

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Natália Martins Siqueira Renauld

**DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM CENÁRIOS URBANIZADOS:**

O reencontro das infâncias com a natureza por meio do
brincar heurístico

Rio de Janeiro
2026

Natália Martins Siqueira Renault

**DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM CENÁRIOS URBANIZADOS:**

O reencontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Edgar Miranda da Silva

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

R396 Renauld, Natália Martins Siqueira

Desemparedamento na educação infantil em cenários urbanizados : o reencontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico / Natália Martins Siqueira Renauld. - Rio de Janeiro, 2026.

178 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Edgar Miranda da Silva.

1. Educação infantil. 2. Educação ambiental . 3. Urbanização . 4. Prática Docente. I. Silva, Edgar Miranda da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Natália Martins Siqueira Renault

**DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM CENÁRIOS URBANIZADOS:**

O reencontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profº. Dr. Edgar Miranda da Silva
Colégio Pedro II

Profª. Drª Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos
Colégio Pedro II

Profª. Drª Maria Jacqueline Girão Soares de Lima
PPGDE/UFRJ

Profª. Drª Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira
UNIGRANRIO/AFYA

Rio de Janeiro
2026

Para a Natália menina, que diante de tantos atravessamentos da vida, nunca desistiu e se permitiu sonhar, idealizar e chegar até onde nunca imaginou. Nós estamos conseguindo.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, a dedicação vai à luz divina que já havia traçado este caminho para mim. Deus, que me embalou com graça em todos os instantes, sustentando-me com braços eternos.

À minha mãe Sheila, que com coragem, esforço e amor abriu caminhos para que eu pudesse ocupar espaços que lhe foram negados. Cada conquista minha também é sua.

Ao meu irmão, Mario Alberto, que talvez nem imagine o quanto me inspira a seguir em frente e a tentar ser, para ele, um exemplo de perseverança e esperança.

Ao meu companheiro de vida, Raphael Renauld, que caminha ao meu lado desde o Ensino Médio, testemunhando de perto minhas vitórias, minhas lutas e os inúmeros recomeços que fazem parte da trajetória de quem acredita na educação. Obrigada por tudo.

Aos meus avós, Zeny e José, que, mesmo diante das limitações que a vida lhes impôs, sempre me ofereceram o que há de mais valioso: amor, cuidado e oração.

À minha família, que me lembra diariamente que a união é uma força poderosa, capaz de sustentar sonhos, fortalecer vínculos e celebrar, juntos, cada pequena e grande conquista.

Aos meus amigos, que viveram este processo do mestrado ao meu lado, oferecendo palavras de incentivo, escuta generosa e afeto nos momentos em que mais precisei. Em especial, à Carolina Muratori, irmã de infância que aplaude meus voos com o coração aberto.

À Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, que desde 2013 é cenário vivo dos meus aprendizados e da minha construção como professora. Agradeço às diretoras Patrícia e Cássia por todo apoio durante o período das aulas do mestrado e a todas as professoras que, junto a mim, acreditam e constroem diariamente uma educação pública de qualidade. Este trabalho também carrega um pouco de cada uma de vocês. Destaco, com carinho, minhas companheiras Jéssica, Andressa, Edna, Nathalia, Isabelle, Simone, Valessa e Michele, que tantas vezes me incentivaram a sonhar mais alto dentro do campo da educação.

Às equipes com as quais tive o privilégio de trabalhar ao longo desses dois anos, que compreenderam minhas ausências em alguns momentos e sustentaram o cotidiano quando precisei me dedicar a esta caminhada. Andressa, Andreia, Camila, Beatryz, Marcelle, Tatiane e Josi, minha profunda gratidão.

Ao MPPEB e a cada professora/professor, que me vestiu de professora pesquisadora e me deu asas para ultrapassar essa etapa com suporte essencial.

À turma do MPPEB 2024, meu sincero agradecimento. A caminhada com vocês foi mais leve, mais divertida e marcada pelo apoio mútuo, seguimos, e seguiremos, sendo resistência. João, obrigada pela parceria e encontro, dividir as orientações com você foi primordial para eu passar por essa fase. Stela, que bom te reencontrar! Que o caminho da educação e da vida continue nos aproximando. Amanda, Renato, Sheyla, obrigada pelas risadas e trabalhos em grupo. Lívia, obrigada pela escuta e direcionamentos nesse caminho que é o mestrado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edgar Miranda, a quem faltam palavras suficientes para expressar minha gratidão. Sua escuta atenta, sensibilidade e capacidade de reconhecer minhas potencialidades reacenderam em mim forças que estavam adormecidas. Sua presença neste percurso foi fundamental. A educação ganha muito com a sua existência.

A cada criança que, ao longo destes treze anos de docência na Educação Infantil, foi atravessada pelos meus fazeres pedagógicos e que me atravessam todos os dias, me ensinando a olhar o mundo com curiosidade, sensibilidade e encantamento.

E, por fim, à natureza, que se tornou objeto desta pesquisa, mas que, sobretudo, me reconectou com aquilo que sou no universo e com aquilo em que acredito. Ela me lembrou que aprender também acontece no vento que atravessa o corpo, na terra que suja as mãos, no silêncio atento diante de um pequeno ser que se move no chão. Foi na experiência de desemparedar os corpos e os pensamentos que reafirmei a potência da infância em contato com o mundo vivo.

Uso a palavra para compor meus
silêncios. Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manoel de Barros, 2003

RESUMO

RENAULD, Natália Martins Siqueira. **Desemparedamento na Educação Infantil em cenários urbanizados: o reencontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

O estudo **“Desemparedamento na Educação Infantil em cenários urbanizados: O reencontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico”** buscou investigar a relação dos sujeitos com a natureza no território infantil situado em um espaço urbano, visando promover práticas docente voltadas ao desenvolvimento infantil e a minimizar o distanciamento das crianças em relação ao meio natural, articulando-se à linha de pesquisa “Prática Docente e Formação Continuada”. Nesse fito, procurou responder à questão de estudo: “De que forma o brincar heurístico, enquanto estratégia pedagógica, pode incentivar o desemparedamento e a conexão com a natureza em uma instituição de Educação Infantil localizada em cenário urbanizado?”. Esse questionamento foi motivado pela dificuldade de instituições da primeira infância, situadas em ambientes urbanos, de perceberem em suas práticas a natureza como primordial para a constituição humana, sem colocá-la unicamente como plano de fundo para exploração ou brincadeiras. O cenário empírico da investigação ocorreu na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, localizada na Prefeitura do Rio de Janeiro, que enfrenta desafios para inserir práticas e percepção dos elementos naturais presentes no ambiente, por possuir uma arquitetura ‘estéril’ à natureza. O estudo destaca a importância de estratégias criativas e adaptações na atmosfera educacional para superar as limitações urbanas e enriquecer as vivências com elementos naturais. Para isso, aportou-se teoricamente nos estudos de Krenak (2020), Tiriba (2005), e Fochi (2023), com suas contribuições sobre a constituição de uma nova relação com natureza, o desemparedamento e o brincar heurístico como uma estratégia de criação de novos vínculos com o meio ambiente. A investigação caracterizou-se metodologicamente a partir de uma abordagem qualitativa e intervencionista, adotando elementos de pesquisa-ação, desenvolvida em três etapas, a saber: (i) planejamento, onde foram investigadas as percepções dos docentes quanto às dificuldades e possibilidades do brincar heurístico, enquanto meio de desemparedamento das infâncias e planejamento das intervenções da pesquisa. Para isso, foram elaborados, um questionário semiestruturado, propostas de práticas pedagógicas e um cronograma para estabelecer a aplicação das ações das docentes; (ii) a implementação consistiu na aplicação propriamente dita das atividades, as quais foram analisadas para se entender as estratégias didático-pedagógicas das docentes na utilização do brincar heurístico; (iii) uma avaliação, com a realização de uma roda de conversa, gravada em audiovisual para reflexões e ações que, junto aos dados das etapas anteriores, foram a base de formulação do produto educacional. As análises evidenciaram que esse processo ultrapassa a dimensão espacial, envolvendo mudanças de concepção pedagógica, revisão de práticas e reposicionamento docente, além de revelar tensões e limites institucionais, bem como possibilidades concretas de transformação no contexto da Educação Infantil. O produto educacional proveniente da pesquisa é um livro caixinha para dinâmicas de sensibilização e práticas docentes, com possibilidades de aproximação do ambiente natural dentro dos espaços limitados estruturalmente. A expectativa de contribuição é que os/as educadores/educadoras ao utilizarem, consigam desemparedar primeiramente seus corpos e práticas e ressignificar o espaço escolar em um ambiente interativo, onde a natureza seja parte do processo educativo, promovendo uma educação significativa e conectada ao mundo natural.

Palavras-chave: desemparedamento; natureza; urbanização; brincar heurístico; educação ambiental.

ABSTRACT

RENAULD, Natália Martins Siqueira. **Desemparedamento na Educação Infantil em cenários urbanizados:** o reencontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

The study **"Breaking Down Walls in Early Childhood Education in Urban Settings: Reconnecting Childhoods with Nature through Heuristic Play"** investigated children's relationship with nature in a urban early childhood setting. It aimed to promote teaching practices that support child development while reducing children's disconnection from the natural world, aligning with the research line *Teaching Practice and Continuing Professional Development*. The study sought to answer the following research question: "How can heuristic play, as a pedagogical strategy, foster the breaking down of physical and symbolic barriers and strengthen children's connection with nature in an Early Childhood Education institution located in an urban setting?" This question emerged from the difficulty experienced by early childhood institutions situated in urban contexts in recognizing nature as fundamental to human development, rather than merely as a backdrop for exploration or play. The empirical setting of the research was the Dr. Paulo Niemeyer Institutional Daycare Center, administered by the Municipality of Rio de Janeiro, which faces challenges in incorporating natural elements into its educational practices due to its architecture, considered "sterile" in relation to nature. The study highlights the importance of creative strategies and adaptations within the educational environment to overcome urban limitations and enrich children's experiences with natural elements. The theoretical framework was grounded in the works of Krenak (2020), Tiriba (2005), and Fochi (2023), whose contributions address the development of new relationships with nature, the concept of *desemparedamento* (breaking down the physical and symbolic barriers that separate children from the natural environment), and heuristic play as a strategy for creating meaningful connections with the environment. Methodologically, the research adopted a qualitative and interventionist approach, incorporating elements of action research and conducted in three stages: (i) Planning, during which teachers' perceptions regarding the challenges and possibilities of heuristic play as a means of promoting *desemparedamento* were investigated, and the intervention activities were planned. A semi-structured questionnaire, proposals for pedagogical practices, and an implementation schedule were developed for this purpose; (ii) Implementation, consisting of the application of the planned activities, which were subsequently analyzed to understand teachers' pedagogical strategies in using heuristic play; and (iii) Evaluation, involving a recorded focus group discussion that enabled collective reflection on the interventions. The reflections generated, together with the data collected during the previous stages, served as the basis for developing the educational product. The findings revealed that the process of *desemparedamento* extends beyond the physical dimension, involving changes in pedagogical conceptions, the revision of teaching practices, and the repositioning of teachers' roles. The study also highlighted institutional tensions and limitations, while identifying concrete possibilities for transforming Early Childhood Education practices. The educational product resulting from the research is a boxed set of pedagogical activity cards designed to support reflective dynamics and teaching practices that encourage children's connection with nature. It is expected that educators who use this resource will first experience the process of *desemparedamento* in their own bodies and pedagogical practices, thereby reimagining the school environment as an interactive space in which nature becomes an integral part of the educational process.

Keywords: unwalling; nature; urbanization; heuristic play; environmental education.

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.2. JUSTIFICATIVA	19
2. A RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA NAS DIRETRIZES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS	21
2.1. MARCOS LEGAIS: LIMITES E DESAFIOS	22
3. REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA COSMOVISÃO INDÍGENA	27
3.2. RECONECTAR-SE COM A NATUREZA: A PERSPECTIVA DO DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS	31
3.3. BRINCAR HEURÍSTICO	37
4. METODOLOGIA	44
4.1. CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO OS FATORES POLÍTICO- ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DO CAMPO	44
4.1.1. INGRESSO NO CAMPO E AS REPERCUSSÕES DO ESTUDO.....	51
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
4.3. TIPO DE PESQUISA	61
4.3.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	62
4.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	68
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
5.1. FATORES NECESSÁRIOS AO DESEMPAREDAMENTO	72
5.1.1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO E REPOSIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DOCENTE	72
5.1.2. SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS TRADICIONAIS	81
5.1.3. SEGURANÇA E VIABILIDADE DO ESPAÇO FÍSICO	90
5.2. FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DINÂMICAS DE DESEMPAREDAMENTO.....	97
5.2.1. CORPO	99
5.2.2. TERRITÓRIO	107
5.2.3. ESCUTA	112
6. PRODUTO EDUCACIONAL	114
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICE A – PERCEPÇÕES DOCENTE DE NATUREZA E DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESEMPAREDAMENTO	126
APÊNDICE B – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA RECONEXÃO DA NATUREZA COM O BRINCAR HEURÍSTICO	148
APÊNDICE C – DESEMPAREDAR AS PRÁTICAS DOCENTE	160
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	169

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, ressalta-se a consolidação de uma sociedade vinculada por uma lógica capitalista, que se ampara no consumo exacerbado e no acúmulo em detrimento de relações respeitadas e responsáveis entre os humanos e a natureza. Vinculados a valores de produtividade e domínio do meio natural, esse paradigma¹ tem se manifestado em algumas práticas culturais e educacionais, onde ainda se reproduzem concepções fragmentadas do mundo e dos sujeitos. Sendo assim, o ambiente educativo, algumas vezes, tende a reforçar a separação entre humanidade e natureza, apartando crianças, professoras e professores das experiências integradoras e sensíveis que podem surgir do contato com os elementos naturais.

Nesse contexto, encontramos progressivamente espaços que preconizam conteúdos computacionais, pátios cimentados, alta oferta de brinquedos de plástico, horário determinado para o brincar, pautados em conceitos eurocentrados, modernos e coloniais, minimizando gradativamente o eixo norteador da Educação Infantil que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são as interações e a brincadeira.

Evidencia-se, nesse contexto, a potência das interações e da brincadeira quando articuladas às experiências com a natureza, compreendidas como dimensões indissociáveis do cotidiano da Educação Infantil, desenvolvendo aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças na primeira infância, com a natureza, sendo um fator estimulante para a criatividade, aprendizado, liberdade, bem-estar e aprofundamento em questões socioambientais.

[...] O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento. Entretanto, elas permanecem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade (Barros, 2018, p. 8).

Em contrapartida a essa realidade, Léa Tiriba (2005) apresenta a concepção de desemparedar as infâncias. A ideia é ir além dos muros da escola e reaproximar as crianças da

¹ Paradigma moderno, de fundamento capitalista, mecanicista e antropocêntrico, onde compreende de maneira fragmentada a realidade, dividindo humanidade e natureza, impactando a educação por valores de domínio, controle e produção.

natureza, objetivando as interações não somente entre indivíduos, mas com o ambiente natural, considerando-a como um processo formativo para a constituição humana.

Podemos considerar os ganhos positivos que o contato com a natureza favorece, principalmente na Educação Infantil, em que as crianças estão aprendendo a se enxergar no mundo e a entender as potencialidades que o ambiente pode oferecer. Quando meninos e meninas estabelecem uma relação respeitosa e consciente, podemos acreditar que a natureza também se torna beneficiada, onde esses pequenos guardiões contribuem para uma formação de cuidado, respeito, discernimento crítico, ações de conservação e uma consciência ambiental que se perpetuará nas gerações seguintes. O desemparedar é visto como um processo de promoção para o desenvolvimento holístico, integrando os aprendizados oferecidos nas escolas com experiências da realidade.

Contudo, em instituições de Educação Infantil, que, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (2023), 61,9% das crianças nas creches e 19,4% na pré-escola permanecem em tempo integral, observa-se, circundados pelos contextos urbanos, grandes avenidas e prédios comerciais no entorno, esses sujeitos são atravessados por uma relação insuficiente com a natureza, seja pela escassez de recursos ou de elementos naturais. Esse afastamento não deve ser suscitado somente pela falta de formação ou interesse dos docentes, visto que, historicamente, eles foram socializados e constituídos em ambientes emparedados, e atualmente emoldurados pelas telas. Para além disso, cabe a problematização de: “Como propiciar o encontro com a natureza em uma instituição de Educação Infantil em um contexto urbanizado?” Entendemos que as práticas educativas são um fator significativo a ser considerado nesse questionamento.

Tiriba (2018) questiona que tipo de educadores somos e como promovemos ou criamos obstáculos, a fim de agir das crianças frente ao universo que as afeta. Diante dessa narrativa, observamos que muitos contextos influem no fazer pedagógico que se repete de forma acrítica, sem que os docentes possam pensar sobre outras possibilidades ou maneiras de atuar. É certo que socialmente a escola foi instituída para ter tempo limitado para o brincar e que as interações educativas se faziam presentes somente na sala de aula, e, com isso, as professoras e os professores foram se amoldando dentro dessa perspectiva. Atualmente, conseguimos ver, exponencialmente, práticas que vêm confrontando esse modelo de educação, mas é primordial que haja, além do acesso a referenciais teóricos robustos, encorajamento e sentimento de mudança dentro das educadoras e dos educadores.

A rotina, o sistema e os entraves burocráticos podem minar a disposição dos docentes para experimentar outros cenários para propostas educativas. Junto a isso, esbarramos na

escassez de recursos e de estrutura para atividades externas, assim como na percepção da realidade, que se torna um limitador, que influencia a disposição dessas professoras e professores para levar as crianças para fora do contexto da sala, que ainda é vista como complexa. O aprisionamento da professora e do professor é real e se faz necessário desemparedar os corpos docentes para assim conseguirmos experienciar com as crianças. Essas reformulações, que dizem respeito a transformações profundas nas práticas pedagógicas e na organização dos espaços educativos, principalmente para Educação Infantil, em que visam romper com o padrão tradicional de ensino, para então promover experiências mais livres e significativas, exigem um suporte institucional, além da formação para uma conscientização sobre os benefícios de desemparedar os corpos, as crianças e as práticas.

Apesar de desafiadoras, algumas proposições apontam a possibilidade de práticas docentes que tentam reaproximar a criança do ambiente natural, promovendo experiências expressivas, dentre elas: autonomia, respeito à vida, conhecimento da diversidade, responsabilidade, vínculo com o corpo, conexão afetiva e senso de pertencimento à natureza.

Para Tiriba (2018, p.190), “[...] as crianças se lançam na natureza porque, como a todos os seres vivos, estar nela assegura-lhes permanecer sendo o que são, sendo o que as constitui.” Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que utilizam o brincar heurístico se apresentam como uma possibilidade para potencialização da criatividade com o uso de objetos simples do cotidiano, que, aliados a elementos da natureza, proporcionam um desenvolvimento para a consciência ambiental do planeta, afinidade nas relações humanas e compreensão dos processos ambientais.

Os ambientes educativos, de maneira crescente, vêm ocupando os espaços na vida das crianças e, considerando que esses sujeitos são apreciadores do ar livre, de brincarem com a terra, de se interessarem pelos animais, questiona-se qual é o papel da instituição educativa e das professoras e dos professores ao proporcionarem movimentos que envolvam elementos do universo natural? Para tal, faz-se necessária a transformação das práticas comumente reproduzidas, reconhecendo a importância da integração das crianças com a natureza e buscando processos formativos que sensibilizem para a escuta e o olhar atento. Nesse movimento, torna-se fundamental adotar uma postura pedagógica que acolha os desejos, as curiosidades e as iniciativas das crianças, favorecendo a integralidade de seu desenvolvimento.

No contexto das conexões e relações, tendo como base as interações humanas, as creches e escolas são espaços de encontro, diversidade e possibilidades. É o primeiro lugar em que a criança encontrará culturas diferentes dos seus ciclos habituais. Nesse sentido, Krenak (2019) chama atenção para o modo como os corpos foram progressivamente disciplinados pela

lógica do relógio e da produtividade, perdendo a conexão com ritmos mais orgânicos de existir. Ao propor a ideia de “outras humanidades”, o autor sugere que existem, e sempre existiram, configurações plurais de habitar o tempo e o espaço, diferente daquela imposta pela civilização industrial. Essa provocação é especialmente potente quando pensamos na Educação Infantil: a rotina padronizada, com horários rígidos e atividades repetidas, pode ser lida como uma miniatura desse mesmo projeto civilizatório que o autor denuncia, um projeto que ensina, desde cedo, que só existe uma única maneira de mover o corpo, ocupar o tempo e estar no mundo. Dessa forma, os profissionais desse espaço têm a oportunidade de potencializar vivências que colaborem e que ultrapassem práticas pedagógicas centradas no controle dos corpos infantis e ampliem as possibilidades de exploração, descoberta e interação com o mundo.

É fundamental que as creches contemplem, em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), práticas pautadas na escuta e na participação das crianças, bem como na criação de contextos educativos que favoreçam sua aproximação e interação com a natureza. Para isso, é necessário reconhecer e valorizar as vozes dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade educativa, possibilitando-lhes ocupar espaços de participação e protagonismo. Nesse contexto, a brincadeira deve assumir lugar central nas práticas pedagógicas, compreendendo que o trabalho na Educação Infantil se constitui na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e não na centralidade de ações voltadas exclusivamente aos cuidados. Essas reflexões e questionamentos motivaram esta pesquisa, oriunda de um incômodo pessoal e profissional desta pesquisadora, que através das formações referentes à temática percebeu o quanto estava emparedada e enclausurando suas práticas. Em 2020, no auge da pandemia mundial da COVID-19, busquei, de maneira remota, o curso de extensão Infâncias Brasileiras, organizado pelo Núcleo Infâncias Natureza e Arte (NINA) – UNIRIO, mediado pela professora Léa Tiriba, que é uma das referências deste estudo, e me conscientizei do quanto o contato com a natureza é primordial para as relações na primeira infância.

A Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer foi o lugar que me constituiu professora, em 2013, sendo o meu primeiro local de trabalho e contato com a Educação Infantil, ainda quando recebia professoras e professores através de uma empresa terceirizada. Saio desse espaço em 2022 quando fui aprovada no concurso público para Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Em 2023, esse espaço se abriu para receber servidores públicos como docentes e através de um concurso de mobilidade interna realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), retornei para a instituição.

Com uma bagagem mais embasada e com teorias fundamentadas, percebi que estava dentro de uma instituição inserida em um cenário urbanizado, marcada por limitações espaciais

e pelas características do território em seu entorno, como a escassez de áreas verdes, a poluição sonora, as questões relacionadas à segurança e outros fatores que restringem a ocupação dos espaços externos. Essas condições, somadas à configuração arquitetônica da instituição, reproduziam práticas pedagógicas que pouco favoreciam o livre brincar na natureza, em função da reduzida presença de elementos naturais e das barreiras impostas pelo contexto urbano. Com isso, o olhar ao redor foi desenvolvendo um pensamento mais crítico sobre a insuficiência de recursos naturais para o desenvolvimento das crianças, o que aumentou e fomentou o desejo de buscar alternativas para propiciar essa interação com o meio.

Com as formações continuadas durante minha trajetória profissional, me apropriei da abordagem do brincar heurístico e do uso de brinquedos não estruturados como forma de aproximação com a natureza dentro de uma instituição urbanizada.

As comprovações científicas e teóricas sobre os benefícios do contato das crianças com a natureza desde a tenra idade, a busca por formações que aproximem a teoria da prática, o olhar crítico sobre o espaço onde atuo e o desejo de ver crianças sendo protagonistas de suas ações, cercadas por um ambiente natural, levaram esta pesquisadora a aprofundar seus estudos sobre o tema.

Nesse sentido, ao compreendermos a importância da natureza como parte da integralidade dos sujeitos e ao observarmos o distanciamento das experiências com o meio natural nos espaços de desenvolvimento infantil situados em zonas urbanas, questionamos: De que forma o brincar heurístico, enquanto estratégia pedagógica, pode incentivar o desemparedamento e a conexão com a natureza em uma instituição de Educação Infantil localizada em cenário urbanizado?

A partir dessa questão de pesquisa, formulamos o seguinte objetivo geral: Investigar práticas didático-pedagógicas para a reaproximação da natureza no território infantil situado em contexto urbano, visando o aprimoramento do desenvolvimento infantil e a minimização do distanciamento das crianças em relação ao meio natural. Desse objetivo desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as barreiras e desafios enfrentados pelos docentes na integração de elementos naturais em suas práticas;
- Analisar estratégias de incentivo ao uso do brincar heurístico e dos objetos não estruturados na instituição coparticipante da pesquisa, de modo a promover o reencontro das crianças com a natureza e fomentar um brincar mais livre;

- Investigar as percepções e práticas das docentes da instituição coparticipante da pesquisa sobre a importância do contato com o meio natural para o desenvolvimento infantil;
- Desenvolver um material, a partir de possibilidades de desemparedamento na Educação Infantil em territórios urbanizados.

Nessa intenção, procedeu também a proposta do produto educacional, que consiste em um material feito por cartas ilustradas e descritivas, considerada como livro caixinha² para instrumentalizar o processo formativo e as práticas de educadoras e educadores que queiram desenvolver experiências de desemparedamento, principalmente em instituições emparedadas pela urbanização.

A principal proposta do material, no âmbito deste estudo, é que ele possa ser utilizado tanto na formação de professoras e professores quanto no planejamento de práticas com as crianças. Ao planejar este produto educacional, buscou-se que ele não fosse rígido ou com direcionamentos inflexíveis, mas que pudesse ser explorado dentro das muitas formas de se pensar em educação desemparedada. Inspirado no pensamento de Nêgo Bispo, o material constituiu uma lógica circular, que não tem fim, dito por ele como “começo, meio e começo”, mantendo a ideia de considerar, ao longo dos dias e dos anos, os benefícios do contato com a Mãe Terra.

1.2. JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa está relacionada ao contexto socioambiental contemporâneo, caracterizado por uma intensa crise ecológica, onde se faz necessário repensar a relação entre sujeito e natureza, proporcionando vivências que fortaleçam, desde a infância, o senso de pertencimento e o pensamento crítico. Essa aproximação é compreendida como parte de uma mudança de paradigma que reconhece a interdependência entre todas as formas de vida. A exploração intensiva dos recursos naturais, cada vez mais escassos, somada ao incentivo ao consumo de brinquedos descartáveis difundido pelas mídias, estimula práticas de consumo desde a infância. Nesse sentido, no âmbito social, ao destacar a necessidade de reconectar as crianças com o ambiente natural, a pesquisa nesse contexto pode inspirar ações comunitárias e parcerias entre escolas, famílias e organizações ambientais, promovendo uma cultura de

² Livro caixinha é uma categoria atribuída pelo mercado editorial que designa um produto híbrido, armazenado em caixa, que reúne elementos de livro e de recurso lúdico-didático, articulando leitura e interação.

respeito e preservação do meio ambiente desde a infância. Tal enfoque pode contribuir para a formação de uma geração mais consciente e engajada com as questões ambientais.

No âmbito acadêmico, o estudo justifica-se pela necessidade de ampliar pesquisas sobre abordagens mais holísticas e integradas na Educação Infantil, nas quais a natureza seja compreendida como elemento mediador dos processos de desenvolvimento. Investigar o fenômeno do desemparedamento e seus benefícios pode ampliar as possibilidades de atuação de educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas interessados em promover ambientes educacionais mais enriquecidos e estimulantes para crianças da primeira infância. Nesse sentido, a temática pode contribuir para a fundamentação teórica de práticas pedagógicas e propostas arquitetônicas voltadas à integração da natureza em contextos educacionais urbanos, contribuindo assim para o avanço do campo de investigação da Educação Infantil. Além disso, a temática apresenta caráter inovador ao relacionar o desemparedamento às possibilidades do brincar heurístico, aspecto ainda pouco explorado nas pesquisas da área.

Na dimensão profissional, esta pesquisa pode ofertar bases teóricas e práticas consistentes para a implementação de estratégias educacionais que integrem experiências com a natureza ao ambiente escolar experiências naturais no ambiente escolar, com a inserção intencional da interação com elementos da natureza, plantas, água, galhos e outros materiais heurísticos e não estruturados em propostas cotidianas que favoreçam a criatividade, a exploração, a curiosidade e o vínculo afetivo com o ambiente, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo as práticas educativas. Ao evidenciar empiricamente os benefícios do contato com a natureza, a observação pode os resultados podem contribuir para a formação continuada de profissionais da educação, auxiliando-os na criação de ambientes que contribuam para o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades socioambientais nas crianças pequenas. O impacto potencial desta pesquisa consiste na qualificação das práticas educativas, tornando-as mais alinhadas às necessidades contemporâneas da infância e favorecendo uma formação mais equilibrada e integral na primeira infância.

2. A RELAÇÃO CRIANÇA-NATUREZA NAS DIRETRIZES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Em uma perspectiva ampliada sobre o desemparedamento, Tiriba (2018, p. 118) apresenta reflexões acerca da naturalização do emparedamento em nossa cultura educacional argumentando que, na construção física das escolas, prevalece a lógica de que “[...] devastar o terreno é o primeiro ato de um processo de construção que não passa pelos que irão utilizar cotidianamente a escola. [...]”.

Refletir sobre a necessidade de pensar a escola a partir daqueles que fazem a educação e das crianças que diariamente utilizam esse espaço nos leva a analisar criticamente os documentos orientadores das políticas educacionais e as concepções de educação ambiental que eles propõem para uma educação ambiental efetiva ou não, principalmente na Educação Infantil, movimento de análise que orienta as reflexões apresentadas a seguir.

Em 1998 foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que abordava de maneira utilitarista a natureza, tratando-a como um espaço destinado à validação de experiências previamente realizadas em sala de aula. A ideia era de observar e registrar a natureza adotando, muitas vezes, uma postura invasiva em relação aos processos naturais, por vezes aprisionando animais em sala de aula para “estabelecer relações” ou introduzindo plantas em ambientes internos nos com intuito de ampliar o conhecimento sobre os ecossistemas. No ano seguinte, em 1999, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) não reconheciam a natureza como elemento autônomo no processo educativo, somente no item que tratava sobre o respeito ao bem comum, se apresentando em um lugar de dependência dos seres humanos.

“[...] ainda que o documento afirme as interações e brincadeiras como eixos estruturadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, não há referências à importância de oferecer vivências com a natureza, com seus elementos, embora as crianças demonstrem grande atração por elas. Em contrapartida, são explicitadas claramente no item XII desse mesmo artigo, as experiências que “possibilitam a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos”. Por que não são indicadas experiências que possibilitem as brincadeiras a céu aberto, com água, areia, vento?” (Tiriba, 2018, p.129)

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular estabelece diretrizes e competências que devem ser obtidas pelas crianças e jovens do Brasil durante sua permanência escolar. Dentro deste documento a natureza é tratada como artifício de curiosidade e de exploração, reduzindo-a, mais uma vez, a um recurso a serviço das experiências infantis. Quando se trata do “Direito

a conviver”, citado no documento, ele se restringe a interações humanas, tirando a natureza do foco de ser parte integral dos seres.

Esses apontamentos colocam a necessidade de colocar em debate os marcos legais apresentando os limites e desafios induzidos pela legislação.

2.1. MARCOS LEGAIS: LIMITES E DESAFIOS

É possível analisar, a partir do enquadramento que relaciona criança e natureza, uma problemática relacionada aos marcos legais, evidenciando um descompasso entre o direito constitucional ao meio ambiente equilibrado, a proteção integral da criança e a ausência de referências explícitas ao contato com a natureza nas instituições da primeira infância. Ao passo que a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os documentos curriculares afirmam o desenvolvimento integral, a exploração de espaços, tempos e materiais, e a prioridade da educação ambiental ao longo da vida, tais dispositivos tendem a abordar o ambiente de forma genérica, sem nomear pátios naturalizados, quintais, áreas verdes ou experiências corporais e sensoriais em condições naturais como direitos pedagógicos característicos da infância. Esse contexto gera um vazio prescritivo, onde a natureza se apresenta com abstração ou como um tópico transversal, deixando de lado a concretude que possa existir dentro de um currículo da educação infantil, como parte das experiências cotidianas das crianças, abrindo precedentes para práticas carentes e defasadas de contato com o natural e por consequência, abertura para espaços escolares artificializados e pouco integrados à natureza.

A seguir, apresenta-se um breve panorama histórico das normativas relacionadas ao direito humano à natureza.

Quadro 1: Trajetória dos marcos normativos sobre meio ambiente e direitos das crianças (1987–2022):

Ano	Documento/ Evento	Instituições	Principais Contribuições
1987	Relatório “Nosso Futuro Comum”	Comissão Brundtland – ONU	Coloca o conceito de desenvolvimento sustentável e alerta para os limites ecológicos do planeta.
1988 (Brasil)	Constituição Federal – art. 225 e art. 227	Estado Brasileiro	Reconhece o meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental e assegura prioridade absoluta às crianças e adolescentes.

1990	Declaração Mundial sobre a Sobrevivência	ONU – Cúpula Mundial da Criança	Reconhece que a degradação ambiental já afeta milhões de crianças e afirma a proteção e desenvolvimento da criança a proteção ambiental como condição para um futuro saudável.
1992	Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92)	ONU	Afirma o direito a uma vida saudável em harmonia com a natureza e reconhece crianças e jovens como agentes de mudança (Princípio 21).
1992	Discurso de Severn Cullis-Suzuki	ECO-92	Fato simbólico do protagonismo infantil, denunciando os impactos ambientais vividos pelas crianças no presente.
2002	Documento <i>Um Mundo para as Crianças</i>	ONU	Reitera a proteção ambiental como princípio essencial para a efetivação dos direitos das crianças e redução dos impactos ambientais sobre a infância.
2015	Relatório sobre mudanças climáticas	UNICEF	Alerta que as crianças são as mais afetadas pela crise climática, consolidando a leitura da emergência ambiental como crise de direitos da criança.
2016	Resolução nº 32/33	Conselho de Direitos Humanos – ONU	Reconhece crianças como grupo especialmente vulneráveis aos impactos das mudanças climáticas.
2016	Relatório do Relator Especial Baskut Tuncak	ONU	Denuncia a “pandemia silenciosa” causada pela exposição infantil à poluição e substâncias tóxicas.
2016	Dia de Discussão Geral sobre Direitos da Criança e Meio Ambiente	Comitê dos Direitos da Criança – ONU	Discute as obrigações dos Estados para garantir às crianças um meio ambiente seguro, limpo, saudável e sustentável, com foco em injustiças ambientais.
2016	World Declaration on the Environmental Rule of Law	IUCN	Afirma o Estado de Direito Ecológico e o princípio da equidade intergeracional, reconhecendo a interdependência entre direitos humanos e integridade ecológica.
2017	Resolução nº 35/20	Conselho de Direitos Humanos-ONU	Reitera que certos grupos de crianças sofrem impactos climáticos de forma desproporcional.
2017	Relatório sobre mudanças climáticas e direitos da criança	Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos	Detalha como a crise climática ameaça direitos fundamentais das crianças (vida, saúde, educação, alimentação, água).
2017	Opinião Consultiva nº 23/2017	Corte Interamericana de Direitos Humanos	Reconhece a relação direta entre proteção ambiental e direitos humanos, incluindo grupos em situação de vulnerabilidade, como crianças.

2018	Princípios Orientadores sobre Direitos Humanos e Meio Ambiente	ONU	Estabelecem que a vida e a saúde humanas dependem de padrões ecológicos mínimos, reforçando deveres estatais.
2021	Resolução A/HRC/48/L.27	Conselho de Direitos Humanos – ONU	Reconhece o direito humano a um meio ambiente limpo, saudável e sustentável como direito fundamental.
2021	Relatório sobre crise climática e infância	UNICEF	Afirma que a crise climática é uma crise dos direitos da criança, atingindo cerca de 1 bilhão de crianças em situação de risco extremo.
2022	Relatório do IPCC	IPCC – ONU	Evidencia impactos severos das mudanças climáticas sobre a vida presente e futuro das crianças, especialmente no Sul Global.
2022	Elaboração do Comentário Geral nº 26	Comitê dos Direitos da Criança – ONU	Consolida orientações sobre direitos das crianças e meio ambiente, com foco nas mudanças climáticas e responsabilidades estatais.

Tabela construída pela autora, através das informações obtidas na fonte: BARBARULO, Ângela; HARTUNG, Pedro (organizadores). Resumo da política jurídica: o direito das crianças e dos adolescentes à natureza e ao ambiente saudável. São Paulo: Instituto Alana, 2022. E-book.

Ao observarmos as contribuições e os debates que atravessam essas legislações, percebe-se que o agravamento da crise climática e os impactos socioambientais fazem emergir o afunilamento das garantias de direitos imprescindíveis e humanos, uma vez que os impactos decorrentes das mudanças climáticas afetam diretamente a efetivação desses direitos, principalmente daqueles grupos em situação de maior vulnerabilidade, como crianças e adolescentes. Diante desse contexto, a relação indissociável entre a proteção do meio ambiente e a garantia de direitos humanos tem sido reconhecida no âmbito internacional, destacando-se a Opinião Consultiva nº 23/2017 da Corte Interamericana de Direitos Humanos, que afirma que os danos ambientais afetam de forma desproporcional populações em situação de vulnerabilidade em razão de condições sociais, econômicas e territoriais específicas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, consagra os fundamentos de um constitucionalismo ecológico ao reconhecer o meio ambiente como direito fundamental, enquanto o artigo 227 atribui prioridade absoluta à proteção integral das crianças e adolescentes. Nesse sentido, o acesso à natureza e a um ambiente saudável surge como condição estruturante para a efetivação dos demais direitos fundamentais desse grupo social.

O Marco Legal Criança e Natureza, de autoria da deputada federal Laura Carneiro e construído com a participação de dezenas de organizações da sociedade civil, estabelece diretrizes para garantir o acesso de crianças e adolescentes a ambientes

naturais e seguros, por meio do Projeto de Lei n. 2225/2024 (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2024).

Nesse contexto insere-se o Projeto de Lei nº 2225/2024, que institui o Marco Legal Criança e Natureza, que zela pela democratização do acesso à natureza como direito das crianças e adolescentes, especialmente em contextos urbanos marcados pela escassez de áreas verdes e pela intensificação dos riscos climáticos. Essa proposta admite que a maioria das crianças brasileiras vive em cidades e está exposta a diversas vulnerabilidades socioambientais, o que requer políticas públicas específicas destinadas à proteção integral da infância frente à crise climática.

Pensando na articulação entre planejamento urbano, justiça socioambiental, enfrentamento do racismo ambiental e educação, o Marco legal vem para reafirmar que um meio ambiente saudável constitui o fundamento para a efetivação dos direitos fundamentais, para o desenvolvimento integral, o brincar, a aprendizagem e a construção de vínculos socioafetivos com a natureza. Dessa forma, o direito à natureza passa a ocupar a posição central na garantia da dignidade das crianças e adolescentes do presente e das próximas gerações.

Embora apresentem certa “boa intenção” para soluções propostas pelas políticas educacionais brasileiras para a Educação Infantil, os documentos apresentam ainda assim entraves importantes em sua implementação, focalizando frequentemente em abordagens superficiais, deixando de lado práticas transformadoras, diminuídas pelas dificuldades e restrições impostas pelo espaço urbano.

De acordo com a leitura das DCNEI e da BNCC, as propostas relacionadas a espaços naturalizados e atividades ao ar livre tendem a restringir-se a uma perspectiva de educação ambiental conservacionista, centrada em uma conscientização individual e localizada sem criticidade para confrontar as contradições socioeconômicas, como por exemplo as desigualdades urbanas que limitam o acesso ao natural. Essa problemática aprisiona as crianças em conhecimentos descontextualizados e fragmentados, se tornando seres incapazes de questionar e requerer uma cidadania crítica.

Ainda que o termo “Educação Ambiental” venha desaparecendo ao longo da construção da BNCC em suas versões, nota-se a relevante mudança em seu contexto, passando a ser utilizado mais o termo “Sustentabilidade” com viés de maior responsabilidade do indivíduo em relação ao seu meio, sem uma visão enquanto um problema social de ordem da lógica econômica, visto que o consumo exagerado pode acarretar desastres e desequilíbrios ambientais.” (Lima; Claro; Pereira, 2023, p.386)

Visto isto, as estratégias englobam fazeres pedagógicos contextualizados, nos quais as DCNEI propõem a construção e planejamento dos espaços da escola abertos a cultura e natureza, enquanto a BNCC visa propostas como a construção de hortas, a realização de atividades ao ar livre e momentos de convivência em espaços naturais, com a intenção de atrelar teoria e prática. Por sua vez, o Marco Legal prioriza em locais lúdicos, públicos e que tragam segurança, com o auxílio da comunidade e de formação de profissionais para supervisão no contexto ambiental, do desenvolvimento infantil. Já a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) orienta a prática da educação ambiental como uma proposta contínua, destacando-a em movimentos intersetoriais para conservação e melhoria do meio, como explicita o Art. 10: A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (Brasil, 1999).

Na BNCC e DCNEI observa-se um potencial relevante para o brincar heurístico, os brinquedos não estruturados e elementos naturais, alinhados à teoria de desemparedamento, princípios que podem ser relacionados aos campos de experiência propostos nesses documentos, valorizando materiais diversificados e experiências de manipulação de objetos do cotidiano para estimular o sensório motor das crianças.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa organiza-se em torno de três perspectivas principais, a saber: (i) Educação Ambiental a partir da Cosmovisão indígena/Filosofia da Terra (Krenak, 2020abc; 2022) que analisa, através de um viés crítico, a exploração ilegal dos territórios e a redução da natureza a recurso, processos que geram implicações profundas, entre elas a degradação ambiental, a perda de biodiversidade e as rupturas culturais, demandando uma reconexão com a Terra como condição para “adiar o fim do mundo”; (ii) Desemparedamento das Infâncias (Tiriba, 2005), e (iii) Brincar Heurísticos (Fochi, 2023) que discute as possibilidades de relação, exploração e criação das crianças por meio do brincar heurístico. O estudo também dialoga com autores como Guattari (1990), Piorski (2016) e Louv (2016), a fim de ampliar e fundamentar o cenário teórico da pesquisa.

3.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA COSMOVISÃO INDÍGENA

A intensificação da urbanização tem contribuído para a formação de ambientes que limitam a relação das crianças com a natureza. Krenak (2020abc; 2022), em obras publicadas durante o período da pandemia de COVID-19, fez reflexões importantes sobre a relação entre os seres humanos e a natureza, mostrando os efeitos da desconexão que vem surgindo progressivamente. No debate que contrapõe as figuras do cidadão e do consumidor, destaca que o modelo de vida ocidental passou a conceber o mundo como mercadoria, fazendo com que as crianças cresçam diante de uma lógica mercadológica, que enfatiza o consumo intensivo de recursos naturais, compreendidos como fontes inesgotáveis de exploração. Esse fenômeno também pode ser observado em crianças que vivem em contextos fortemente urbanizados, se desconectando da natureza e o que pode reduzir as oportunidades de experiências sensíveis com o ambiente natural.

A partir do conceito de objetificação e mercantilização do mundo, diante da expansão urbana, do desenvolvimento de infraestruturas e da consolidação de uma lógica capitalista que concebe a natureza como algo distante e disponível para consumo, observamos algumas instituições de ensino ainda reproduzindo existências automáticas, com práticas que não incorporam a natureza como agente constitutivo dos processos de aprendizagem. Sob uma perspectiva organicista, baseada no nosso parentesco com o não humano, Krenak (2020) afirma que “somos natureza”, argumentando que existe uma relação de dependência recíproca entre os seres humanos e os ecossistemas. Na Educação Infantil, esse movimento se traduz na seriedade

de vivenciar a integração sensorial e afetiva com a natureza, para despertar a consciência de “estar vivo”, salientada pelo autor.

Utilizando-se de analogias, Krenak destaca que entre os múltiplos processos que a natureza expressa e sustenta, a observação do circuito dos rios tem muito para nos ensinar. A potência de vida presente nas águas contrapõe-se aos ímpetos humanos de ambicionar incessantemente e, com isso, passam a se ver no direito de usufruir sem limites dos recursos naturais. Para Krenak (2022, p. 22) “[...] Tratam os rios de maneira tão desrespeitosa que dá a impressão de que sofreram um colapso afetivo em relação às preciosidades que a vida nos proporciona aqui na Terra.[...]” O autor utiliza do conceito metafórico “seres que habitaram os mundos em diferentes formas” para caracterizar os rios e afirmar que a possibilidade de imaginar o futuro decorre da continuidade de processos já existentes é porque algo já estava aqui, foi construído e perpetuado ao longo do tempo, nos dando a lógica fascinante de um futuro ancestral.

Quando relacionada à educação, essa ideia suscita reflexões sobre o sentido da escuta, de quantos atravessamentos precisamos para manter as nossas águas límpidas. Se devemos aprender com os rios diante de sua sabedoria, torna-se necessário priorizar o protagonismo infantil em nossas práticas e deixar que, por meio das interações, as crianças possam expressar sua bagagem cultural e ancestral, de maneira respeitosa e acolhedora, apreciando suas vivências. Nesse sentido, o educador pode ser compreendido metaforicamente como um rio mais antigo e com sabedoria, consiste em orientar processos que favoreçam a melhoria das condições de existência.

A maneira integral de ser, pensar e fazer no mundo é a definição da cosmovisão indígena, caracterizada pela compreensão do “todo maior” como uma rede de relações que se unem, onde parte e conjunto agem de forma equilibrada e dinâmica. A cosmovisão se manifesta em práticas territoriais que agregam eu, tu, nós e os outros agentes, que são reconhecidos como as plantas, rios, territórios e entidades espirituais, se assemelhando à reflexão relacional que ampara direitos e memórias coletivas.

Na obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, Krenak (2020) faz uma crítica à lógica ocidental de humanidade apartada da natureza, evidenciando que para os povos originários, os rios e montanhas são como entidades falantes e afetivas, em contraste com a despersonalização promovida pelo naturalismo moderno. Para o autor, a dimensão animista sustenta uma ética de cuidado, em que as atuações humanas precisam devolver o que tomaram da terra, limitando as práticas predatórias de exploração promovidas pela lógica capitalista.

A partir da vertente da Educação Ambiental Crítica, que propõe uma reflexão filosófica e política sobre as relações entre sociedade, natureza e modos de existência, analisam-se as formas de relação entre ser humano, natureza e realidade, principalmente ao dialogar com as cosmovisões indígenas, que ao superar a oposição moderna, propõe a integração entre humanidade, natureza e cosmos, a fim de um “bem viver” relacional.

Krenak (2022) utiliza a observação do trajeto da água para explicar sobre o “Futuro Ancestral”, nome de seu livro, que carrega a filosofia indígena que ressalta que aquilo que existiu em determinado momento pode retornar transformado, inspirado nos rios e processos da natureza. Os indígenas valorizam os sonhos como se fossem pontes para se relacionar com a ancestralidade e o cosmos, que, associados ao contato físico com a terra, sentem a força espiritual dessa ligação.

Enraizada em fundamentos capitalistas e antropocêntricos, a crise ambiental de hoje demanda meios de ensino que exigem mais do que uma simples resolução técnico-administrativa de problemas ambientais. As propostas educativas devem incorporar saberes de outros povos e culturas, promovendo uma liberdade coletiva e justiça planetária. Na análise etnográfica com os Guarani Mbyá, Gonçalves (2017) conjectura a educação ambiental crítica como um ensino dialógico e político, capaz de questionar a lógica do lucro acima de tudo e revela a natureza como indissociável da vida social e espiritual dos sujeitos. Sendo assim, viver na aldeia, como na experiência de Ará Hovy, opera como um laboratório vivo, no qual o Teko Porã (o “bem viver”) se manifesta em práticas e surge em movimentos do cotidiano, como na limpeza das nascentes, no construir coletivamente e nas rezas de Opy, que ensina o senso de pertencimento a um “todo maior”.

Diante do reconhecimento de que a Educação Ambiental vislumbra o território como um espaço de relações, que a convivência une ecologia e ética, essa perspectiva questiona visões estatais que historicamente marginalizam os saberes e territórios indígenas. Essa proposta se assemelha aos estudos de Santos (2021), que defende a inclusão nas escolas de astronomia indígenas para quebrar a separação entre céu e Terra, fazendo com que os alunos sintam a ligação que engloba tudo no universo e a compreenderem e questionar criticamente a crise climática através dos saberes ancestrais.

A conexão entre cosmovisão indígena e Educação Ambiental reside na capacidade dessas epistemologias em reencantar o mundo, possibilitando uma ética de cuidado que transcende o egoísmo individual ocidental. Gonçalves (2017), salienta que os Guarani ensinam uma sustentabilidade vivida, questionando o modo de produção desenfreado e evidencia que

esse saber compartilhado segue inspirando educadoras e educadores que atuam em contextos urbanos a repensarem suas práticas, abrindo-se ao diálogo com outras culturas.

A ecologia dos saberes parte da compreensão de que o universal emerge da diversidade. Com isso, políticas educacionais podem valorizar diversas formas de existir. Sendo assim, a Educação Ambiental se torna um projeto de “bem viver” para o planeta, entrelaçando resistências antigas que direcionam para a saída da crise ecológica contemporânea.

Relacionar a cosmovisão indígena com o desemparedamento das infâncias implica em adotar um olhar sensível e relacional para a natureza, já que ambos propõem dissolver as barreiras que envolvem as crianças e o ambiente. Para os povos indígenas, a natureza não é um recurso externo, mas sim parte do todo maior. Essa visão permite compreender o desemparedamento como uma transformação nas formas de conceber a relação entre infância, natureza e educação.

Essa perspectiva aproxima-se da ideia de integração proposta por Guattari (2000), por meio de uma concepção de ecologia que se divide em três dimensões: a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia da subjetividade, articulação que o autor denomina de ecosofia.

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política — a que chamo ecosofia — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões. (Guattari, 1990, p.8)

A primeira ecologia, denominada ecologia do meio ambiente, discorre sobre a interação entre os sujeitos e a natureza, destacando os problemas ecológicos ocasionados pelo crescimento da tecnologia e pelo aumento exponencial da população. Guattari (1990, p. 52) salienta a urgência de enfrentar essa crise para assegurar a continuidade da vida no planeta: “Cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas”.

O autor apresenta a ecologia social como um campo voltado à promoção da diversidade e da autonomia, uma vez que o capitalismo evidencia para a sociedade uma degradação dos modelos de vida, seja individualmente ou coletivamente, ocasionados pelo enfraquecimento das estruturas familiares, pelo consumo excessivo de conteúdos midiáticos e pela crescente padronização dos comportamentos.

A ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do socius. Ela jamais deverá perder de vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão - ampliando seu domínio sobre o

conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta - e em "intenção" - infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. (Guattari, 1990, p. 33)

O autor refere-se à ecologia da subjetividade humana como ecologia mental, que se concentra na relação que o ser humano tem consigo mesmo, abrangendo seus processos psíquicos e sua formação de subjetividade. Guattari (1990, p. 38) explica: “O princípio específico da ecologia mental reside no fato de que sua abordagem dos Territórios existenciais depende de uma lógica pré-objetal e pré-pessoal evocando o que Freud descreveu como um "processo primário".

Essa abordagem multifacetada é imprescindível para a compreensão da relação das infâncias com a natureza e ao realizar a interconexão entre essas três categorias, o autor oferece uma compreensão onde a crise ambiental se apresenta como uma questão complexa que exige uma abordagem que envolva tanto a proteção do meio ambiente quanto a promoção da justiça social, demonstrando uma consciência mais integrada e uma prática ecológica.

3.2. RECONECTAR-SE COM A NATUREZA: A PERSPECTIVA DO DESEMPARELAMENTO DAS INFÂNCIAS

A sociedade ainda mantém uma visão hierárquica em relação à natureza, esquecendo que fazemos parte integral dela, sendo necessário resgatar a compreensão de que, biologicamente, os seres humanos fazem parte dos mesmos processos naturais, tendo nosso corpo como matéria orgânica, formado por um enorme ecossistema. Assim, a ideia é reconhecer que a formação humana é semelhante e integrada à natureza, que somos feitos da mesma matéria, não nos posicionando acima dela, mas fazendo parte dela.

A relação do ser humano com a natureza tem se orientado para a criação de mecanismos de comodidade e de progresso, o que tem provocado graves problemas ambientais em troca de vantagens econômicas obtidas a partir da exploração dos recursos naturais. Vale enfatizar que comodidade e progresso não são, necessariamente, negativos; contudo, é preciso analisá-los considerando os meios empregados e os fins alcançados. Portanto, diante desse cenário, quando as ações humanas se orientam exclusivamente pela obtenção de benefícios econômicos, tendo como consequência o desgaste ambiental e o esgotamento dos recursos naturais, tais práticas assumem um caráter predatório, gerando graves impactos ambientais em favor do lucro. O comodismo, que pode ser associado à busca por qualidade de vida, também pode ocasionar consumo desenfreado quando não é pensado de maneira criteriosa.

Diante disso, faz-se necessário pensar uma pedagogia libertadora que reconheça a criança como sujeito de direitos e em relação com a natureza, fomentando a importância de o

livre brincar em territórios naturais e de conexão. Nessa premissa, a necessidade de "desemparedamento" se evidencia, e, portanto, a busca por reaproximação e integração com a natureza se torna fundamental.

Assim como Guattari (1990), que apresenta uma profunda preocupação sobre o avanço das ações tecnocientíficas e do crescimento demográfico, que impactam a maneira de viver, desequilibrando o ambiente, fomentando uma cultura capitalista, competitiva e hegemônica, Tiriba (2018) demonstra preocupação semelhante ao destacar que essa ascensão tecnológica naturaliza o emparedamento das crianças e as insere em uma lógica fortemente marcada pelo capitalismo, que impacta até mesmo os documentos que norteiam a educação dentro das escolas. A autora demonstra preocupação pelo fato de crianças tão pequenas frequentarem as creches, que são espaços onde vivenciam suas primeiras experiências de socialização e compreensão do mundo. Ainda que as instituições, muitas vezes, reforcem uma ilusão antropocêntrica de superioridade humana em relação à natureza, conduzindo as crianças a perceberem os recursos do planeta como inesgotáveis e a natureza de forma utilitarista, esse movimento não é absoluto nem homogêneo.

Mesmo em contextos marcados por essa lógica capitalista, existem educadores que rompem com esse padrão e promovem práticas que reconectam as crianças com a natureza, estimulando modos de ser e viver menos centrados no consumo.

O referido termo “desemparedamento das infâncias” emerge como uma crítica ao modelo tradicional escolar, marcado pelo confinamento das crianças em espaços fechados, pelo excesso de conteúdos prescritos e pelo adultocentrismo nas práticas educativas. Desemparedar trata da ampliação desses espaços de forma filosófica, indo para além das paredes da sala de aula, permitindo às crianças experienciar vivências através do contato com o ambiente externo e, principalmente, com os elementos da natureza, favorecendo experiências sensoriais, corporais, investigativas e relacionais, entendendo que a primeira infância precisa ser vivida por meio de aprendizagens que integrem o corpo, os outros sujeitos e o território. Nesse sentido, o contato com elementos naturais, como terra, água, plantas e animais, torna-se parte constitutiva dos processos educativos, contribuindo para o desenvolvimento integral e para a construção de vínculos afetivos com a natureza (Tiriba, 2010; Tiriba; Profice, 2019).

O desemparedamento articula três diferentes dimensões pedagógicas, sendo elas: (i) dimensão espacial, que trata da expansão dos ambientes educativos para além da sala de referência, abrangendo o entorno da instituição, pátios, praças e outros territórios da comunidade; (ii) dimensão pedagógica, que sugere repensar as práticas educativas, valorização da exploração do mundo por meio do livre brincar e; a (iii) dimensão socioambiental, que

destaca a construção relacional, responsável e sensível com a natureza, estabelecendo aproximação com os princípios da Educação Ambiental Crítica. Além disso, pode-se considerar uma dimensão política, já que o desemparedamento interroga a lógica de controle e disciplinamento dos corpos infantis presente em muitas instituições, defendendo o direito das crianças ao movimento, ao brincar e à vivência da natureza como parte de sua formação e cidadania (Tiriba, 2010; Barros, 2018; Tiriba; Profice, 2019).

A partir dos estudos de Tiriba (2018) sobre os documentos orientadores da educação, salientam-se informações no que diz respeito às áreas construídas e dos espaços livres que devem ser contempladas pelas instituições, cujos dados demonstram um distanciamento com o tema ambiental, contribuindo para que as crianças permaneçam cada vez mais emparedadas. Nesse contexto, emerge uma reflexão necessária:

É interessante notar que alguns dos documentos até aqui apresentados valorizam a relação com a natureza e valorizam os seus elementos. Isso num contexto político em que a ênfase do atendimento às crianças estava na função de guarda e, portanto, em que atividades de cunho pedagógico não eram assumidas hegemonicamente como fundamentais. Com o reconhecimento da função pedagógica teríamos subestimado o convívio com a natureza? (Tiriba, 2018, p.120)

Baseado nesse indicativo, é necessário repensar a dinâmica institucional que persiste em manter os espaços destinados à primeira infância sob um viés conteudista e pragmático, o que acaba distanciando as crianças do meio natural. Cabe afirmar a importância de reconhecer essas práticas docentes não como únicas responsáveis por esse afastamento, afinal, as professoras e os professores são frequentemente submetidos a questões burocráticas e estruturais que limitam suas ações dentro das escolas, mas como sujeitos reflexivos que atuam na construção das práticas educativas.

Nesse sentido, são necessárias interações e a brincadeira para que as crianças se desenvolvam em interação com a natureza, pois historicamente é ela o local propício para essas experiências, o que torna a escola um espaço fundamental para o desemparedamento, onde educadoras e educadores promovam essas experiências, não como uma escolha, mas como um direito. Escolas situadas predominantemente em contextos urbanizados, frequentemente, fomentam um ambiente pouco integrado à natureza, limitando as possibilidades de interação entre as crianças e o ambiente natural. Nesse contexto, Tiriba (2018) analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), destacando suas propostas de aproximação das crianças com a natureza:

A proposta tem entre seus fundamentos o fato de predominarem vivências infantis em espaços urbanos, muitas vezes em ambientes estéreis, pouco propícios a experiências variadas de interações entre humanos e com elementos da natureza. [...] Tendo como pressuposto a concepção de que as crianças são protagonistas de seu processo de aprendizagem e que as salas de atividades não são os únicos espaços em que elas podem aprender [...] o documento aponta cuidados no projeto de construção, como, por exemplo, relativos a: amplitude dos espaços externos; acesso direto das salas de atividades para a área de transição; criação de espaços nos quais a criança possa ter privacidade (buracos, cabanas etc.); previsão de espaços com sombra e com sol; previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama etc; e previsão de equipamentos de madeira, substituindo, sempre que possível, os de plástico. (Tiriba, 2018, p.130)

Contudo, Tiriba (2018) continua explicitando sobre a visão onde alguns documentos valorizam essa aproximação e o quanto não é refletido na prática das instituições escolares:

Apesar do reconhecimento dos inúmeros benefícios e prazeres que proporciona, a natureza segue sendo vista como cenário, paisagem, plano de fundo. [...] O esquecimento revela uma visão utilitarista em que a natureza não é percebida como o todo de que as crianças são parte. Nem é percebida em sua autonomia, mas a serviço dos humanos. (Tiriba, 2018, p.131)

O emparedamento feito pelas instituições de ensino não é somente arquitetônico, é simbólico, gerando uma lógica escolar produtivista, que prioriza conteúdos e resultados em detrimento da vivência, do sensível, da autonomia, da escuta e do protagonismo infantil.

Essa concepção tem se estendido aos processos de formação das crianças, seja no seio familiar ou nas escolas. É notório que o corpo social contemporâneo prioriza as tecnologias em detrimento da interação com o meio ambiente, fazendo com que as crianças permaneçam cada vez mais em espaços fechados, muitas vezes por receio de perigos externos, como violência ou acidentes, além do consumo desenfreado de mídias digitais. Louv (2016) denomina essa situação de “Transtorno do Déficit de Natureza” e associa esse afastamento a impactos cognitivos, sociais e psicológicos das crianças, podendo acarretar obesidade infantil, ansiedade, depressão, redução de criatividade, curiosidade e até empatia. O autor afirma que a natureza tem efeitos curativos e restauradores, favorecendo o desenvolvimento saudável dos pequenos. Portanto, essa lacuna entre as crianças e o mundo natural precisa ser preenchida com o restabelecimento da relação entre crianças e natureza

Se os humanos são expressões da natureza e as crianças, a partir dos quatro anos de idade, precisam estar, obrigatoriamente, matriculadas e frequentando as escolas, como fomentar a reconexão dos pequenos com o natural? Nesse viés, desemparedar vai além do conceito físico de “sair para fora”, mas remete ao estado epistemológico e antropológico mais profundo, de

romper com formas históricas e culturais que são socialmente instituídas a fim de limitar tempo, saberes e corpos infantis.

Nesse sentido, é necessário pensar em estratégias para reaproximar as crianças da natureza, principalmente em ambientes “estéreis”, geralmente localizados em espaços urbanizados, onde as crianças possuem poucas experiências diversificadas para a relação entre esses sujeitos e os elementos naturais. Tendo as crianças como protagonistas de seus processos de conhecimento, professoras e professores como mediadores desses processos, intervenções pedagógicas intencionais nesses espaços tornam-se fundamentais, além de compreender-se como parte da natureza, estar conectado a ela constitui também um processo interno de autoconhecimento.

Para tal, as instituições precisam integrar processos de naturalização dos ambientes, ressignificando os espaços pedagógicos, incorporando elementos naturais de forma contínua, não como algo esporádico ou superficial, propiciando movimentos em que a natureza seja protagonista junto das crianças. Apesar da crescente urbanização e de como ela vem adentrando os espaços escolares, é necessário que a proximidade com a natureza seja considerada nos processos educativos e de desenvolvimento integral.

Quando atravessado por intenções pedagógicas que incorporam elementos naturais, o desemparedamento tensiona discursos emancipatórios e revela práticas institucionais ainda abarcadas por conexões disciplinares e conteudistas. Ferreira (2021), ao investigar vivências no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ, notou que as crianças constroem relações e conhecimentos significativos ao manipularem livremente materiais orgânicos, marcando experiências que atravessam o corpo e ultrapassam aprendizagens conteudistas. A autora aponta experiências afetivas e psicomotoras, entre as quais se destacam escalar árvores, pisar descargas na grama, misturar terra com água, como territórios de autonomia onde a criança consegue avaliar riscos e elaborar hipóteses sobre o mundo, contrariando o modelo escolar que tradicionalmente aprisiona corpos infantis a mobiliários padronizados e rotinas cronometradas (Ferreira, 2021).

Essa perspectiva dialoga com a crítica de Tiriba (2018), mencionada nos parágrafos anteriores, pois denuncia como documentos orientadores, apesar de reconhecerem a natureza como direito, a reduzem a um “cenário” utilitário, secundarizando sua potência formativa frente ao pragmatismo curricular.

Porém, há certas problematizações acerca da romantização associada ao termo desemparedar, visto as análises de Soares e Flores (s.d.), que analisam propostas com elementos naturais em espaços urbanizados se tornarem eventos avulsos, desconexos da rotina

pedagógica, repetindo a lógica de excepcionalidade que pretendem superar. Nesse sentido, a intencionalidade docente é um fator decisivo, não sendo suficiente apenas oferecer gravetos, folhas ou areia, é necessário mediar as investigações que questionem a dicotomia entre cultura e natureza, provocando as narrativas das crianças sobre esses processos.

Tubino (2019), ao analisar estágios curriculares, ratifica que a formação docente limitada em ecologia e pedagogias ao ar livre gera inseguranças que levam à subvalorização dessas práticas, relegando-as à recreação em vez de reconhecê-las como eixo do desenvolvimento integral previsto pelas DCNEI. Dessa forma, elementos naturais podem tanto descolonizar o território escolar quanto, se instrumentalizados, reforçar o emparedamento simbólico ao serem capturados por pedagogias diretivas que ignoram tempos e ritmos infantis.

A inclusão de elementos naturais nas propostas de desemparedamento exige uma análise criteriosa sobre quais naturezas são legitimadas e como são acessadas. Tendo em vista que as creches e escolas, principalmente as de caráter público e periféricas, raramente são contempladas com uma diversidade paisagística, que oferecem essa relação de afetividade e ampliam os repertórios sensoriais e éticos frente à natureza, elas se encontram em um panorama onde os pátios são cimentados e a ausência do natural é notória, refletindo as desigualdades estruturais. Portanto, de acordo com essa realidade, o desemparedamento sofre o risco de ser uma prática privilegiada de instituições que são bem equipadas e que são circundadas por um entorno seguro, escancarando uma reflexão e realidade que estão a postos, a urbanização capitalista modificou de forma irreversível os territórios infantis. Soares e Flores (s.d.) criticam a comercialização de kits de brincar heurístico com elementos naturais, vendidos como produtos pedagógicos prontos, enfraquecendo a racionalidade política do desemparedamento enquanto crítica ao consumismo e retomando a lógica de que tudo pode ser comprado, inclusive a reconexão com o natural.

Articular o desemparedamento à inserção de elementos naturais exige a reflexão e revisão dos vínculos estabelecidos entre o adulto mediador, as crianças e o território em que se situam essas experiências educativas. Sendo assim, Tubino (2019) ressalta docentes que se permitem igualmente “desemparedar” seus próprios corpos e práticas, seja ao participar das explorações, caminhar descalças, manipular materiais naturais ou observar pequenos seres junto às crianças, ressignificam a mediação pedagógica. Com isso, o papel docente passa de uma posição centrada na transmissão de conteúdo para uma atuação mais próxima e investigativa, na qual educadoras, educadores e crianças compartilham processos de descoberta e curiosidade diante do mundo.

Contudo, persiste o desafio estrutural, enquanto políticas públicas não garantirem formação continuada, redução de turmas superlotadas e investimento em infraestrutura verde equitativa, o desemparedamento com elementos naturais permanecerá como potência subversiva localizada, ainda não universalizada como direito concreto das infâncias brasileiras, especialmente aquelas em vulnerabilidade socioambiental urbana.

3.3. BRINCAR HEURÍSTICO

A partir das discussões anteriores, reconhecemos duas dimensões como categorias iniciais e viáveis de articulação do desemparedamento no âmbito de instituições de Educação Infantil em ambientes urbanizados, saber: dimensão pedagógica e socioambiental.

Em relação ao livre brincar como meio de construção da relação responsável e sensível dos sujeitos com a natureza, Fochi (2023) apresenta de forma concreta, por meio de atividades práticas, como a abordagem dos brinquedos heurísticos, provenientes do estudo original da educadora e investigadora britânica Elinor Goldschmied, pode influenciar o desenvolvimento, a autonomia e o contato com a natureza, favorecendo o desenvolvimento de um olhar de cuidado ambiental. De acordo com o autor,

O brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias ideias e juntarão seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante (Goldschmied; Jackson, 2006, p.146).

Nessa concepção de brincar, que privilegia a oferta de materiais naturais e não estruturados, com mínima intervenção adulta, a criança fica livre para explorar e criar infinitas variações, sem tempo previamente determinado, interagindo com os objetos e atribuindo-lhes novas funções. Dessa forma, é possível integrar às práticas docentes as contribuições de Paulo Fochi, que coloca os brinquedos heurísticos como contextos investigativos e expressivos, para despertar nas crianças o senso de criatividade e autonomia. Conhecidos também como “objetos não-estruturados”, que normalmente são tecidos, metais, madeiras, sementes e objetos do cotidiano como peneiras, funis, bacias e afins, possibilitam uma série de explorações, invenções e experimentações, dos brinquedos produzidos com finalidades previamente definidas.

O brincar heurístico provoca as crianças a investigar, combinar, comparar, empilhar, derrubar, transformar etc. Ao entrar em contato com os brinquedos não estruturados, a criança exercita o pensamento, o corpo, os sentidos, a imaginação e cria uma relação significativa com os elementos naturais.

O brincar heurístico pode ser observado e documentado pela educadora e educador, de maneira a registrar como as crianças se concentram e permanecem diante de materiais que fazem parte de seu cotidiano. Vale ressaltar que essa abordagem não deve ser confundida apenas com a disposição de sucatas ou objetos não estruturados, é preciso refletir sobre quais objetos oferecer e sobre suas tipologias (madeira, bambu, troncos, metal e afins), selecioná-los de acordo com a faixa etária e acima de tudo, manter um olhar sensível para essa fase de descobertas.

De acordo com Fochi e Focesi (2023), são descritas três principais modalidades do brincar heurístico: Cesto de Tesouros, Jogo Heurístico e Bandejas de Experimentação. Elas são apresentadas como estratégias voltadas às crianças em idade de frequentar a creche, com mediação adulta focada na observação e documentação, sem imposição de objetivos pré-definidos.

O Cesto de Tesouros, modalidade pioneira desenvolvida por Elinor Goldschmied (2006) para bebês que já se sentam (aproximadamente entre 6 e 12 meses), refere-se à organização de um ambiente que contenha um cesto de vime raso, resistente e firme para melhor visualização e manipulação dos objetos pelos bebês. Contudo, diante dos registros do OBECI, que embasou as publicações do livro “O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI)”, os pesquisadores foram adaptando as modalidades para o contexto brasileiro e uma das percepções foi sobre utilizar um cesto com alças laterais que poderia ser promotor de novas experimentações, como servir de apoio para os bebês se levantarem, espalharem os objetos contidos no cesto, entre outras possibilidades de exploração. Goldschmied (2006) sugere que o cesto contenha no mínimo sessenta objetos reais e variados, como conchas, escovas, pedras polidas, chocalhos de madeira e até algumas frutas e legumes, selecionados a partir de contrastes sensoriais e elementos do cotidiano infantil. “Os objetos devem fugir do estereótipo que as crianças estão acostumadas, ou seja, deve ser evitado o plástico e brinquedos pré-determinados pela sociedade como “ideais” (Fochi, 2018, p.66).

Essa atividade deve ser pensada e organizada pelo adulto com antecedência, sem a interferência dos bebês para que eles possam ser surpreendidos e explorem no momento certo. O cesto precisa ser o centro da atenção, portanto o espaço não pode ter muitos estímulos, de preferência em um lugar silencioso, com pouca circulação de pessoas. Sugere-se observar um pequeno grupo de bebês e caso seja inevitável que todos estejam no mesmo ambiente, separar um espaço para os que vão participar do momento do cesto de tesouros, enquanto os demais se ocupem com outros materiais. Nesse contexto, o professor assume uma postura predominantemente observadora e sua postura é de não interferir nas atividades das crianças

muito pequenas. Quanto menor a intervenção do docente maior tende a ser a concentração do bebê nesse momento.

As sessões do Cesto de Tesouros são oportunidades para o professor observar cada bebê em sua singularidade. As condições em que se dá a sessão favorecem que o adulto ocupe esse papel. Por isso, é importante não comparar um bebê com outro, cada um tem seu tempo, seu modo de explorar, seus limites e suas possibilidades. Por outro lado, as observações e registros podem ir cartografando os diferentes modos que as crianças exploram os objetos ao longo das sessões. (Fochi, 2018, p.75)

Goldschmied e Jackson (1994, p. 23) destacam que as potencialidades do Cesto de Tesouros “desenvolvem a coordenação olho-mão e a atenção sustentada, permitindo escolhas autônomas que constroem confiança e permanência do objeto”. Fochi (2018) complementa que essa modalidade favorece o aumento do repertório tátil e sonoro, estimulando a tomada de decisões desde cedo em ambientes seguros.

Já o Jogo Heurístico, proposto por Goldschmied para crianças de 18-36 meses, requer planejamento para potencializar habilidades lógico-simbólicas e emocionais por meio de explorações amplas e repetitivas. A proposta consiste em organizar o grupo de crianças em espaços demarcados por tapetes, sendo que cada espaço contém cerca de cinquenta materiais não estruturados, que são dispostos de forma estética e intencional. O Jogo Heurístico desperta nas crianças o gosto pela descoberta através da tentativa e erro, favorecendo a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas, com benefícios para o equilíbrio motor, persistência e prazer intrínseco, contrapondo-se às diretivas da creche.

Nessa perspectiva, o docente, além de organizar o espaço, materiais e tempo, assume seu papel de observador e mediador quando necessário, podendo, por vezes, atuar como facilitador a fim de dar continuidade às investigações das crianças, sem deixar de considerar a importância do registro para a documentação pedagógica.

[...] Busca-se assim, repensar a relação adulto e criança. Nesse aspecto, fomos aprendendo a observar, registrar, documentar e comunicar os processos de aprendizagem vividos na escola da infância pelas crianças e pelos professores. Sabemos que a docência está no campo das dúvidas e incertezas e, para romper com os princípios de uma pedagogia transmissiva, o professor precisa saber fazer perguntas que modifiquem a direção de modelos simplificados na Educação Infantil. (Fochi, 2018, p.101)

Quanto às Bandejas de Experimentação, trabalham como estações temáticas menores e rotativas, permitindo que as crianças investiguem elementos contáveis, como tampinhas, prendedores, pedras, rolhas etc.; e não contáveis, como areia, grãos, farinha, café, erva-mate e afins e utensílios de apoio, como pegadores, colheres, conchas, dosadores. Também podem ser

disponibilizados suportes organizadores, como formas de gelo, caixas de ovos e bandejas de bombom. Esses são materiais ideais para transições ou grupos pequenos entre de 2 e 4 anos. Diante desse contexto, as crianças elaboram perguntas, constroem hipóteses relacionadas a noções matemáticas e físicas, além de estimular a curiosidade investigativa: “Assim como o Cesto de Tesouros e o Jogo Heurístico, compreendemos as Bandejas de Experimentação como uma brincadeira de descobrir, em que meninos e meninas constroem suas aprendizagens com a mínima interferência do adulto” (Fochi, 2018, p.108).

Essa sessão favorece a socialização, regulação emocional e integração curricular, ao registrar processos para planejamento pedagógico contínuo.

Assim, as Bandejas de Experimentação, tornam-se momentos em que os professores e crianças aprendem uns com os outros. As crianças realizam pesquisas com os materiais disponibilizados e professores refletem sobre as ações de pesquisa das crianças. A continuidade da pesquisa tanto da criança como do professor permite a construção de uma trajetória reflexiva, em que a repetição de ações tem significado peculiar, caracterizando a individualidade de cada criança e evidenciando a mesma ao professor (Fochi, 2018, p. 129).

Nesse contexto, o brincar heurístico também se configura como mediador de vivências fundamentais no processo de desemparedamento. Quando ofertado de forma consciente em contextos externos à sala de aula, principalmente em instituições localizadas em centros urbanos, esses materiais são ressignificados, tornando-se promotores de experiências de mundo que desafiam as formas tradicionais de ensinar e aprender. Dessa maneira, essa perspectiva de experiência é mais do que apenas uma técnica pedagógica, trata-se de uma postura epistemológica, que valoriza o conhecimento produzido a partir de práticas sensíveis e relacionais, ao reconhecer a criança como ser de cultura, em profunda relação com o ambiente que a cerca.

A proposta de não ofertar brinquedos industrializados segue a ideia de como esses objetos limitam as possibilidades que podem existir. Disponibilizar materiais naturais, vai na contramão à artificialidade e a utilização do plástico, ao que normalmente as crianças têm acesso ou são induzidas a desejar, constituindo-se, assim, como uma alternativa que contribui para reduzir a produção e o uso desse material, frequentemente associado à poluição ambiental.

Sendo assim, desemparedamento vai além de ir para a área externa, abrir portas ou janelas das salas, ele se manifesta em reflexões profundas sobre as formas de compreender as infâncias e sobre as implicações que se permeiam ainda, entre a separação dos humanos e a

natureza. O brincar heurístico, nesse cenário, se apresenta como um instrumento potente de reconexão, seja da criança consigo mesma, com os outros, com os materiais e com o planeta, relações que são elementos primordiais para uma pedagogia comprometida com a vida em sua plenitude.

Entender o desemparedamento como um convite à liberdade dos corpos implica também reconhecê-lo como uma possibilidade de ruptura dos limites simbólicos que os restringem aos espaços físicos e é a abertura para vivências profundas e imersivas na natureza. Esse convite articula-se a um dos pilares mais importantes da infância: o brincar, compreendido em sua dimensão mais livre e autêntica. Brincar no sentido mais puro do verbo. Brincar livre, sem interferências que afastam as crianças da livre expressão no mundo. E para que se realize plenamente, o brincar precisa estar articulado a uma pedagogia que reconheça a natureza como interlocutora.

A natureza não estruturada do brincar heurístico, ao convidar à manipulação e à descoberta, promove um desemparedamento qualitativo, em que a criança não está somente fora da sala, mas está vivenciando um modo de aprender sem a imposição de padrões ou modelos pré-estabelecidos. Esse processo de desemparedamento, físico e simbólico, permite a ampliação dos sentidos, da investigação o que possibilita à criança criar referências afetivas com o mundo concreto, especialmente com os elementos da natureza e os materiais ofertados.

A partir da perspectiva de Gandhi Piorski (2016), os brinquedos podem ser lidos como modos de expressão da imaginação que atravessam diferentes dimensões da experiência. O autor denomina como “Brinquedos da Extroversão” aqueles em que a brincadeira flui com espontaneidade e desinibição na expressão da infância, sem o controle direto do adulto, sem roteiros pré-definidos ou produtos acabados. Entende-se que o brincar, nesse sentido, faz com que a criança se reconheça em múltiplas formas de expressão, manifestando seus desejos, medos, afetos, por vezes em silêncio, em outras com gestos, movimentos, que, ao olhar de um adulto não disponível a se afetar, podem parecer simples, possuem forte densidade simbólica. Piorski (2016, p.68) enfatiza que “A criança não se impressiona com a superficialidade formal. Há sempre, de sua parte, um interesse maior pela substância e menor pelo resultado.”.

O diálogo entre o desemparedamento e as ideias de Piorski nos leva a refletir sobre a potência da manifestação dos corpos infantis diante daquilo que as próprias crianças podem produzir fora de espaços controlados, de práticas lúdicas programadas e de concepções padronizadas de infância, fortalecendo a sensação de integridade, de justiça e do direito à expressão, deixando-as criar em seu próprio tempo, sua linguagem lúdica.

Nessa perspectiva, um brinquedo da extroversão configura-se não como um objeto pronto, mas como um convite à expressão, podendo ser ressignificado em um pedaço de madeira, um galho, uma pedra, um buraco no chão, um tronco, elementos que possibilitem à criança expandir sua expressão no mundo, sem responder a uma função pré-definida. Essa liberdade é justamente o que favorece o desemparedamento, a criança deixa de ocupar apenas o lugar de aluna sob a condução do adulto e passa a ser autora de seus próprios mundos, enraizando-se no mundo concreto, em contato com o chão e a terra, e não em uma realidade predominantemente construída por “gente grande”.

Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser. Para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança (Piorski, 2016, p. 74).

O brincar heurístico, realizado com materiais não estruturados, do cotidiano e naturais, oferece um contexto especialmente favorável para os brinquedos de extroversão. Ao colocar à disposição da criança uma caixa de tesouros, um cesto com pedras, folhas, cascas, cilindros, tijolos ou qualquer outro material não estruturado, o adulto organiza um espaço em que a função é imposta pela própria criança, e não atribuída pelo produto. Essa característica não estruturada defende a extroversão, pois cada objeto pode ser reinventado, de muitas possibilidades, sem regras estabelecidas.

Para Piorski, a imaginação infantil só se manifesta inteiramente quando encontra materiais que permitem quebrar, abrir, investigar, encaixar, esconder, materiais que revelam dimensões não evidentes da matéria. O brincar heurístico, por privilegiar essa investigação sensorial branda, amplia as possibilidades da brincadeira extrovertida, porque não exigem sucesso ou resposta certa, mas mobilizam curiosidade, repetição, improvisação e experimentação.

Nesse movimento, a criança se desempareda também de uma infância domesticada pela cultura de consumo e se reconecta a uma mais íntima, telúrica e imersa na natureza e na própria imaginação, o que autor chama de brinquedos do chão, da terra, do fogo e da relação íntima com o mundo.

A sinergia entre a abordagem do brincar heurístico e a perspectiva de Piorski indica uma aproximação não explícita, mas profunda, com cosmovisões indígenas, nas quais, em muitos contextos, natureza e cultura não se apresentam como esferas separada e o brincar é um modo

de relacionar-se com o mundo. Ao privilegiar materiais naturais e não estruturados, o brincar heurístico desloca a criança para um contexto em que ela mesma é construtora de sentido, criadora de cosmologias próprias, assim como observado em diversas pedagogias indígenas, onde o brincar é um aprendizado sobre complementaridade, respeito e reciprocidade na relação com os elementos da terra.

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta e justifica o percurso selecionado para a construção do conhecimento no decorrer da pesquisa. Aqui, encontraremos os procedimentos escolhidos para a geração e análise dos dados, instrumentos empregados, os sujeitos incluídos, assim como a fundamentação teórico-metodológica do estudo. Nesse teor, a metodologia configura-se como um componente efetivo do trabalho científico, demonstrando solidificação e coerência durante o sistema investigativo.

Diante do contexto investigativo centralizado no desemparedamento na Educação Infantil a partir do brincar heurístico, os sentidos metodológicos são focados na investigação da reaproximação das crianças da primeira infância com a natureza, envolvendo a sensibilidade, escuta e observação das vivências dentro dos espaços educativos. A escolha de uma abordagem com aspectos qualitativos, intervencionista e caracterizada como pesquisa-ação, a partir das observações das práticas e visão do corpo docente, possibilitou captar as interações sociais e afetivas por meio do brincar e da reconexão com o que é natural. A metodologia desta pesquisa sustenta a investigação e o compromisso ético, se manifestando na observação qualitativa e intervencionista sensível, identificando interações afetivas no brincar heurístico, aprovação no Comitê de Ética, com consentimento das professoras participantes e político com as infâncias e a natureza.

4.1. CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO OS FATORES POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DO CAMPO³

A partir do Decreto nº 24.186/2004, foi criada a primeira creche institucional constituída pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, destinada exclusivamente aos filhos de servidores públicos municipais estatutários, segurados do Fundo Especial de Previdência do Município do Rio de Janeiro (FUNPREVI – Lei nº 3.344/01), administrado pelo Instituto de Previdência e Assistência do Município do Rio de Janeiro (PREVRIO).

No ano de 2000, o então prefeito César Maia revelou a pretensão de expandir o sistema de creches pela cidade. Mariangeles Ibarra Maia, sua esposa, sugeriu a construção de uma

³ As informações apresentadas nesta seção foram obtidas por meio do livro “As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil”, organizado pelas professoras e pesquisadoras Vera Maria Ramos de Vasconcellos (UERJ) e Zena Eisenberg (PUC). A obra resulta de um trabalho desenvolvido ao longo de dois anos, que reuniu dois grupos de pesquisa e as professoras e os professores da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, sendo publicada em 2016. Além desse acervo, parte das experiências foi vivenciada diretamente por esta pesquisadora ao longo de seus treze anos de atuação na referida instituição. Outras informações foram obtidas por meio do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro.

creche destinada aos filhos de servidores. Em 2 de julho de 2004, foi inaugurada a Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, que, em 2025, completou vinte e um anos de funcionamento.

Figura 1- Fachada da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, localizada ao lado da sede da Prefeitura do Rio de Janeiro e em frente à Avenida Presidente Vargas.



Fonte: <https://fazenda.prefeitura.rio/gente-e-gestao-compartilhada/creche-institucional/>

Originalmente, a unidade seria denominada Creche da Cidade Nova, conforme registrado nas primeiras fichas de matrícula dos alunos, em novembro de 2003. Posteriormente, passou a se chamar Creche Municipal Caçulinha, conforme o Decreto nº 23.996, de 3 de março de 2004, publicado no Diário Oficial do Município em 4 de março de 2004. Em seguida, recebeu a denominação de Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer.

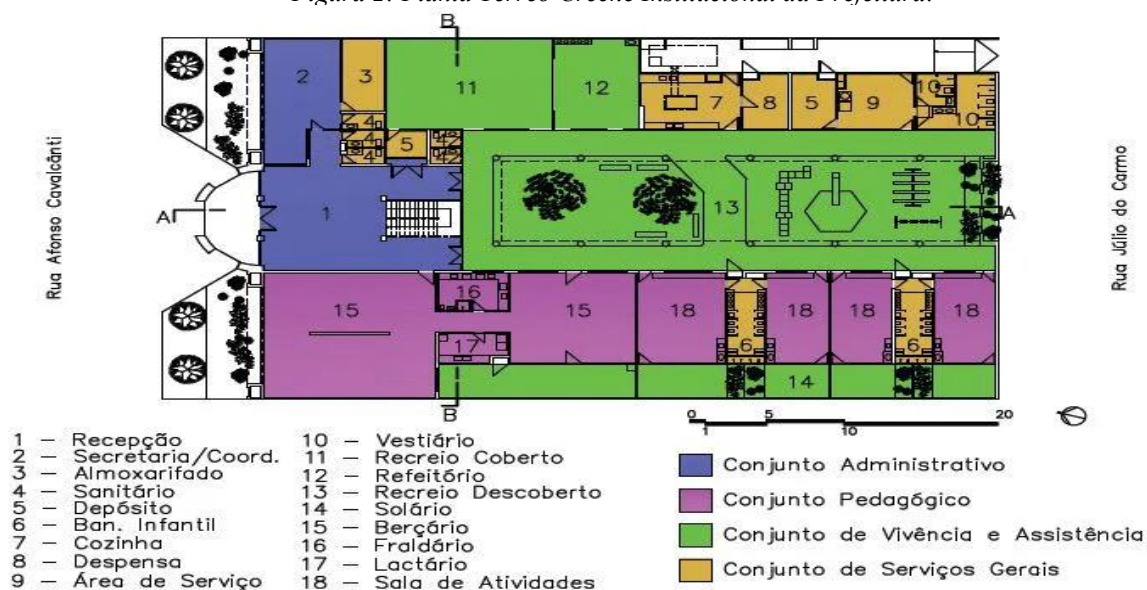
Antes da criação da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer (CIPN), existiram outras duas unidades institucionais; contudo, atendiam apenas aos filhos de funcionários da Secretaria Municipal de Administração (SMA) e do Hospital Souza Aguiar. Uma delas funcionou entre 1982 e 1988, na Avenida Presidente Vargas, nº 914, Centro do Rio de Janeiro, no segundo andar, atendendo exclusivamente aos filhos dos funcionários da Secretaria Municipal de Administração. A outra unidade, de caráter assistencialista, localizava-se em um prédio anexo ao Hospital Souza Aguiar. Em 1988, o Secretário de Administração solicitou o encerramento das atividades da creche situada no Centro do Rio; assim, a equipe e as crianças foram transferidas para a unidade de saúde.

Após uma fatalidade na creche do hospital, tornou-se necessária a implementação de uma proposta pedagógica, orientada pela equipe da creche e da SMA, que passou a assumir o

espaço, oferecendo formação e orientação quanto ao trabalho desenvolvido. A creche permaneceu até 1998 no anexo do Hospital Souza Aguiar, quando foi transferida para a Avenida dos Desfiles. Dois meses depois, as atividades nesse local foram encerradas e, em 31 de dezembro de 1998, a unidade foi definitivamente fechada.

A Creche Dr. Paulo Niemeyer veio para referenciar as creches públicas municipais, principalmente por sua proposta arquitetônica que na época era distinta dos modelos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela proposta pedagógica libertária.

Figura 2: Planta Térreo Creche Institucional da Prefeitura.



Fonte: Blower, 2008

Figura 3: Hall da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer.



Fonte: <https://fazenda.prefeitura.rio/gente-e-gestao-compartilhada/creche-institucional/>

Figura 4: Pátio externo da Creche Institucional, conforme o projeto arquitetônico original.



Fonte: Blower, 2008

Figura 5: Pátio (2024) por outro ângulo.



Fonte: Arquivo pessoal

Diferentemente das demais creches da rede municipal de educação, a gestão administrativa da unidade não é realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). A princípio, esteve vinculada à Coordenadoria de Valorização do Servidor (CVS), integrante do sistema de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Administração (SMA). Posteriormente, passou a integrar a Subsecretaria de Serviços Compartilhados (SSSC) e, em seguida, o quadro da Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento (SMFP). Em 15 de agosto de 2025, retornou à vinculação com a Secretaria Municipal de Administração (SMA). As verbas destinadas a esse espaço eram provenientes, especificamente, do Fundo de Previdência dos servidores municipais.

Inicialmente, as primeiras matrículas eram destinadas a servidores estatutários e celetistas, bem como a funcionários de empresas municipais. Contudo, em 24 de outubro de 2006, foi publicada uma Resolução da Secretaria Municipal de Administração (SMA), estabelecendo que, nos anos seguintes, apenas filhos de servidores estatutários poderiam ser matriculados na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer (CIPN).

Em agosto de 2017, os servidores públicos municipais foram informados de que, no ano seguinte, a CIPN seria municipalizada, o que implicaria a extinção de seu caráter exclusivo de atendimento aos filhos de servidores. Diante desse cenário, os responsáveis se mobilizaram e

iniciaram um movimento de manifestações com o objetivo de manter a creche como um espaço institucional. Com a proposta de municipalização, os professores foram desligados e a unidade permaneceu fechada por dois meses. Após intensas mobilizações e reivindicações por parte dos servidores, a CIPN foi reaberta em 23 de fevereiro de 2018.

Figura 6: Faixa confeccionada pelos responsáveis para demarcar o ato em defesa da reabertura da CIPN.



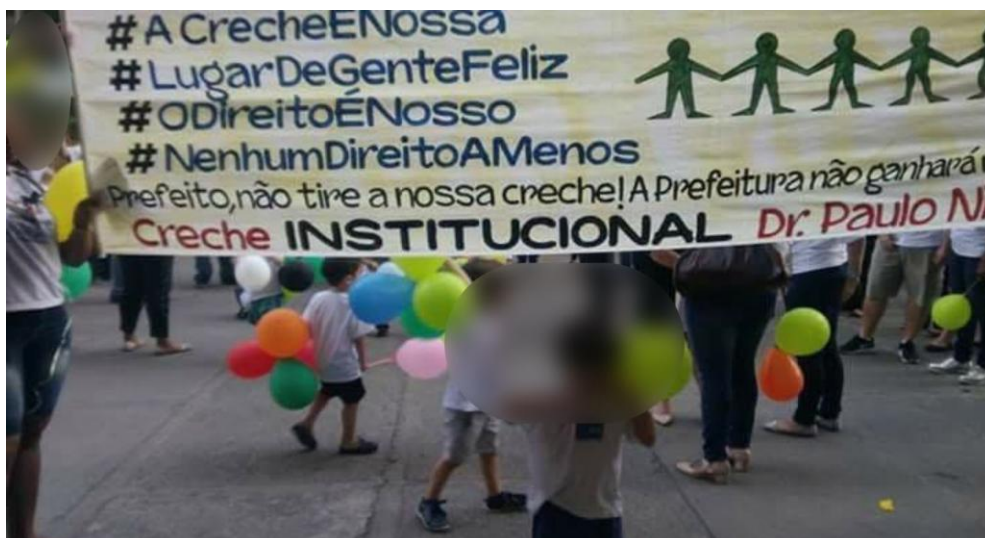
Fonte: Facebook

Figura 7: Ato realizado pelos responsáveis e crianças no pátio do CASS.



Fonte: Facebook

Figura 8: Ato realizado pelos responsáveis e crianças no pátio do CASS.



Fonte: Facebook

Figura 9: Crianças e responsáveis ocupando os corredores do prédio da Prefeitura do Rio.



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/servidores-da-prefeitura-do-rio-protestam-contra-fechamento-de-creche>.

Com a reabertura da instituição, tornou-se necessário recompor o quadro de educadores. Entretanto, não houve tempo hábil para a realização de processo licitatório para contratação de uma empresa. Como solução emergencial, os professores assumiram cargos comissionados, enquanto os auxiliares de creche foram contratados posteriormente, por meio de terceirização, inicialmente pela empresa Inatos, em 2018, e, em 2019, pela A. Frugoni Locação de Mão de Obra. Nesse período, a regulamentação da creche passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), embora os custos continuassem sendo custeados pela previdência municipal. Em decorrência desse arranjo, o modelo pedagógico passou a seguir as diretrizes da SME.

Ainda em 2018, após a normalização do funcionamento da instituição, o então subsecretário Mauro Barata determinou a criação de uma Comissão de Acompanhamento da Gestão da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer. Essa comissão levou à discussão um

processo que questionava a origem dos profissionais da creche. O Ministério Público passou a acompanhar a questão e estabeleceu um prazo para a regularização do quadro de profissionais com servidores efetivos, medida que foi efetivamente implementada em 2023.

No dia 20 de dezembro de 2022, foi publicado o Edital de Mobilidade Interna nº 79, no Diário Oficial, para a composição do quadro de docentes e de pessoal de apoio da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer. Com isso, a creche passaria a contar com um quadro completo de servidores públicos municipais.

Atualmente (2026), a CIPN atende cento e vinte e quatro crianças, distribuídas em seis turmas: Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré-escola I e duas turmas de Pré-escola II. A instituição é vinculada à Secretaria Municipal de Administração e mantém convênio com a Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo provimento das professoras concursadas. Nesse cenário, a creche torna-se um apêndice de um setor público que não dialoga com a área educacional, deixando uma lacuna no aspecto pedagógico e na consolidação de projetos e planejamentos que poderiam favorecer o desenvolvimento infantil. Portanto, entende-se que se trata de um espaço que demanda elevados gastos orçamentários e que não contribui diretamente com os cofres públicos. Todas as despesas que não são providas pela SME fazem com que a escassez de recursos e a burocracia para utilização da verba destinada à creche se tornem impeditivos na obtenção de materiais específicos ou na realização de melhorias estruturais.

É notório como o viés político se insere nas propostas desta instituição. Os diversos movimentos e manejos para que a creche permaneça com o mesmo propósito para o qual foi criada vêm atravessando diferentes contextos, desde articulações políticas até a mobilização dos servidores que usufruem desse espaço.

É inegável que ela representa, ao mesmo tempo, um direito e um privilégio para aqueles que têm seus filhos contemplados com uma vaga no sorteio. Atendendo apenas 124 crianças, em um universo de cerca de 211 mil servidores municipais, pode-se avaliar que esse benefício não contempla a totalidade da demanda, mas apenas uma parcela mínima, o que suscita questionamentos sobre a necessidade de manutenção de um espaço exclusivo como este.

Com a identidade de uma instituição pública atravessada por disputas políticas e distinta das demais escolas da rede municipal de educação, a CIPN fica à mercê de decisões pautadas predominantemente pela administração pública, enquanto o fazer pedagógico, que impacta diretamente as crianças, é pouco considerado. Assim, a creche, que foi construída e planejada por arquitetos e engenheiros para essa finalidade há 21 anos, enfrenta, atualmente, desafios para sua reconfiguração diante dos avanços pedagógicos que poderiam ser incorporados ao cotidiano da instituição.

Isso se reflete diretamente na forma como a educação ambiental é apresentada às crianças. A integração com a natureza, elemento constitutivo das experiências humanas desde a primeira infância, acaba sendo progressivamente esvaziada quando não há intencionalidade política e administrativa voltada à sua valorização. No contexto da CIPN, o reduzido investimento, tanto simbólico quanto material, por parte do setor público responsável pela sua gestão incide na limitação de propostas que favoreçam a vivência com o ambiente natural, restringindo as possibilidades de exploração, investigação e construção de conhecimentos a partir da relação direta com o meio.

Tal cenário se articula também com a própria constituição arquitetônica do espaço, que, embora tenha sido projetado originalmente para o funcionamento de uma creche, não acompanhou as transformações contemporâneas das concepções pedagógicas da Educação Infantil, especialmente aquelas que defendem o desemparedamento como princípio. A organização dos ambientes, marcada pela predominância de estruturas rígidas, áreas internas e elementos sintéticos, acaba por dificultar a ampliação das experiências para além dos limites físicos das salas, reforçando práticas centradas no confinamento e na artificialidade.

Desse modo, a disputa política que atravessa a instituição não se restringe ao campo administrativo, mas se constitui no cotidiano pedagógico e nas próprias condições de possibilidade das experiências infantis. A ausência de investimentos e de um olhar sensível à integralidade do desenvolvimento das crianças contribui para a manutenção de um modelo que privilegia o controle, a previsibilidade e a padronização dos espaços, em detrimento de propostas que valorizem o contato com a natureza, a experimentação e a construção de vínculos com o território. Assim, consolida-se uma educação que, ao se afastar das experiências concretas e sensoriais, tende a reforçar práticas descoladas da realidade vivida, limitando o potencial formativo das infâncias.

4.1.1. INGRESSO NO CAMPO E AS REPERCUSSÕES DO ESTUDO

O ingresso no campo de pesquisa se deu após a apreciação da investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), submetida sob o número do CAAE 85347824.3.0000.9047 e sua aprovação, exarada pelo parecer nº. 7.546.250. Posteriormente, a pesquisadora apresentou o projeto e o propósito do estudo para a equipe gestora da unidade.

Consideramos que, em uma perspectiva reflexiva, a realização de pesquisas na escola induz impactos na realidade que vão além dos propósitos firmados pela investigação. Diante disso, cabe destacar que a construção desta pesquisa na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer produziu repercussões não previstas por ela no corpo social da instituição. No caso,

as discussões suscitadas ao longo do processo investigativo produziram impactos diretos e significativos no cotidiano da instituição, as quais não constavam nas pretensões do estudo. O primeiro deles consistiu na mobilização para (re)pensar como inserir mais elementos naturais no espaço da instituição, o qual ampliou o olhar da equipe para práticas mais coerentes com a reconexão das crianças com a natureza. Ainda que os brincar heurístico e os brinquedos não estruturados já estivessem presentes na rotina, esses efeitos da pesquisa produziram reflexões sobre suas intencionalidades e desdobramentos.

Para isso, a equipe realizou pesquisas e analisou a viabilidade da construção de um jardim sensorial, concebido como um projeto voltado à estimulação dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar, por meio de elementos naturais. A proposta buscou envolver a comunidade escolar na materialização dessa ideia. Assim, foi realizada uma seleção de plantas acessíveis e seguras para as crianças, e as famílias foram convidadas a colaborar com o envio de mudas.

Figura 100: Criança explorando o jardim sensorial por meio do olfato, ao cheirar uma planta.



Figura 11: Crianças explorando diferentes texturas das plantas por meio do tato.



Fonte: Arquivo Pessoal

Paralelamente, planejou-se a forma de plantio, considerando a impossibilidade de utilização direta do solo, devido à presença de gatos no entorno e à predominância de áreas cimentadas. Diante dessas limitações, optou-se pela implementação de um jardim vertical, com o uso de suportes compostos por bolsos de feltro, nos quais é possível cultivar flores e hortaliças. Esses suportes foram fixados nas grades do único canteiro da creche, espaço que também passou por um processo de revitalização. Além disso, foram utilizadas garrafas PET como recipientes para o plantio, prática posteriormente problematizada à luz de discussões críticas sobre consumo e sustentabilidade, considerando que determinadas ações podem reforçar, ainda que de forma sutil, a associação entre consumo e reciclagem como solução ambiental.

Figura 11: Jardim sensorial.



Fonte: Arquivo Pessoal

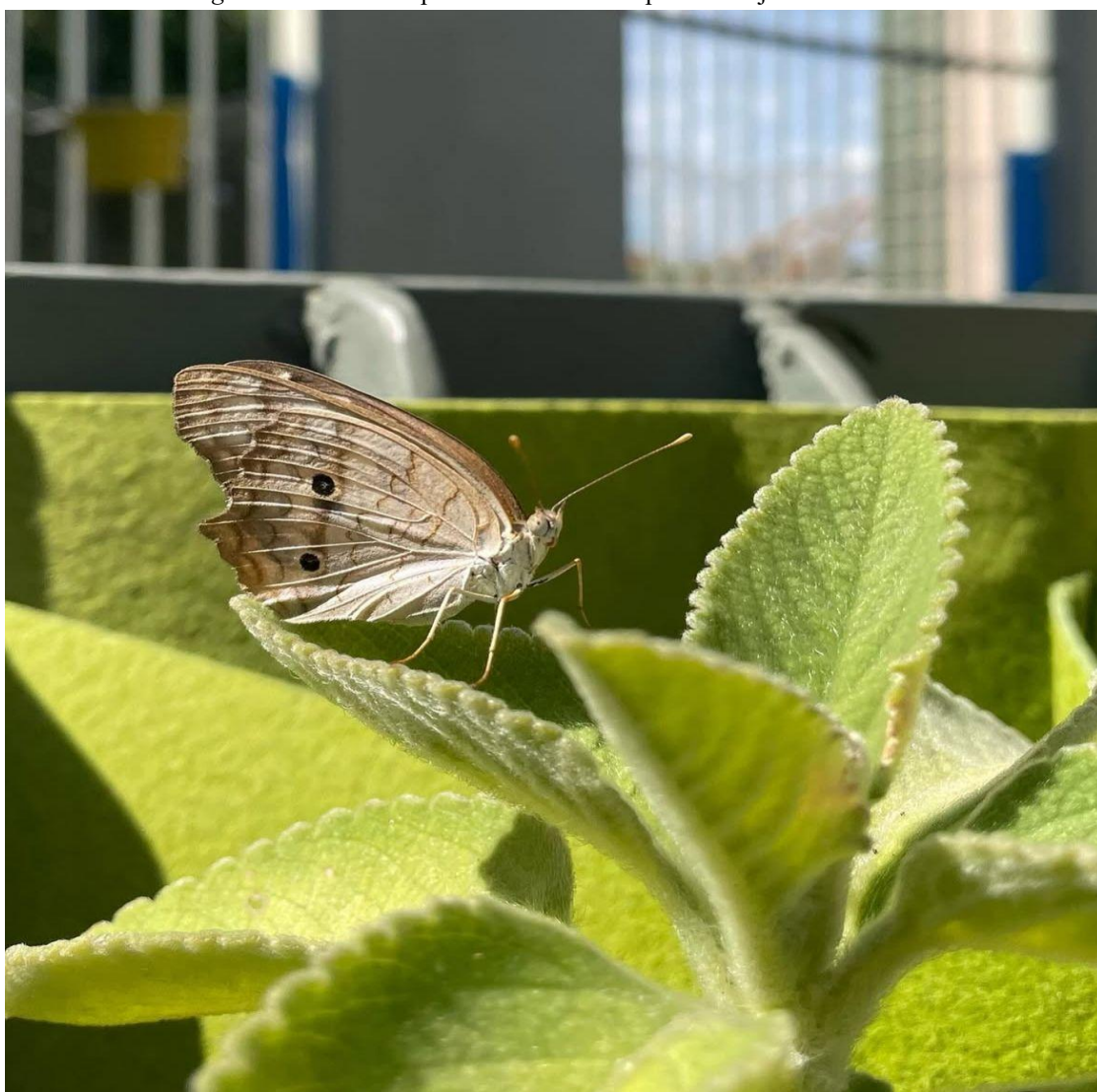
Figura 12: Crianças realizando o plantio junto à responsável, bióloga, enquanto ao fundo aparecem garrafas PET utilizadas temporariamente, posteriormente removidas do espaço.



Esse processo constituiu-se como um movimento significativo de participação coletiva, envolvendo ativamente as famílias. Algumas contribuíram com mudas provenientes de seus

próprios quintais, enquanto outras enviaram plantas carregadas de valor afetivo e histórias familiares. Destaca-se, ainda, a colaboração de uma mãe, bióloga, que, juntamente com um amigo paisagista, compartilhou seus conhecimentos e sua técnica, orientando as crianças sobre a melhor forma de realizar o plantio. As crianças assumiram papel protagonista em todo o processo, participando da sementeira, da rega e do cuidado com o espaço. Atualmente, vivenciam um ambiente que, além de potencializar a exploração sensorial, constitui-se como abrigo para pequenos animais e ponto de descanso para borboletas.

Figura 13: Borboleta pousada em uma das plantas do jardim vertical.



Fonte: Arquivo Pessoal

A mesma compreensão acerca do uso de garrafas PET no jardim levou ao rompimento da parceria com uma empresa que se apresentava como promotora de programas de economia

circular, com o objetivo de minimizar problemas sociais por meio da educação ambiental e da reciclagem de materiais plásticos. A iniciativa caracterizava-se na disponibilização de coletores para garrafas PET e tampinhas, com a justificativa de contribuir para causas sociais. Entretanto, a partir do aprofundamento teórico e das pesquisas realizadas, a equipe passou a adotar uma postura mais crítica, reconhecendo os limites dessas propostas. Compreendeu-se que tais práticas já não se alinhavam às concepções construídas no percurso formativo, na medida em que podem reforçar, ainda que de forma indireta, a lógica de “consumir para reciclar”, sem problematizar de maneira mais ampla as dinâmicas de produção e consumo.

Figura 14: Crianças utilizando os coletores de tampinhas e garrafas PET antes da revisão crítica das práticas de educação ambiental desenvolvidas pela instituição.



Fonte: Arquivo Pessoal

No que se refere à materialidade do espaço, destaca-se a incorporação de mini árvores frutíferas plantadas em vasos, alocadas no pátio da creche, como estratégia de inserção da natureza em um contexto marcado por limitações estruturais, como a predominância de superfícies cimentadas e grama sintética. Essa ação, para além de uma solução adaptativa, se tornou um dispositivo pedagógico que possibilita às crianças experienciar ciclos vitais, estabelecer relações de cuidado e ampliar suas interações sensoriais com elementos naturais.

Nesse processo, o fortalecimento de práticas que reconhecem as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos, na medida em que participam ativamente do cuidado com as plantas, regando, acompanhando seu crescimento, consumindo os frutos e utilizando esses elementos também como forma de abrigo e exploração sensorial, fortalecendo vínculos com a natureza.

Figura 16: Criança colhendo uma acerola diretamente da árvore, em experiência de aproximação com a natureza.



Figura 17: Criança realizando um “curativo” no tronco da árvore, em gesto de cuidado e vínculo com a natureza.



Figura 18: Crianças brincando e interagindo sob a árvore, em experiência coletiva de convivência com a natureza.



Fonte: Arquivo Pessoal

Outro desdobramento relevante foi a implementação de uma autorização permanente concedida pelos responsáveis para que as crianças possam, a qualquer momento, sair com as professoras para explorar os espaços abertos no entorno da creche. Essa medida tem ampliado as experiências de desemparedamento das práticas pedagógicas, sendo alguns momentos da rotina, como contação de histórias ou exploração do território sendo vivenciados nesse espaço, proporcionando maior contato com o mundo para além dos limites institucionais.

Figura 19: Crianças investigando insetos no espaço externo da CIPN, tendo ao fundo a entrada principal da instituição.



Figura 20: Contação de histórias realizada ao ar livre, tendo ao fundo o prédio da Prefeitura do Rio de Janeiro.



Fonte: Arquivo Pessoal

Como consequência desse movimento, observou-se e foi relatado durante a roda de conversa com as professoras, que serviu de análise de dados para esta pesquisa, a apropriação, por parte das crianças, do CASS – Centro Administrativo São Sebastião, onde fica localizada a nossa creche e o complexo de prédios da Prefeitura do Rio de Janeiro, que passou a ser reconhecido por elas como uma extensão da creche. Após o horário institucional, crianças de diferentes turmas retornam ao local acompanhadas de seus responsáveis, onde continuam a brincar, interagir e fortalecer vínculos. Esse espaço foi simbolicamente nomeado pelas próprias

crianças como “quintal da creche”, evidenciando sentidos de pertencimento e continuidade entre instituição e vida cotidiana.

Essas mudanças também reverberaram no âmbito da organização pedagógica institucional, principalmente na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico anual. Elaborado em diálogo com o corpo docente, o documento passa a incorporar de forma mais explícita os princípios de uma educação ambiental crítica, sensível e integrada às experiências das crianças. Nesse contexto, emerge o projeto “C.A.P.I.N- Corpo, Ar, Poesia, Infâncias e Natureza”, que se configura como eixo articulador das práticas desenvolvidas, buscando sistematizar, aprofundar e dar intencionalidade pedagógica às vivências que envolvem corpo, natureza e território.

Figura 21: Mapa conceitual do Projeto Pedagógico Anual da CIPN.



Paralelamente a essas transformações, a equipe pedagógica encontra-se em processo contínuo de reflexão crítica diante da cultura do consumo e da crescente industrialização dos brinquedos na infância contemporânea. Tal problematização tem suscitado o tensionamento de práticas naturalizadas no cotidiano institucional, especialmente no que se refere à oferta de materiais às crianças. Nesse contexto, tem ocorrido um movimento intencional de ampliação do uso de brinquedos não estruturados, bem como a seleção criteriosa de objetos produzidos

com materiais naturais, como madeira e tecido, priorizando sua durabilidade e menor impacto ambiental. Essa escolha pedagógica fundamenta-se na compreensão de que tais materiais, por não apresentarem usos pré-determinados, potencializam a imaginação, a criatividade e o protagonismo infantil, favorecendo experiências mais abertas, investigativas e inventivas, em contraposição à lógica de consumo rápido e na defasagem dos brinquedos industrializados.

Figura 22: Criança em atividade lúdica com fragmentos de madeira reutilizados de uma obra.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 23: Crianças brincando de comidinha com tigelas de metal, folhas e colheres de pau, em experiência de brincar heurístico com elementos naturais e utensílios não estruturados.



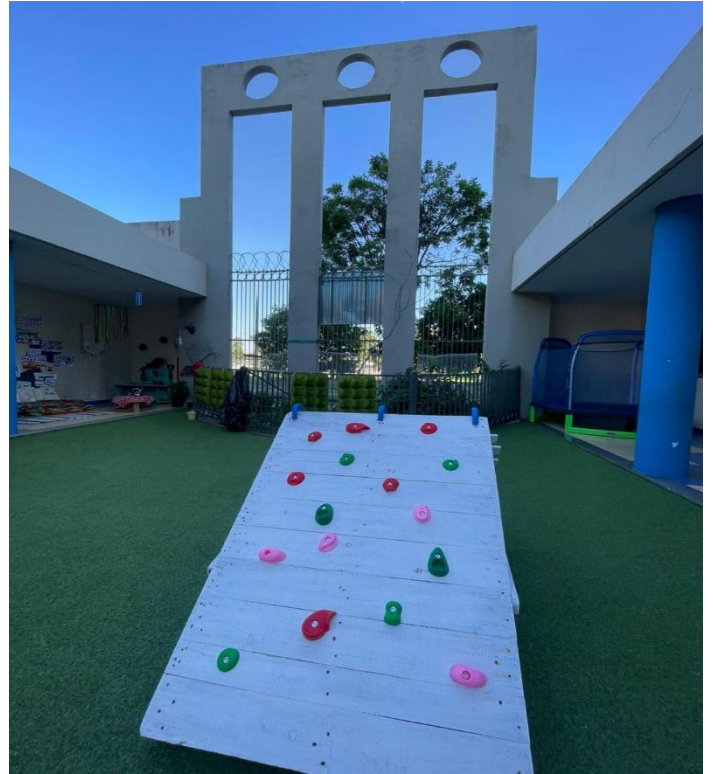
Contudo, ainda se evidenciam impasses nesse processo, especialmente no que diz respeito à presença recorrente de brinquedos licenciados enviados pelas famílias e de brinquedos predominantemente de plásticos adquiridos pela Secretaria Municipal de Administração, que administra a creche. Ainda que a equipe docente tenha se mobilizado no sentido de indicar materiais mais duráveis e alinhados à proposta pedagógica, os processos de seleção e compra permanecem centralizados em instâncias administrativas que, em geral, não dialogam diretamente com os pressupostos da Educação Infantil nem com as especificidades das culturas da infância. Esse descompasso evidencia os limites institucionais enfrentados na consolidação de práticas mais coerentes com uma perspectiva crítica de educação ambiental e

de infâncias. Contudo, a equipe se reúne periodicamente em reuniões para pensar em como superar esse atravessamento e ressignificar esses brinquedos.

Figura 24: Espaço de “casinha” construído pelas professoras como ambiente de exploração simbólica e brincadeira de faz de conta, no pátio da creche.



Figura 25: Parede de escalada construída pelas professoras com pallets, promovendo desafios corporais e exploração motora.



