Atividades ao ar livre promovem a criatividade, a imaginação e a exploração sensorial, além disso, a pesquisa valoriza o protagonismo infantil, permitindo que as crianças expressem suas percepções e experiências de maneira livre e espontânea.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Essa pesquisa trará importantes contribuições para o campo educacional ao investigar como as crianças experienciam o brincar livre na natureza dentro do contexto escolar. O objetivo é compreender como essas experiências do brincar livre com as interações com o ambiente natural podem ser integradas de maneira respeitosa e enriquecedora na educação. Ao valorizar o brincar livre como um aspecto essencial do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem, buscamos contribuir para a criação de práticas pedagógicas que reconheçam a importância do contato com a natureza e celebrem as diversas formas de expressão e experiência das crianças.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequié
(73) 3528-9727 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ em participar do presente estudo;

☐ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Clique aqui para digitar texto., Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também, uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de Ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: ANANDA VIEIRA DOS SANTOS

Endereço: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UES/ campus Vitória da Conquista

Fone:(73)3525-6683 // E-mail: ANANDAVIEIRA123@GMAIL.COM

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA, CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepj@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB-Jequié
(73) 3528-9727 | cepj@uesb.edu.br

Rubricas:

