

EDUCAÇÃO

V.10 • N.3 • Publicação Contínua - 2021

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2021v10n3p407-423

E
INTER
FAÇES
CIENTÍFICAS

AS INTERAÇÕES E O BRINCAR NA E COM A NATUREZA: CONSTRUINDO UMA INFÂNCIA DESEMPAREDADA NA CRECHE

INTERACTIONS AND PLAY IN AND WITH NATURE: BUILDING A
CHILDHOOD WITHOUT WALLS IN DAY CARE CENTER

INTERACCIONES Y EL JUGAR EN Y CON LA NATURALEZA:
CONSTRUYENDO UNA INFANCIA SIN PAREDES EN LA GUARDERÍA

Viviane Graciele de Araujo Valerio¹

Marta Regina Paulo da Silva²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender como vem sendo construído o “desemparedamento da infância” em uma creche da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul. Trata-se de um estudo de caso, cujo, os procedimentos metodológicos foram: entrevista semiestruturada com as professoras e gestoras; documentação pedagógica da professora-pesquisadora; análise do Currículo Municipal de São Caetano do Sul e do Projeto Político-Pedagógico da creche. O referencial teórico dialogou com os estudos da sociologia da infância, pedagogia da infância e legislação referente à educação infantil. A análise dos dados revelou que, embora as docentes e gestoras reconheçam a importância das vivências das crianças nos espaços externos e em meio à natureza, sentem-se inseguras ante a possibilidade destas se machucarem ou adoecerem em função de temperaturas frias ou possíveis banhos de chuva. Segundo as entrevistadas, outro ponto a ser considerado refere-se à queixa das famílias quando as crianças retornam para casa com a roupa “suja”. Os horários inflexíveis da rotina e a dificuldade em controlar a disciplina nos ambientes externos configuram-se em justificativas, por parte de algumas docentes, para um menor contato das crianças com a natureza. Contudo, apesar das dificuldades apresentadas, algumas professoras vêm proporcionando às crianças contextos brincantes nas áreas externas e em meio à natureza, demonstrando que o “desemparedamento da infância” na creche está sendo construído gradativamente, em um processo pautado na escuta sensível às vozes infantis e, conseqüentemente, no reconhecimento de sua alteridade.

PALAVRAS-CHAVE

Desemparedamento da Infância. Brincar. Natureza. Creche. Criança.

ABSTRACT

This article presents results of a master's research that aimed to understand how a "childhood without walls" has been constructed in a day care center at Municipal Education Network of São Caetano do Sul. It is a case study, whose, the methodological procedures were: semi-structured interviews with teachers and managers; pedagogical documentation of the teacher-researcher; analysis of the Municipal Curriculum of São Caetano do Sul and the Political-Pedagogical Project of the day care center. The theoretical framework dialogued with studies of childhood sociology, childhood pedagogy and legislation related to early childhood education. Data analysis revealed that, although teachers and administrators recognize the importance of children's experiences in outdoor spaces and in nature, they feel insecure about the possibility of them getting hurt or getting sick due to cold temperatures or possible rain baths. According to the interviewees, another point to be considered refers to the complaint of families when their children return home with dirt clothes. The inflexible schedules of the routine and the difficulty in controlling discipline in external environments represent justifications, on the part of some teachers, for the children's lesser contact with nature. However, despite the difficulties presented, some teachers have been providing children with playful contexts in outdoor areas and in the midst of nature, demonstrating that a "childhood without walls" in the day care center is being built gradually, in a process based on sensitive listening to children's voices and, consequently, in the recognition of their otherness.

KEYWORDS

Childhood without walls. To play. Nature. Day care center. Kid.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría que tuvo como objetivo comprender cómo se ha construido la "infancia sin paredes" en una guardería de la Red Municipal de Educación de São Caetano do Sul. Se trata de un estudio de caso, cuyos procedimientos metodológicos fueron: entrevistas semiestructuradas con profesores y directivos; documentación pedagógica del docente-inves-

tigador; análisis del Currículo Municipal de São Caetano do Sul y el Proyecto Político-Pedagógico de la guardería. El marco teórico dialoga con estudios de sociología infantil, pedagogía infantil y legislación relacionada con la educación infantil. El análisis de datos reveló que, aunque los maestros y administradores reconozcan la importancia de las experiencias de los niños en los espacios al aire libre y en la naturaleza, se sienten inseguros ante la posibilidad de que se lastimen o se enfermen debido a las bajas temperaturas o posibles baños de lluvia. Según los entrevistados, otro punto a considerar se refiere a la denuncia de las familias cuando los niños regresan a casa con ropa sucia. Los horarios inflexibles de la rutina y la dificultad para controlar la disciplina en ambientes externos representan justificaciones, por parte de algunos profesores, del menor contacto de los niños con la naturaleza. Sin embargo, a pesar de las dificultades presentadas, algunos docentes están brindando a los niños contextos lúdicos en áreas al aire libre y en medio de la naturaleza, demostrando que la “infancia sin paredes” en la guardería se está construyendo de manera paulatina, en un proceso basado en una escucha sensible las voces de los niños y, en consecuencia, en el reconocimiento de su alteridad.

PALABRAS CLAVE

Infancia sin paredes. Jugar. Naturaleza. Guardería. Niño.

1 INTRODUÇÃO

As instituições educacionais brasileiras, em sua grande maioria, ainda carregam as marcas do modelo escolar hegemônico, em que o professor e a professora configuram-se como únicos detentores do conhecimento; os conteúdos são transmitidos às crianças, que devem recebê-los passivamente; a relação é marcada pelo silenciamento dos corpos infantis, uma vez que, com um corpo quieto e uma mente atenta se aprende melhor.

Nessa educação bancária, denunciada por Paulo Freire (2003), não há espaço para a escuta das crianças em suas necessidades, desejos e saberes. Não há espaço para o corpo, visto ser este “emparedado, quieto, colocado a serviço da mente” (TIRIBA, 2018, p. 59). Nessa compreensão de educar, a espontaneidade, a socialização, as interações e as brincadeiras de meninos e meninas não são bem-vindas. Nela, não cabe a alegria.

Desde essa perspectiva, creches e pré-escolas não se constituem em espaços de encontros que valorizem a curiosidade e os interesses das crianças; ao contrário, relevam-se lugares com organizações rígidas e com atividades realizadas exclusivamente em espaços fechados. Os tempos e os espaços são pensados e organizados tão somente pelos(as) docentes, sem qualquer participação das crianças, com vistas a manutenção do silêncio, da ordem e do disciplinamento dos corpos infantis (PINTO, 2007, p. 107). Essa centralidade da ação educativa focada na sala de aula também é debatida nos estudos de Barros (2018, p. 29):

Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como lugar de aprender, a via cognitiva como forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação.

À esta condição de aprisionamento das crianças pequenas dentro das instituições educacionais, em espaços fechados, com pouco ou nenhum tempo para o brincar nos espaços abertos longe das paredes das salas de referência, Tiriba (2018) denominou “emparedamento”.

Assim, desemparedar implica romper com a lógica cartesiana de que só se aprende dentro da sala de aula e com o corpo parado, com as vozes silenciadas e a mente concentrada. É preciso considerar as crianças como protagonistas no seu processo de aprendizagem, uma vez que elas são potentes, ativas, investigativas e anseiam desvendar o mundo ao seu redor, optando pelos espaços externos para suas vivências e experiências brincantes na creche.

À vista desta necessidade de “desemparedar a infância” na creche, a pesquisa, aqui apresentada (VALERIO, 2021), teve como objetivo compreender como vem sendo construído este “desemparedamento”. Para tanto, a opção metodológica foi por um estudo de caso, realizado em uma creche no município de São Caetano do Sul/ S.P., tendo como procedimentos: a análise do currículo do município e do projeto político-pedagógico (PPP) da creche, entrevistas com duas gestoras e cinco professoras da instituição investigada e a documentação pedagógica da professora-pesquisadora.

Neste artigo, ao compartilhar os resultados desta pesquisa, intenta-se reafirmar a potência das crianças e a importância do brincar na e com a natureza no cotidiano da creche. Nele defende-se a urgência de propostas educativas sensíveis à escuta das vozes infantis e à construção de conhecimento pautada na curiosidade, na investigação, na descoberta, na invenção, no diálogo e no espanto, premissas estas fundamentais para o “desemparedamento da infância”.

2 ESCUTAR AS CRIANÇAS

As últimas décadas marcam a compreensão da criança como sujeito de direitos e ativa no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2010), haja vista não apenas reproduzir o mundo adulto, mas produzir cultura a partir de sua relação com o mundo. Segundo Corsaro (2011, p. 15) “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”. Sendo assim, elas são reconhecidas como atores sociais, construindo sentido às práticas sociais em que estão inseridas. Nas palavras do autor:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder as preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2011, p. 53).

Em consonância, Sarmento (2005) reconhece a infância como uma categoria social do tipo geracional, que se constrói em um contexto social, histórico, político, cultural e econômico e que está em alteridade com outras gerações. A infância não é, portanto, um período de transição, mas uma condição social que condiz a uma determinada faixa etária com características diferentes, em cada período histórico, das outras faixas etárias.

Reconhecer a criança como ator social e cultural, valorizar seus saberes e fazeres, dando visibilidade à sua voz e reconhecendo a importância de sua participação, configuram-se em desafios à prática pedagógica, em face a uma sociedade grafocêntrica e adultocêntrica, que precisam ser superados, do contrário, como já denunciava Marcellino (1989) há trinta e dois anos, o “furto do lúdico” se imporá cada vez mais cedo na vida das crianças.

Este enfrentamento ao “furto do lúdico” faz-se fundamental para não sufocar na criança a criatividade, a inventividade, a fantasia e a alegria em interagir, experimentar, perguntar, imaginar, vivenciar e desvendar o mundo ao seu redor. Neste sentido, a criança, enquanto ator social de direitos, clama por uma proposta pedagógica que reconheça a infância em sua alteridade, o que implica em uma escuta sensível às suas diferentes linguagens.

O exercício da escuta constitui-se em um saber imprescindível à prática pedagógica (FREIRE, 1996). Escutar é querer bem aos meninos e meninas, é ser afetado por suas histórias, vivências, saberes, é sair transformado pela escuta, porque esta sensibiliza e conecta os seres humanos. A escuta aqui compreendida não diz respeito apenas às palavras, mas a todo o corpo, em suas expressões, sentidos e sentimentos, reconhecendo e valorizando a leitura de mundo que as crianças fazem, desde que nascem, com abertura às diferenças e aos distintos pontos de vista, isso porque “escutar é uma atitude que requer a coragem de se entregar à convicção que nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos” (RINALDI, 2017, p. 208).

Para Silva (2017) escutar as crianças implica no silenciamento dos(as) adultos(as). De acordo com a autora, o silêncio possibilita escutar os movimentos das crianças, seus gestos, olhares, desejos, interesses, saberes, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca o respeito a todas as formas de expressão pelas quais meninos e meninas dizem o mundo. “Vale ressaltar que este silêncio não significa omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo” (SILVA, 2017, p. 92).

Essa escuta atenta às crianças no interior da creche, demonstrando a necessidade e urgência de se romper com as paredes das salas de aulas convencionais, dizendo sim à vida, à liberdade, às vontades do corpo e escolhendo os espaços externos em meio à natureza como cenário para suas vivências e experiências brincantes, resulta no que a pesquisadora Tiriba (2018) chama de “desemparedamento da infância”.

3 DESEMPAREDANDO A INFÂNCIA NA CRECHE

Para compreender como vem sendo construído o “desemparedamento da infância” em uma creche da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul, a opção metodológica foi pelo estudo de

caso, em função do trabalho desenvolvido pela professora-pesquisadora e as demais docentes da creche, que têm proporcionado às crianças contextos brincantes na e com a natureza, longe das paredes de cimentos das salas de aula convencionais. Tiriba (2018, p. 219) aduz:

Raras escolas, de manhã cedo ou à tarde, recebem as crianças em espaços ao ar livre. Em geral, elas chegam e são conduzidas diretamente para as salas de atividades, para o refeitório, para a sala de vídeos ou TV, ou para onde for... não importa! Vão de um espaço fechado a outro, ainda que o dia esteja azul, que a hora seja propícia para um banho de sol ou de mangueira. A chegada aos espaços externos é demorada, e pode mesmo nem acontecer.

O “desemparedar” implica em escutar a criança, acolher seus desejos e necessidades, dentre eles, o de se movimentar livremente e com autonomia nos diferentes espaços externos da creche; respeitando as vontades do corpo e reconhecendo a potência das interações e brincadeiras na e com a natureza. Tiriba (2010) assevera que os espaços externos, aliados à natureza, são ambientes de encantamento com diferentes formas de vida e privilegiados para as interações, explorações e brincadeiras sem fim, pois possibilitam a visão de espaço para a liberdade e alegria. Segundo a autora:

[...] precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades. (TIRIBA, 2010, p. 6).

Deste modo, é urgente e necessário desconsiderar as paredes de cimento e enxergar além, visto que a natureza é desejada pelas crianças e, por excelência, é um convite à aventura, um laboratório para investigações pela diversidade de nuances, cores, texturas, formas, cheiros, sons, temperaturas, sabores, pesos, tamanhos e infinitas possibilidades de exploração, investigação, criação, inventividade e transformações com seus elementos.

Na creche em que a pesquisa foi realizada, docentes e gestoras compreendem a criança como sujeitos ativos e de direitos, o que é consonante com o PPP da instituição e com o currículo da cidade:

[...] um ser social e histórico que ocupa uma forma única de interpretar o mundo. A atuação da criança no mundo acontece por meio de suas escolhas, interesses e experiências. Ela aprende e vai, aos poucos, construindo sua identidade. Assim, aprender torna-se uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente dela, mas que envolve o outro. (SÃO CAETANO DO SUL, 2020a, p. 88).

Esse reconhecimento da potência da criança perpassa pela valorização do seu brincar, sendo esta sua atividade principal e espaço privilegiado para a produção das culturas infantis, visto ser a forma pela qual meninos e meninas interagem entre si e com o mundo natural e cultural.

Por meio da brincadeira a criança faz escolhas, toma decisões, manifesta seus sentimentos e valores, interage, exercita o autocontrole e autoconhecimento, soluciona problemas, ressignifica o real, se constitui como indivíduo e sujeito social. A brincadeira é a linguagem, as crianças “falam” por meio dela, aprendem e se desenvolvem inseridas nestes contextos. (SÃO CAETANO DO SUL, 2020b, p. 29).

Ao se considerar os contextos de brincadeiras em meio à natureza, com seus ricos elementos: flores, folhas, gravetos, pedras, sementes, terra, areia, barro, argila, possibilita-se à criança uma fonte inesgotável de experiências brincantes e sensíveis, o que contribui para a formação de um ser humano em comunhão com a natureza. De acordo com Pereira (2019, p. 44):

O encantamento do canto dos pássaros, das cores das flores, a variação das estações com seus ciclos, a multidão das formas que nos preenchem como parte de uma geometria fantástica através da qual simetrias e assimetrias desfilam sob nossos olhos, tudo isso e muito mais poderíamos aqui registrar a partir da experiência sensível de cada um de nós diante do que chamamos de natureza.

Nesta perspectiva, tanto os depoimentos das professoras quanto das gestoras denotam uma compreensão de que os espaços externos em meio à natureza oferecem boas vivências pelas interações, explorações, experiências, investigações e brincadeiras que eles possibilitam, uma vez que o contexto natural, com suas nuances de cores, sons, aromas, temperaturas, texturas, proporciona às crianças novas e diferentes aprendizagens. Em suas palavras:

É um lugar desejado pelas crianças e no contato e interações com a natureza as crianças aprendem muitas coisas, ela é um laboratório de vivências, experiências e explorações para as crianças que aprendem também a respeitar e amar a natureza. (Professora Pérola³)

O encontro com a natureza é um encontro desejado pelas crianças e por isso é um encontro “mágico”, pois não tem como prever de antemão qual será a realidade vivida e sentida: qual será a intensidade do sol, para que lado o vento soprará, em que parte do parque terá sombra, quais as mudanças de temperatura que ocorrerão durante o dia; é tudo uma surpresa vivida intensamente e diariamente. (Professora Cristal)

Os espaços brincantes na natureza da creche surgem como fonte de aprendizagem, no sentido em que a natureza traz muitas aprendizagens para as crianças. (Gestora Safira)

O interagir e o brincar na e com a natureza na creche é desejado pelas crianças, é descobrir o encontro com o inesperado e com outros seres como formigas, minhocas, joaninhas, borboletas e gafanhotos. (Professora Ágata)

Este reconhecimento também é observado no registro da professora-pesquisadora:

³ No intuito de preservar a identidade das entrevistadas, foram atribuídos a elas nomes de pedras preciosas. Cabe informar que a pesquisa de mestrado foi aprovada pelo Comitê de Ética com o número parecer 4.323.212, CEP/CONEP número 510/2016.

Neste contexto brincante em meio à natureza, havia diferentes elementos naturais dispostos para as interações, investigações e experiências brincantes. E., na companhia de suas colegas H. e R. decidiu brincar com as cascas de cocos e colher de pau. Ela colocou água e um pouco de terra dentro, misturou bem e acrescentou mais terra, mexendo novamente. Observando que ficou difícil e pesado para mexer por conta da terra, pegou a lama líquida que estava no chão, pois a água havia acabado e foi acrescentando até amolecer sua mistura, ficando na consistência que ela queria. Dessa forma demonstrando envolvimento e prazer em suas ações, ela conseguiu vivenciar, através da brincadeira com a natureza, conceitos de cheio e vazio, muito e pouco, duro e mole. Percebe-se que as interações e o brincar nos espaços externos em meio à natureza permitem à criança possibilidades de aprender também com a própria natureza, sobre as diferentes temperaturas do dia, sobre a direção do vento, a posição do sol, as diferentes cores do céu durante o dia e a noite, o que não seria possível se ela estivesse entre teto e paredes. (Registro da professora-pesquisadora, 13/03/2019, grifos da pesquisadora).

Figura 1 – Comidinha com lama



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Além de ser um encontro desejado pelas crianças, as interações e o brincar na e com a natureza aumentam a potência de agir de meninos e meninas. Tiriba (2018, p. 36), inspirada na filosofia de Espinosa, elucida que, “[...] o bom encontro existe quando entramos em contato, quando vivemos um encontro com algo ou alguém que aumenta nossa potência, nos fortalece; e o mau existe quando esse encontro nos fragiliza, entristece, decompõe, despotencializa”.

Os contextos brincantes em meio à natureza são espaços propícios para a produção das culturas infantis. Segundo Silva (2020), embora esta produção cultural não esteja vinculada apenas às brincadeiras, o brincar é espaço privilegiado para sua produção:

[...] as culturas infantis emergem na medida em que as crianças interagem com seus pares, atribuindo sentido ao mundo em que vivem. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico, produzido e partilhado entre as crianças ao participarem no coletivo de uma experiência social. Nesses tempos e espaços criam estratégias para lidar com a complexi-

dade dos valores, crenças, saberes, hábitos, comportamentos, artefatos que lhes são impostos, partilhando formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Com isso, vão construindo um sentimento de pertencer a um grupo: o das crianças, cujo brincar as remete a novas formas de ser e estar no mundo, em um exercício constante de questionamento e criação de novos sentidos. (SILVA, 2020, p. 280).

Sobre esta produção cultural, Piorski (2013) discute o encantamento das crianças com os “restos” de materiais da natureza. Elementos simples como pedras, folhas, sementes, flores, gravetos, areia, poças de água e lama, são capazes, a partir da imaginação e criatividade infantil, de se transformarem em produções repletas de significações.

São inúmeras as possibilidades de relações, combinações, criações, investigações e invenções nas interações com a natureza. V. prepara um bolo para o aniversário de sua amiga M.; ela coloca água, areia, sementes, folhas e mistura bem com o graveto, percebendo que está muito líquida, ela acrescenta um pouco de terra e depois mais um pouco, percebendo que a mistura ficou grossa e que a areia e terra se assentaram no fundo da panela, e não conseguindo mais misturar com o graveto decide mexer e misturar com as mãos, primeiro coloca só uma, percebendo que nenhum adulto chamou sua atenção ela coloca a outra e mistura repetida vezes, mergulhando as duas mãos na mistura da panela. M., que a observa com atenção passa a imitá-la, elas conversam discutindo sobre qual mistura está mais parecida com uma sopa e qual está mais parecida com bolo, por conta da textura e densidade de suas experiências, finalizam decorando e acrescentando folhas, flores e sementes em seus cardápios. Percebe-se que a própria natureza convida a criança à ação, pois a areia e a terra permitem serem moldadas, as flores, folhas, sementes, pedras, gravetos representam a comidinha na brincadeira e a poça de lama ou de água são um convite a um pulo, à alegria, enfim, a uma festa”. (Registro da professora-pesquisadora, 05/06/2019, grifos da pesquisadora)

Figura 2 – Brincando com água, terra e areia



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para a educadora e artista plástica Anna Marie Holm (2015), os elementos não estruturados, descartáveis e sustentáveis, como areia, terra, sementes, folhas, gravetos, pedrinhas, flores, entre outros, apresentam muitas possibilidades criadoras para a criança, além de aproximá-la da arte e da natureza. Nesta perspectiva, a natureza surge como um espaço rico para vivências, interações e explorações; é um ambiente com inúmeras possibilidades de criação e transformação.

No brincar, segundo Piorski (2016, p. 117), “a imaginação quer todas as possibilidades de imaginar. A imagem pede mais imagem. E, em cada um dos quatro elementos, as imagens na brincadeira criam narrativas diferentes, enredam o viver por aspectos diversos”. Segundo o autor, a criança interessa-se por tudo o que está à sua volta e gosta de se misturar com o que brinca: água, terra, vento, lama, areia, flores, folhas. Por ser sua mão como o cérebro do brinquedo, tocando a água ela sente a fluência, tateando a terra ela sente a gravidade, aproximando-se do fogo ela sente a temperatura. “O tato é a mãe dos sentidos, pois a pele é esse imenso órgão comunicador entre o corpo e o mundo”.

Tiriba (2010, p. 6) defende que esse convívio com a natureza possibilitará que as crianças se constituam como “[...] seres não antropocêntricos, que aprendem o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra”. Assim, são importantes as práticas pedagógicas em que as crianças se aproximem cada vez mais da natureza, pois “ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (TIRIBA, 2010, p. 6).