Fonte: Arquivo Pessoal

Portanto, os impactos observados indicam não apenas mudanças pontuais, mas a constituição de um movimento mais amplo de deslocamento paradigmático, no qual a creche passa a assumir uma postura que valoriza a relação com a natureza, o território e as infâncias em sua potência criadora, contribuindo para a construção de práticas educativas mais integradas, críticas e sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com oito Professoras de Educação Infantil (PEI) e doze Professoras Adjuntas de Educação Infantil (PAEI), que integram o corpo docente da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer. Com a obtenção da aprovação da direção da instituição e o termo de anuência assinado, foi explicado para as docentes o intuito e os processos da pesquisa, e a partir da disponibilidade e autorização mediante a assinatura do termo de consentimento

livre e esclarecido das professoras da unidade. O documento foi encaminhado por aplicativo de mensagens que assegurou o anonimato diante do levantamento do estudo. Foi enfatizada aos participantes a liberdade de desistir do processo a qualquer momento sem ônus.

O perfil de formação delas apresenta que, ao todo, catorze professoras possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização), quatro com nível superior e duas com mestrado. Apesar de o concurso para essas categorias aceitar, inicialmente, o ensino médio na modalidade normal com habilitação para o magistério, nenhuma professora declarou possuir apenas essa formação, assim como não houve, até o momento, nenhuma professora com doutorado.

Na caracterização do grupo, 20% encontram-se na faixa etária de 25 a 34 anos, 45% de 35 a 44 anos, 15% entre 45 e 54 anos e 20% entre 55 e 64 anos, evidenciando uma diversidade etária que contribui para diálogos e reflexões a partir de múltiplas perspectivas geracionais.

O tempo de magistério dessas professoras varia entre cinco anos de atuação, no caso daquelas com menor tempo de experiência, e trinta anos, entre as com maior tempo de dedicação. Contudo, a média situa-se entre doze e quinze anos, evidenciando que, apesar de a maioria das professoras estar na faixa etária de 35 a 44 anos, muitas iniciaram ainda jovens no magistério. Já o tempo de experiência na Educação Infantil varia de um ano e dois meses a vinte e sete anos, sendo a média de quinze anos entre as professoras que participaram da pesquisa.

4.3. TIPO DE PESQUISA

O propósito deste estudo apresentou características de teor qualitativo, que segundo Minayo (2001, p. 26), envolve um “[...] trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. A investigação das práticas didático-pedagógicas para reaproximação da natureza no território infantil situado em um espaço urbano visou o aprimoramento do desenvolvimento infantil e a minimização do distanciamento das crianças em relação ao meio natural, tendo a pesquisadora como mediadora inserida na realidade, tornando essa abordagem necessária para descobrir maneiras de aproximação com a natureza.

Conjuntamente, a pesquisa assumiu uma abordagem intervencionista, onde combinou as investigações acerca do desemparedamento com as ações práticas que o corpo docente realiza, promovendo mudanças no contexto empírico, ocasionando resultados e afetando, nesse caso, a comunidade escolar e nas práticas pedagógicas. Além disso, a pretensão, após a geração de dados e da reflexão com o grupo de professores, foi produzir um produto que promovesse o desemparedar através do brincar heurístico por meio de propostas que fossem alcançáveis em

ambientes urbanizados, promovendo as intervenções necessárias e práticas que impactam na realidade estudada.

Essas características aproximaram a investigação dos elementos da pesquisa-ação, sobre a qual ressalta-se que:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. (Tripp, 2005, p. 445)

A partir das características da abordagem de pesquisa-ação proposta por Tripp (2005), com o objetivo de enfrentar problemas e aprimorar as práticas existentes na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, tendo as professoras como participantes da pesquisa, foi estruturado um ciclo reflexivo desenvolvido em três etapas. A primeira etapa, (i) planejamento, consistiu na aplicação de um questionário inicial que buscou compreender a percepção das educadoras acerca do desemparedamento, bem como subsidiar a elaboração de estratégias didático-pedagógicas que possibilitassem a integração da natureza às práticas educativas.

Na segunda etapa, (ii) implementação, ocorreu a aplicação das propostas práticas voltadas à promoção da relação das crianças com a natureza e ao desemparedamento. O material produzido constituiu o *corpus* textual de análise, permitindo identificar e compreender as estratégias didáticas mobilizadas pelas docentes na utilização do brincar heurístico.

Após a implementação, realizou-se a terceira etapa, (iii) avaliação dos processos, por meio de uma roda de conversa que, de acordo com Moura e Lima (2014), é “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares [...]”. Nesse momento, foram discutidos os resultados e os apontamentos emergentes. Com base nessas reflexões, o plano foi ajustado para futuras intervenções, incluindo a proposição de atividades ao ar livre e o desenvolvimento de materiais que integrem a natureza ao currículo. Essas etapas serão detalhadas nas próximas subseções.

4.3.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Conforme apontado, as etapas da investigação foram organizadas com base no ciclo de pesquisa-ação proposto por Tripp (2005), que prevê três etapas, a saber: planejamento, implementação e avaliação.

No (i) planejamento, foram investigadas as percepções dos docentes quanto às dificuldades e às possibilidades do brincar heurístico como meio de desemparedamento das infâncias, bem como o planejamento das intervenções da pesquisa. Para isso, foram elaborados, respectivamente, um questionário semiestruturado, as propostas de intervenção e um cronograma para estabelecer a aplicação das ações pelos docentes. O questionário foi encaminhado às docentes das turmas de Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré-escola I e Pré-escola II da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, com o intuito de analisar as intervenções realizadas com as crianças, relacionadas às propostas pedagógicas e ao contato com a natureza.

O questionário semiestruturado constitui um instrumento de produção de dados comumente utilizado em pesquisas qualitativas, caracterizando-se pela combinação entre questões previamente elaboradas e a possibilidade de abertura para respostas mais livres e descritivas. O modelo semiestruturado permite que os participantes expressem percepções, experiências e significados de forma mais aprofundada, ao mesmo tempo em que mantém um eixo orientador comum a todos os respondentes. Essa característica favorece tanto a organização quanto a comparabilidade dos dados, sem comprometer a riqueza das narrativas produzidas.

A opção por esse instrumento, no contexto da presente pesquisa, se deu pela necessidade de compreender as percepções docentes acerca do brincar heurístico e do desemparedamento das infâncias, dimensões que envolvem aspectos subjetivos, práticas cotidianas e concepções pedagógicas. Nesse sentido, o questionário semiestruturado utilizado para a geração de dados, foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil, sob o CAAE nº 85347824.3.0000.9047, tendo sido aprovado conforme parecer consubstanciado nº 7.546.250. Antes de sua aplicação, o instrumento foi validado pelo professor orientador da pesquisa, que avaliou a clareza, a pertinência e a adequação das questões aos objetivos propostos, sendo realizados os ajustes necessários. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo garantidos o sigilo e o anonimato das informações geradas. Nesse sentido, o questionário semiestruturado se mostrou adequado por possibilitar a geração de informações mais densas, indo além de respostas objetivas e permitindo que as professoras detalhassem suas experiências, desafios e estratégias na dinâmica com as crianças.

Portanto, considerando o contexto institucional e a dinâmica de trabalho das professoras participantes, o uso do questionário também se apresentou como uma alternativa viável do ponto de vista logístico, uma vez que permitiu a participação de um número maior de

profissionais, respeitando seus tempos e rotinas. Ainda assim, a estrutura orientada das perguntas garantiu que os dados gerados estivessem alinhados aos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, o instrumento contribuiu significativamente para a geração de dados, ao possibilitar a identificação de padrões, recorrências e singularidades nas falas das participantes, bem como ao oferecer subsídios para o planejamento das intervenções da pesquisa-ação. A articulação entre questões orientadoras e respostas abertas permitiu não apenas mapear práticas já existentes, mas também compreender os sentidos atribuídos pelas docentes às experiências de desemparedamento e ao uso do brincar heurístico no cotidiano da Educação Infantil.

Abaixo apresentamos no Quadro 2 as questões que foram enviadas às docentes por meio do questionário e sua relação com os objetivos da pesquisa:

Quadro 2: Questionário investigativo da percepção dos educadores(as)

EIXO	DIRECIONAMENTO	OBJETIVO
Concepções sobre natureza	Para você, o que é natureza?	Compreender as concepções das educadoras acerca do conceito de natureza, identificando os sentidos e significados atribuídos a ela.
Infâncias e natureza	Como você define a relação entre crianças e natureza?	Analisar as percepções das educadoras sobre a relação entre crianças e a natureza, identificando as dimensões dessa conexão e seu impacto no desenvolvimento infantil.
A prática pedagógica com viés da natureza	Um ambiente que proporcione um encontro com o natural apresenta diferenças na sua prática pedagógica? Comente.	Investigar como a inserção de ambientes naturais mediam as práticas pedagógicas das professoras, analisando suas abordagens educativas.
Percepção do espaço que estão inseridas	Como você analisa o espaço livre da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer? Quais modificações possíveis você faria?	Avaliar a funcionalidade do espaço livre na CIPN, identificando adequações que possam potencializar a interação das crianças com a natureza, através do olhar do corpo docente.
O ambiente e as interações	De que maneira você observa a interação das crianças com o ambiente natural dentro da CIPN?	Compreender as práticas e comportamentos das infâncias em relação ao ambiente natural dentro da CIPN, com o intuito de analisar como essas interações contribuem para o desenvolvimento das crianças e para a construção de uma relação positiva com a natureza.

Impactos da urbanização no território infantil	Na sua visão, como a urbanização impacta na relação das infâncias com o meio natural?	Investigar as percepções das professoras sobre as consequências da urbanização na conexão das crianças com o meio natural, identificando desafios e oportunidades existentes nessa realidade.
Relação criança e natureza	Você acredita que tenham benefícios ao proporcionar o contato das crianças com a natureza, dentro das creches/escolas? Caso positivo, quais?	Analisar as interpretações das docentes sobre os benefícios do contato das crianças com a natureza no ambiente escolar, identificando as dimensões de desenvolvimento que são favorecidas por essa interação.
Práticas docentes	Como você lida com a escassez de recursos naturais ou espaços ao ar livre, no seu ambiente de trabalho? Quais estratégias você utiliza para minimizar essa implicação?	Investigar as estratégias para enfrentar a escassez de recursos naturais e espaços ao ar livre, buscando compreender como essas abordagens impactam a implementação de experiências educativas que promovam a conexão das crianças com o meio natural.
Processos para inserir a natureza	O que você entende por brincar heurístico?	Compreender o entendimento e percepções das docentes sobre o brincar heurístico.
Práticas docentes e o brincar heurístico	Quais atividades com brinquedos heurísticos você já implementou na sua prática? Descreva	Analisar as experiências e práticas em relação ao uso de brinquedos heurísticos, identificando como as atividades realizadas contribuem para o desenvolvimento da relação das crianças com o ambiente natural.
Reflexão docente	Existe algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência nesse tema?	Levantar informações adicionais sobre experiências relacionadas ao contato das crianças com a natureza e o brincar heurístico, possibilitando uma compreensão aprofundada das práticas, desafios e inovações que podem enriquecer a pesquisa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No que se refere à roda de conversa, esta foi orientada por questões como as apresentadas no Quadro 3, abaixo. Esse momento foi marcado por um processo de investigação

e diálogo, a partir da exposição das devolutivas do questionário. Sendo assim, alguns aspectos e indicações de possibilidades de desemparedamento emergiram para debate, servindo também como instrumento de produção de dados para a pesquisa. Alguns dos pontos norteadores para a roda de conversa:

Quadro 3: Abordagem para roda de conversa

- A diferença cultural e cronológica da infância que vivenciaram com a que se depara no cotidiano escolar;
- A relevância de produzir ambientes de aprendizado livres e com menos restrições para promover a criatividade e a exploração;
- Como os espaços de brincadeiras e interações ao ar livre são afetados pela urbanização;
- Integração da abordagem do brincar heurístico nas propostas educativas, mas sem esquecer das limitações do espaço e recursos;
- A relação entre o uso dos brinquedos heurísticos e a oferta de atividades ao ar livre, mesmo em contextos urbanizados;
- Mudanças esperadas na implementação dessas práticas para o desenvolvimento das crianças;
- Formação continuada dos professores para aplicar de maneira eficaz e intencional dentro do espaço educativo, esses conceitos;
- Expectativas em relação ao impacto da temática da pesquisa no engajamento e na motivação dos alunos;
- Possíveis inovações que possam aparecer a partir da troca de ideias entre as participantes da roda de conversa;
- Compartilhamento de experiências de educadoras que implementaram práticas de desemparedamento e brinquedos heurísticos em seu cotidiano;
- A forma criativa, de como a urbanização foi superada, promovendo brincadeiras e atividades educativas;

- Reflexões, ideias e conclusões manifestadas durante a roda de conversa;
- Planejamento de ações concretas que podem ser realizadas para aplicar os conceitos discutidos durante a roda de conversa sobre a pesquisa.

A roda de conversa foi adotada como estratégia metodológica por se tratar de um espaço dialógico e coletivo de produção de sentidos, no qual as participantes são estimuladas a falar, escutar e refletir sobre a temática investigada. Sua escolha se justificou pela possibilidade de favorecer a participação horizontal, a emergência de diferentes perspectivas e a construção compartilhada de significados.

Como dispositivo de geração de dados, a roda de conversa ampliou a profundidade das informações obtidas, pois permitiu a articulação entre experiências individuais e reflexões coletivas, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado. As devolutivas do questionário, assim como as discussões e reflexões apresentadas na roda de conversa, serviram para a documentação, categorização e produção do Produto Educacional.

A Etapa (ii) Implementação consistiu na aplicação propriamente dita das atividades, as quais foram analisadas para se entender as estratégias didático-pedagógicas das docentes na utilização do brincar heurístico e da oferta dos brinquedos não estruturados, a qual se deu por meio da observação direta das ações.

O movimento de observação da prática foi previamente articulado com as docentes regentes de cada turma, considerando que as propostas deveriam fazer sentido tanto para as crianças quanto para o percurso pedagógico em desenvolvimento em cada grupo. Foi encaminhado às professoras, em formato PDF, um trecho do livro referente à faixa etária das crianças atendidas, “O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI)”, organizado por Paulo Fochi, com o objetivo de subsidiar teoricamente as sessões, bem como a organização dos espaços e dos materiais.

A observação teve início no momento do planejamento interno da pesquisadora, que também é docente da mesma unidade de ensino, que se manteve atenta aos movimentos das professoras no que se refere à postura de descentralização das ações. Um aspecto que se destacou foi a criatividade das educadoras ao adaptarem às propostas aos materiais disponíveis na creche, a cultura local da realização da pesquisa, bem como ao articulá-las aos projetos desenvolvidos em cada turma, de modo a garantir sentido às experiências propostas.

Ao final de cada observação, foi realizada uma conversa com as professoras regentes acerca da avaliação da proposta e de como se desenvolveu em cada turma, considerando seus pontos positivos e negativos, bem como as percepções relacionadas ao desemparedamento por meio do brincar heurístico. O material observado foi anotado por meio de um caderno de registro, o qual subsidiou a textualização das observações da pesquisadora no formato de relatos.

Por fim, a etapa de (iii) Avaliação se deu a realização de uma roda de conversa, que foi gravada em audiovisual, que foi transcrito na íntegra, convertendo os registros em dados textuais que permitiram a análise qualitativa das informações geradas para reflexões e ações que foram utilizadas na base de formulação do produto educacional.

4.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

O *corpus* textual de análise foi constituído pelos dados dos questionários, as transcrições das rodas de conversa e dos registros das observações. O método de análise de dados adotado baseou-se na análise de conteúdo, com ênfase no viés da categorização. Trata-se de um conjunto de técnicas voltadas à interpretação de dados qualitativos, que pode ser dividido em duas aplicações na abordagem, sendo elas:

[...] verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdos, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz a respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (Gomes, 1994, p.74).

Nesse sentido, a unidade de registro foi definida a partir das percepções docentes sobre essa temática, constituindo-se como uma unidade de natureza temática, centrada nos significados, concepções e posicionamentos expressos nas falas e nos registros produzidos ao longo da investigação, assumindo-se como uma palavra ou frase. Outro ponto crucial foi as unidades de contexto, que se referem ao conjunto de circunstâncias e condições que envolvem as unidades de registro. Nessa perspectiva, foram considerados os parágrafos em que as unidades de registros estavam circunscritas, de modo a fundamentar mais significativamente a interpretação dos dados, situando-os no contexto de sentido.

Minayo (1992) apresenta alguns pontos primordiais para a operacionalização da pesquisa, quais sejam: (i) a ordenação dos dados, na qual se mapeiam os dados obtidos no campo, no caso deste estudo, a organização das respostas resultantes dos questionários; (ii) a

classificação dos dados, que demonstra que estes são constituídos a partir de questionamentos fundamentados em uma base teórica, resultando em categorias relevantes sobre o contexto investigado; e (iii) a análise final, que busca articular os dados com os referenciais teóricos da pesquisa, estabelecendo uma relação de coerência entre teoria e prática.

Na etapa de categorização, segundo Gomes (1994), as categorias podem ser estabelecidas até mesmo anteriormente à pesquisa de campo, ainda na fase exploratória ou durante a geração de dados. O pesquisador pode realizar a catalogação das informações, organizando-as em categorias que emergem da leitura minuciosa do material gerado.

No que se refere à operacionalização desta etapa, a ordenação dos dados foi realizada a partir da organização sistemática das respostas obtidas por meio dos questionários semiestruturados e dos registros produzidos nas rodas de conversa, possibilitando um primeiro contato aprofundado com o material empírico. Em seguida, procedeu-se à leitura flutuante e a categorização dos dados, com o intuito de identificar recorrências, aproximações e singularidades nas falas das docentes. Esse foi um processo contínuo de ajuste e refinamento das categorias. Gomes (1994) ressalta a importância da flexibilidade nesse processo, permitindo que novas categorias surjam à medida que o pesquisador aprofunda sua análise. O autor também enfatiza a necessidade de validação das categorias, por meio de estratégias que assegurem que estas representem, de fato, as vozes e experiências dos participantes. Por fim, as categorias devem ser interpretadas no contexto da pesquisa, mediando as narrativas de modo a articular os dados gerados às questões de pesquisa e aos objetivos do estudo.

A partir desse movimento, deu-se início ao processo de classificação dos dados, no qual os conteúdos foram organizados com base em núcleos de sentido relacionados ao desemparedamento e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. As categorias não foram previamente definidas de forma rígida, mas construídas a partir da interlocução entre o referencial teórico adotado e os elementos que emergiram do campo, respeitando, assim, a natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa.

Quadro 4: Processo de categorização a partir da reunião de núcleos de sentidos

PERGUNTA 1: Para você, o que é natureza?	
RESPOSTA	TEMÁTICA
<i>Natureza é o conjunto de todos os elementos essenciais do mundo e que não foi criada pelo homem.</i>	holística, mas apartada do homem.