Em seus relatos, docentes e gestoras asseveram que as interações e o brincar na e com a natureza são desejados pelas crianças de qualquer idade, configurando-se em encontros com o inusitado, posto que, ali, estão o brilho no olhar, a curiosidade e o encantamento infantil, visto o aumento da potência de agir deste encontro. De acordo com a Professora Rubi “O interagir e brincar com a natureza é um encontro com o inusitado, o não habitual, com o novo”. Para a Gestora Esmeralda:

A natureza surge como uma ferramenta pedagógica: ela traz beleza, estética e poesia com suas cores, as assimetrias, os cheiros, texturas e os sons que desfilam sobre nossos olhos, ouvidos, nariz e epiderme, fazendo parte do cenário de vivências, interações, experiências brincantes e aprendizagens das crianças aqui da creche.

Deste modo, verifica-se no relato da professora-pesquisadora a potência criadora deste encontro:

Em mais um dia brincante na e com a natureza, as meninas recolhem pelo chão do parque comidinhas de mentirinha para suas brincadeiras, entre os pratos que compõem o cardápio sempre tem folhas diversas, flores, sementes, gravetos, pedras, areia e terra. Porém quando V. estava picando as pétalas de flores para fazer a salada teve a ideia de colocar em sua unha um pedaço da pétala; as amigas sorriram aprovando a sua ideia e começaram a ajudá-la até preencher todas as unhas. Depois cada menina percorreu o parque em busca de flores para fazerem suas unhas postiças. Observa-se que as crianças brincando com e na natureza assumem seu poder de criação e transformação no mundo, atribuindo significados particulares a cada elemento encontrado. (Registro da professora-pesquisadora, 24/06/2019, grifos da pesquisadora)

Figura 3 – Unhas de pétalas



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A natureza é fonte essencial de aprendizagem, é espaço de convivência, contemplação e solidariedade com diferentes formas de vida; é um convite às descobertas a partir de vivências e explorações brincantes pela riqueza de diversidade que existe nesse contato, onde “todos, e onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário constitui-se como espaço de convivência: (TIRIBA, 2010, p. 8).

As experiências vividas e sentidas na natureza precisam ser valorizadas nos espaços educativos, isso porque:

[...] se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades. (BARROS, 2018, p. 22).

Richard Louv (2016), em seu livro: “A última criança na natureza”, escreve que a natureza se tornou algo abstrato, algo a ser consumido e ignorado por essa nova geração que tem seus sentidos eletrificados e restringidos, causando uma redução das experiências humanas por falta de contato com ambientes naturais. O autor cunhou o termo “Transtorno do Déficit de Natureza” para mostrar como o afastamento da criança em relação à natureza traz consequências negativas à saúde e bem-estar de meninos e meninas e à Terra.

Segundo o autor, a criança precisa da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade; do mesmo modo que a natureza precisa da criança para que vivendo, sentindo e interagindo ela se reconheça parte da natureza e sendo parte ela nunca destrua aquilo que é parte dela, pois só se cuida e conserva aquilo que se ama. De acordo com Louv (2016, p. 290):

Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. Pois a vida moderna na nossa sociedade cada vez mais eletrônica e virtual afunila os sentidos da criança, restrito ao visual do tamanho da tela de um celular, vídeo game, computador ou televisão.

Para esse autor, as crianças não irão recordar do seu melhor dia de televisão, mas das suas vivências na natureza, pois ela inspira a criatividade, demandando a percepção e o uso dos sentidos, sugerindo liberdade e fantasia, conectando o mundo exterior à criança ao seu mundo interior, fortalecendo a autoconfiança e despertando sua consciência do mundo e tudo que o move, visível e invisível. Segundo Louv (2016, p. 178): “A paixão é pessoal, ela emerge da própria terra, pelas mãos cheias de lama dos jovens; ela viaja pelas roupas sujas de grama até o coração. [...] precisamos salvar uma espécie indicadora de perigo de extinção: a criança na natureza”.

A natureza é um direito da criança e, neste sentido, as instituições de educação infantil necessitam incentivar e promover propostas, contextos, territórios e ações ao ar livre para as interações e o brincar. É preciso “religar seres humanos e natureza, [...] aprender com seres e processos. É preciso tornar mais verde todos os ambientes, quebrar esta identificação do lugar de aprender com a sala de aula” (TIRIBA; PROFICE, 2014, p. 73), como se observa no registro da professora-pesquisadora:

Quando as crianças convivem diariamente com a natureza na creche, elas se tornam íntimas, reconhecendo como seu ambiente de pertencimento e demonstram cada vez mais respeito, cuidado e carinho para com ela. Neste sentido, segue algumas narrativas delas durante um dia de vivências na natureza: “de manhã o céu é mais claro e brilhante, agora à tarde já é mais escuro e frio”; “deitar na grama e ver as nuvens passar às vezes rápidas e às vezes devagar dá sono e vontade de dormir”; “deitar no chão embaixo das árvores dá para ver o vento forte e devagar que derruba as folhas”; “a plantinha, as flores e as árvores respiram o mesmo ar que nós”; “eu acho que a árvore tem coração, porque quando eu abraço ela, eu escuto um barulho”; “não pode matar o bichinho da natureza, pois tudo que existe faz parte do nosso planeta”; “não pode desperdiçar a água da torneira, coitada dela, ela também é um ser natural”. O que fica de mais significativo é que, quanto mais se conhece diferentes seres vivos e demais elementos naturais, mais se conhece sobre a si mesmo, porque o encontro com a natureza é um encontro com a nossa essência. (Registro da professora-pesquisadora, 03/12/2019, grifos da pesquisadora)

Figura 4 – Observando a árvore e o céu



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Docentes e gestoras reconhecem a importância desse desemparedamento na creche. Segundo elas: “Desemparedar é a sala de aula convencional não possuir a centralidade dos espaços escolar, pois temos muito bons espaços externos” (Gestora Safira); “Desemparedar é a educação, a escola, o ensino, a nossa prática nos espaços abertos, ou longe das paredes de cimento” (Professora Rubi); “desemparedar é importante, porque o interagir e o experimentar livre da criança na natureza, é deixá-la manifestar suas curiosidades e inventividade” (Professora Pérola); “Desemparedar é aprender com alegria e liberdade através da brincadeira” (Gestora Esmeralda); “Desemparedar seria um termo pensando em deixar as crianças mais livres e menos fechadas brincando e interagindo nos espaços externos na natureza” (Professora Jade).

Nos depoimentos verifica-se que a compreensão do desemparedamento passa pela importância de contextos educativos nos espaços externos, pelo aprender com alegria e liberdade por meio das brincadeiras, pelo convívio com a natureza. Contudo, embora reconheçam tal importância, algumas docentes demonstram insegurança com relação às crianças pequenas se machucarem com os elementos da natureza ou ficarem doentes com possíveis banhos de chuvas, brincadeiras com água ou mesmo de saírem dos espaços fechados com temperaturas mais frias, como depõe a Professora Pérola: “Desafio enfrentado para o desemparedamento é que, nos dias frios e de chuva, as mães não querem que as crianças saiam da sala para não ficarem doentes”.

Outro aspecto identificado para o afastamento das crianças da natureza diz respeito à “sujeira”, pois os(as) responsáveis pelas crianças pequenas se queixam que elas se sujem e sujem suas roupas com terra, lama, argila e areia, como verifica-se nos depoimentos: “o maior desafio é vencer a preocupação de que os bebês caiam, se machuquem e se sujem, porque as mães reclamam muito” (Professora Cristal); “o desafio a ser enfrentado é o de superar o perigo de que as crianças se machuquem, e se sujem também, pois os familiares reclamam muito” (Professora Ágata);

A rotina da creche com os horários de entrada, trocas, refeições e descansos inflexíveis dificultam, segundo a Professora Jade, uma maior interação das crianças com a natureza: “[...] acredito que o maior desafio para desemparedar as crianças, ficar mais do lado de fora são as rotinas com trocas, alimentação e descanso que consomem muito o tempo da creche”.

Apesar destes fatores que dificultam o desemparedamento da infância, com as interações e o brincar das crianças na e com a natureza dentro da creche, algumas professoras vêm construindo contextos brincantes em meio à natureza para as vivências, interações e experiências prazerosas: “Tento na minha rotina deixar as crianças em contato com a natureza” (Professora Ágata); “eu deixo as crianças na natureza, pois na natureza as crianças ficam mais livres para explorar, investigar, interagir, construir e aprender a partir de suas curiosidades, vontades e desejos” (Professora Rubi); “Sim, deixo as crianças na natureza, porque o interagir e o experimentar livre da criança na natureza é deixá-la manifestar suas curiosidades e inventividade” (Professora Pérola); “Essa interação com a natureza é bem importante, deve ser garantida na creche” (Gestora Safira).

O encontro com a natureza precisa ser garantia diária nas instituições de educação infantil e não restrita a um curto período na rotina das crianças e muito menos constituírem-se como prêmio ou recompensa por bom comportamento. Tiriba e Profice (2014, p. 69) pontuam que “Se a intera-

ção com os ambientes naturais é a condição para o desenvolvimento pleno das crianças, ela é um direito humano, e não algo em que a escola deve oferecer como lazer ou como prêmio”, é preciso que as crianças tenham tempo e espaço para as interações e o brincar livre na e com a natureza em sua permanência nas creches.

É necessário liberdade para olhar o céu e, percebendo que irá chover, levar as crianças para o pátio antes da chuva ou, então, prepará-las para o banho de chuva. Como conhecer o vento se não for possível sair para o pátio no momento que venta, simplesmente porque não é seu horário de pátio? (BARROS, 2018, p. 61).

Desta forma, creches e pré-escolas necessitam organizar contextos em que as interações, o brincar de forma livre e as experiências com a natureza tornem-se uma constante no currículo e, conseqüentemente, na rotina, visto que tais ações contribuem para o “desemparedamento da infância”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo da criança é um tempo presente. Um tempo “*Aión*”, que é o tempo sem tempo; o tempo marcado pela duração do seu interesse, pela experiência viva, pela “intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (KOHAN, 2004, p. 54). Portanto, um tempo distinto de *Chrónos*, do tempo cronológico, sucessivo e linear.

O tempo da infância é um tempo presente e de presença (KOHAN, 2020), ele é único para a criança, que está inteira, entregue de forma intensa a tudo o que faz. Meninos e meninas são ávidos por explorar, descobrir e conhecer cada detalhe da natureza, nas diferentes estações, pois em cada época do ano ela oferece diferentes elementos: folhas, flores, frutos, sementes etc.

A natureza é lugar de contemplação do belo, do infinito. Lugar de ócio. Lugar que cria o inesperado, que proporciona boas vivências e bons encontros. Lugar de aprendizagens que estimulam e alimentam a curiosidade das crianças. Por isso é lugar de boas experiências de corpo inteiro. Generosa, ela fornece muitos elementos para as brincadeiras, pois nela tudo é um convite à contemplação, às interações e à aventura: o caminho das formigas, o movimento das nuvens, o balanço das folhas caindo, o som dos pássaros, o perfume das flores, as formas e texturas das folhas e pedras.

Em uma sociedade adultocêntrica e grafocêntrica como a brasileira, o desemparedamento da infância constitui-se em um ato transgressor, visto que, desemparedar implica no reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, dentre eles o direito à brincadeira e à natureza. Implica ainda em respeitar a criança em sua potência, curiosidade, criatividade e protagonismo, dando visibilidade à sua voz.

Desemparedar exige que professores e professoras sejam “do-discentes” (FREIRE, 1996), aqueles e aquelas que enquanto ensinam também aprendem. Aprendem com as crianças. Aprendem com meninos e meninas em meio à natureza, em um diálogo permanente com eles e elas. A pesquisa realizada demonstrou que esta aprendizagem não é fácil, muitos são os desafios a serem enfrentados,

mas revelou também ser possível, desde que pautada na escuta sensível às vozes das crianças e no reconhecimento de sua alteridade.

Nesta perspectiva do desemparedamento da infância, creches e pré-escolas devem constituir-se em territórios de experiências brincantes que desafiem a potência criadora das crianças em ambientes naturais que possibilitem viver bons encontros; aqueles que geram alegrias e não excesso de informações e conteúdos desprovidos de sentido e que aniquilam as vivências infantis.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Izabel A. de. (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Maria, C. M. T. **Para uma educação da sensibilidade**: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLM, Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

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

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito do devir-criança. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *In*: SILVA, Marta R. P. da; MAFRA, Jason F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 83-100.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

PEREIRA, Maria Amélia P. **Casa redonda:** uma experiência em educação com crianças. São Paulo: Editora Livre, 2019.

PINTO, Maria Raquel B. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. *In:* QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana C. (org.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 91-115.

PIORSKI, Gandhi. **O brinquedo e a imaginação da terra:** um estudo das brincadeiras de chão e suas interações com o elemento fogo. Paraíba: UFPB, 2013.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SÃO CAETANO DO SUL. **Currículo Municipal de Educação de São Caetano do Sul.** São Caetano do Sul, 2020a.

SÃO CAETANO DO SUL, **Projeto Político Pedagógico.** São Caetano do Sul, 2020b.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Marta R. P. da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, n. 58, p. 83-100, 2017.

SILVA, Marta R. P. da. E os bebês? quando os bebês interrogam a nossa docência. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, p. 274-286, 2020.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. **As crianças da natureza.** Brasília: Portal do MEC, 2010.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. *In:* SILVA, Aínda; TIRIBA, Léa (org.) **Direito ao ambiente como direito à vida:** desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

VALERIO, Viviane G. A. **As interações e o brincar na e com a natureza:** construindo uma infância desemparedada na creche 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USCS, São Caetano do Sul, 2021.

Recebido em: 25 de Março de 2021

Avaliado em: 27 de Julho de 2021

Aceito em: 27 de Julho de 2021



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

1 Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e graduada em Pedagogia.
E-mail: vivianegracieledearaujo@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).
E-mail: martarps@uol.com.br