<i>Além das entidades naturais como florestas, bosques, parques, jardins, árvores, animais, água, sol, céu, terra, pedra entre outros. Nós, os seres humanos, nós somos natureza.</i>	holística, abrangente, integradora e inclusiva.
<i>Vida, pertencimento</i>	Integral, identifica o ser humano como parte da natureza, uma visão relacional.
<i>Natureza é o conjunto de todos os elementos essenciais do mundo e que não foi criada pelo homem.</i>	Holística, mas apartada do homem.
<i>Tudo é natureza. Somos natureza.</i>	Integral, relacional e marcada pela visão de pertencimento.
<i>Tudo que é natural, flora, fauna, gases, minerais, homem etc.</i>	Abrangente, abarca explicitamente o ser humano, faz uma interação complexa e interdependente entre os elementos do ecossistema.
<i>É uma força que provoca o equilíbrio.</i>	Identifica a natureza como meio regulador, como energia, em uma postura mais essencialista.
<i>É a vida!</i>	Vitalista, identificando a natureza nesse lugar da própria existência.

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na etapa final da avaliação, produziu-se uma análise horizontal que resultou na construção de três categorias gerais, a saber: (i) formação docente para a mudança de concepção e reposicionamento do papel do professor; (ii) superação de práticas tradicionais; e (iii) segurança e viabilidade do espaço físico. Em seguida, buscou-se articular os dados produzidos com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, estabelecendo relações entre as percepções docentes, as condições institucionais e as discussões sobre o desemparedamento das infâncias. Esse movimento permitiu não apenas compreender os significados atribuídos pelas participantes, mas também problematizar as práticas observadas, evidenciando tensões, possibilidades e limites presentes no contexto investigado.

Essas tensões manifestaram-se em diferentes dimensões: burocrática, evidenciada pelas exigências normativas e protocolos institucionais que limitam a flexibilização dos espaços; financeira, expressa na escassez de recursos para adequação da infraestrutura física; formativa, relacionada aos processos de formação continuada, indicando que o reposicionamento do papel docente exige processos formativos que ultrapassem o plano discursivo e se concretizem na prática pedagógica cotidiana; e cultural, manifestada na resistência a práticas que rompam com

a naturalização do confinamento infantil como sinônimo de segurança e controle. Tais tensões, embora distintas em sua natureza, articulam-se e retroalimentam-se, configurando um cenário complexo para a efetivação do desemparedamento das infâncias no contexto investigado

O conjunto de dados produzidos por esse processo foi apropriado e balizou a materialidade do Produto Educacional na forma de um livro caixinha, pensado como um recurso formativo para subsidiar práticas docentes e promover dinâmicas de sensibilização. Esse material reúne propostas possíveis de serem realizadas mesmo em contextos estruturalmente limitados, buscando ampliar as experiências de aproximação com a natureza no cotidiano da creche. Sua elaboração ocorreu de maneira colaborativa, em diálogo com o corpo docente, resultando na obra intitulada “O chão que chama – cartas de desemparedamento e vivências”, que sintetiza e potencializa os caminhos construídos coletivamente ao longo do percurso investigativo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado, os resultados das análises foram organizados em duas categorias gerais, constituídas a partir do agrupamento dos núcleos de sentido identificados, a saber: (i) fatores necessários ao desemparedamento e (ii) fundamentos, práticas e dinâmicas do desemparedamento.

5.1. FATORES NECESSÁRIOS AO DESEMPAREDAMENTO

Esta categoria reuniu núcleos de sentido que versavam sobre as condições prévias, as mudanças de concepção e os elementos que possibilitam o processo de desemparedamento. No caso, apresenta a triangulação dos dados produzidos ao longo da pesquisa de intervenção realizada na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, articulando três instrumentos metodológicos distintos: o questionário aplicado às docentes da instituição, as rodas de conversa conduzidas em dois momentos com a equipe pedagógica, e as observações da prática docente registradas durante as sessões de brincar heurístico, destacam-se então três condicionantes do desemparedamento, a saber: (i) formação docente para a mudança de concepção e reposicionamento do papel do professor; (ii) superação de práticas tradicionais; e (iii) segurança e viabilidade do espaço físico.

Os dados de cada instrumento foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, com base no método de categorização proposto por Minayo (2001). O processo analítico desenvolveu-se a partir das etapas, categorização e produção de metatextos interpretativos. A triangulação organiza-se em torno de três categorias analíticas emergentes desse processo, cotejando convergências, tensões e complementaridades entre os dados produzidos em cada instrumento.

5.1.1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO E REPOSIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR DOCENTE

Esta categoria reúne dados que evidenciam como o processo formativo, tanto aquele já vivenciado quanto o promovido pela pesquisa-intervenção, é importante para deslocamentos conceituais e para a orientação da postura entre as docentes. Os dados gerados nos três instrumentos convergem para a constatação de que o desemparedamento não é primariamente uma questão de espaço físico, mas de concepção pedagógica e de reposicionamento ético-relacional do professor diante das infâncias e da natureza.

Pelos dados, compreendeu-se que a ideia de natureza é um fator significativo para a constituição de práticas de desemparedamento a partir do brincar heurístico. Nesse sentido, a pergunta “O que é natureza?” foi enviada no questionário investigativo e a análise das respostas destacou três posições distintas entre as docentes: Integral/Relacional, Ambiental/Funcional e Dualista/Separada. Tal dado indica percepções diversas, com pensamentos distintos sobre a natureza, sendo alguns formados a partir de perspectivas críticas, próximas a de autores como Ailton Krenak e Léa Tiriba, que compõem o referencial teórico desta pesquisa; e outros ancorados na racionalidade moderna, onde se divide a relação entre o mundo natural e os humanos. A coexistência dessas visões indica que não há homogeneização da compreensão sobre a relação humanidade-natureza, tornando a formação continuada um dispositivo de tensionamento conceitual. O Quadro 5 exemplifica a diversidade de percepções em torno do que é a natureza.

Quadro 5- Síntese da análise das respostas à pergunta: “Para você o que é natureza?”

CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO DAS RESPOSTAS
Integral/Relacional: natureza como parte do ser humano, com dimensões afetivas, simbólicas e espirituais.	<i>“Tudo é natureza. Somos natureza.” / “Nós, os seres humanos, somos natureza.” / “Natureza é o ar que a gente respira.” / “É uma força que provoca o equilíbrio.” / “A natureza não é um recurso, é parente. É mãe, é avó, é espírito.”</i>
Ambiental/Funcional: natureza vista como um conjunto de elementos do ambiente, com atribuição ecológica ou utilitarista para a vida humana.	<i>“Florestas, rios, sol, pedra, seres vivos.” / “Tudo o que existe no mundo... recursos que usamos para nossa sobrevivência.” / “Sala de aula viva e essencial para o desenvolvimento da criança.”</i>
Dualista/Separada: natureza sendo vista como algo intocável pelos feitos humanos, como algo distinto dos/das humanos/humanas.	<i>“É tudo que está ao meu redor e não foi modificado pelo homem.” / “...que não foi criada pelo homem.” / “Tudo que é natural e não construído pelo homem é natureza.”</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na categoria Integral/Relacional, tendência apresentada pela maioria das professoras, é possível observar uma concepção ampliada de natureza, onde o humano é visto como parte indissociável da vida. Algumas afirmações obtidas nas respostas, (“Nós, os seres humanos, somos natureza”, “Tudo é natureza” e “A natureza não é um recurso, é parente”) mostram uma visão que abarca dimensões afetivas, simbólicas e espirituais. Compreendemos que essa percepção tem maior abertura ao desemparedamento, pois encontra respaldo na crítica à lógica

civilizatória moderna e à ruptura com o que é natural (Krenak, 2019) e nos propõe o reconhecimento de que “somos natureza”, aproximando as perspectivas narradas acima aos pensamentos do autor.

Já na categoria Ambiental/Funcional, é notória uma valorização da natureza, contudo, através de uma visão instrumental e utilitarista, percebida a partir de expressões como “*A natureza é uma sala de aula viva e essencial para o desenvolvimento da criança*” ou “*A natureza é o ambiente de onde retiramos os recursos para nossa sobrevivência*”. Estas afirmações manifestam um percentual de afeição com a natureza, mas a colocam como um recurso, um meio para um fim. Ainda que sejam positivas, esses entendimentos mostram uma herança moderna que evidencia a separação entre sujeito e natureza, usando-a educacionalmente como objeto de uso ou fomento pedagógico. Há uma transição conceitual, com a promoção do apreço ecológico, mas falta o aprofundamento da natureza enquanto mediadora dos processos educativos e não somente como suporte.

Entretanto, as respostas classificadas como Dualistas/Separadas mostram uma concepção de natureza que se apresenta distante da humanidade, percebendo-se como o que “*não foi criado ou modificado pelo homem*”. Essa ideia carrega similaridades com a concepção proposta por Krenak (2019, 2022) de “colapso afetivo”, que corrobora o detrimento da sensibilidade e do pertencimento frente aos elementos naturais. Versa-se de um resquício da racionalidade ocidental moderna, onde há uma ruptura simbólica entre a humanidade e a Terra, suscitando práticas de controle e domesticação do espaço natural. Essa dissociação é apontada também por Léa Tiriba (2018) como uma das formas de emparedamento das infâncias, que restringe as vivências das crianças ao ambiente artificial e reduz a natureza à condição de objeto externo, a ser somente observado ou estudado. Portanto, as respostas vistas nessa categoria, indicam a permanência de uma visão antropocêntrica, que ainda precisa ser tensionada por processos formativos que resgatem o vínculo afetivo e existencial com o mundo natural.

Essa correlação entre concepção de natureza do professor e abertura ao desemparedamento parece refletir nas respostas do questionário sobre interação das crianças com o natural na creche, em que 13 participantes (65%) apontaram o envolvimento positivo das crianças, muitas delas ressaltando que tal interação depende diretamente da iniciativa docente, posicionando a formação como condição de possibilidade para o desemparedamento. Portanto, como dimensão estruturante surge a mediação docente, onde destacam que a interação acontece “*quando as professoras trazem elementos da natureza para dentro da sala*”, “*quando realizamos atividades nos jardins da prefeitura*”, ou quando “*a natureza ultrapassa as barreiras do concreto*”, o que pressupõe uma percepção ampla da natureza. Obtivemos uma

resposta formulada criticamente: *“a proposta tem que vir dos profissionais por conta da não existência de área verde disponível”*. Os dados indicam que as educadoras atuam como mediadoras, subvertendo o espaço hostil ao natural, garantindo acesso através de iniciativa intencional. Entretanto, também revelam dependência: sem agência docente, as crianças têm acesso mínimo. Algumas poucas respostas articulam dimensão holística da experiência, referindo-se a *“corpo, mente, emoções”, “laços afetivos”, “sensibilidade e pertencimento”*, exibindo que a interação com natureza atua em registros existenciais, não apenas cognitivos. Para isso, percebe-se a necessidade de construção da ideia de que a criança não apenas aprende sobre a natureza, mas se constitui em relação com ela.

Durante as rodas de conversa, pode-se perceber um movimento progressivo de reposicionamento conceitual das docentes ao longo das discussões. As professoras transitaram de uma compreensão inicial do desemparedamento como *“sair da sala”* para uma compreensão filosófica e relacional do conceito, articulada à revisão de concepções sobre infância, natureza, consumo e mediação, conforme a fala de uma professora participante: *“E era justamente ainda pensando pequenininho dessa forma, sobre apenas o desemparedar das paredes, não desemparedar a essência, o contato, mas voltado para as paredes mesmo.”*

A ideia de desemparedamento, ao longo das discussões, deixou de ser vista como uma proposta pontual, para adotar contornos de mudanças culturais e formativas. As professoras começam a reconhecer que esse movimento não diz somente sobre ampliar o espaço físico, mas também sobre repensar em concepções de natureza, infâncias, consumo, documentação pedagógica e mediação docente. Quando uma professora diz: *“Mas como é que a gente se desempareda? [...] E aí a gente tem que mudar os nossos conceitos. Mudar a forma de ver a criança, mudar a forma de se relacionar com a criança, com a natureza.”*, ilustra bem esse processo de retomada de consciência.

Portanto, essa expansão conceitual conversa diretamente com Krenak (2019), quando o autor denuncia a ruptura moderna entre humanidade e natureza, amparado pela ideia de separação e superioridade. Nos diálogos, encontramos falas pertinentes a esse rompimento, seja nas memórias de uma educação *“emparedada”*: *“A gente fala do emparedamento, mas assim, porque a gente foi emparedada desde criança. Por mais que eu tenha tido muito contato com terra, com planta, na escola a educação foi muito cartesiana.”*. A comparação das infâncias das próprias professoras com as das crianças atuais, onde avistamos nessa fala: *“A nossa infância, a nossa casa era o nosso mundo. [...] Hoje em dia é o contrário. A casa é o enclausurado. E a escola tem que ser essa oportunidade de ser um mundo.”*

As docentes realizaram, ainda, uma autoanálise crítica do período em que reproduziam modelos sem questionamento (uso de EVA, glitter, datas comemorativas), reconhecendo que a ruptura com essas práticas foi possibilitada pelo aprofundamento teórico, demonstrando centralidade da formação como vetor de mudança, como explicitado em uma das falas: “[...] *é preciso desemparedar as próprias concepções para que os corpos infantis possam se expandir.*”

No contexto da Creche Dr. Paulo Niemeyer, podemos afirmar, que a formação e construção desses fundamentos são essenciais, visto o aspecto paradoxal da “riqueza em contexto de limitações”. Uma resposta de uma das docentes resume essa ideia: *“mesmo em um ambiente sem área verde é possível observar o envolvimento das crianças e os esforços dos professores em proporcionar contato com elementos naturais”*. Alguns elementos naturais e heurísticos, como troncos, folhas, informações ocasionais, observação do céu e nuvens, animais que visitam, fragmentos de natureza são fortemente significativos para crianças privadas de acesso contínuo. Então, este ajuste pedagógico, ainda que louvável, não deve ofuscar-se uma verdade inquietante, que as crianças merecem acesso irrestrito à natureza, não apenas seus fragmentos mediados.

Em um cenário adverso como o da creche, a segurança conceitual da prática despontou como um elemento importante, inclusive para a postura docente. Nas observações das práticas das professoras pude observar, em diferentes grupamentos, professoras oscilando entre postura controladora e postura mediadora. Sobre esse ponto, fiz o seguinte registro sobre a prática de uma docente:

Ela também refletiu sobre a necessidade de pensar em formas de trazer esses elementos para o cotidiano das crianças de maneira mais livre. Destacou que, ao propor esse tipo de atividade, percebeu em si um impulso de controlar os caminhos da proposta, o que a levou a questionar como organizar o ambiente sem limitar as possibilidades de exploração.

Essa oscilação é um indicador do processo formativo em curso em que as docentes já possuem repertório teórico para reconhecer o não-controle como desejável, mas ainda enfrentam resistências internas e institucionais para praticá-lo de forma consistente.

Em outro momento, durante uma sessão de Cestos dos Tesouros, realizada com o grupamento do Berçário II, a professora. K.L. demonstrou um nível de consciência formativa sobre sua própria prática, ao reconhecer que nunca havia disponibilizado materiais não estruturados daquela forma e refletiu sobre a cultura que distingue objetos estruturados (para propostas dirigidas) de não estruturados (para observação). A princípio os treze bebês presentes no dia, estavam voltando do refeitório após uma das refeições, e previamente as

professoras organizaram o ambiente para que nesse retorno eles já encontrassem o espaço estruturado. Na sala havia três cestos de palha, com materiais não estruturados e na caixa de som fluía o som da natureza, como barulho de água, vento e canto dos pássaros. Os objetos que estavam dentro dos cestos, eram compostos de materiais de madeira como ovos, elementos da natureza, como cascas, sementes, bucha vegetal e objetos do cotidiano, como colheres de pau, pilão e rolos de tinta. Apesar de Goldschmied e Jackson (2006) orientarem a seleção de no mínimo sessenta objetos diferentes, as professoras adaptaram para o que já tinham em sala, visto que é uma instituição pública, que é atravessada por escassez de recursos e que apesar de serem objetos facilmente encontrados na natureza, foram os que elas conseguiram separar no momento. No entanto, elas se debruçaram na escolha e evitaram os materiais estereotipados infantis, plástico e brinquedos licenciados.

Figura 26: Vista da sala do Berçário organizada para a sessão do Cesto dos Tesouros.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figuras 27: Elementos seleccionados para compor a sessão de Cesto dos Tesouros.



Fonte: Arquivo Pessoal

A princípio as duas professoras que estavam na sala, solicitaram que as crianças se sentassem e então cada bebê ia escolhendo qual cesto gostaria de ficar próximo. Elas, por sua vez, se sentaram junto e iam documentando no caderno o movimento que ia acontecendo entre objeto e sujeito, sem intervenção ou direcionamento.

Figura 28: Professora observando e documentando os bebês durante a sessão de brincar heurístico.



Fonte: Arquivo Pessoal

Em outro momento de observação, A professora E. enfatizou a importância da formação docente para sanar as dúvidas e questionamentos dos responsáveis sobre a prática, ao relatar os questionamentos de um responsável, que também é professor de outro segmento da Educação Básica, e que no momento da adaptação do seu filho, viu a proposta que as professoras tinham organizado, com um cesto com objetos não estruturados dentro. Ele demonstrou estranheza e questionou o motivo da seleção daqueles objetos, ela prontamente explicou que a natureza fornece texturas e sensações que nenhum brinquedo de plástico consegue oferecer e falou sobre os benefícios para o desenvolvimento das crianças. O pai, ao questionar o motivo dela ter colocado uma bucha vegetal, ficou espantado ao ouvir dela que era um elemento da natureza, pois nascia de uma árvore.

Figura 29: Bebê explorando elementos naturais durante a proposta de brincar heurístico.



Fonte: Arquivo Pessoal

Em outra sessão do Maternal II, com o Jogo Heurístico, a professora. N. relatou ao final da proposta, o processo de planejamento do ambiente, destacando que, ao longo das conversas, diferentes ideias foram surgindo. Em determinado momento, emergiu uma preocupação em relação à forma de organizar a terra, antecipando a possibilidade de que as crianças a lançassem para o alto, a espalhassem pelo espaço e a explorassem de maneiras diversas, não necessariamente alinhadas ao objetivo inicialmente proposto para a atividade. Ela também refletiu sobre a necessidade de pensar em formas de trazer esses elementos para o cotidiano das crianças de maneira mais livre. Destacou que, ao propor esse tipo de atividade, percebeu em si um impulso de controlar os caminhos da proposta, o que a levou a questionar como organizar o ambiente sem limitar as possibilidades de exploração.

Figura 30: Disponibilização de terra sobre a mesa como elemento de exploração sensorial e investigativa.



Fonte: Arquivo Pessoal

Já na observação da sessão do Pré II-51 através das Bandejas de Experimentação, a professora R. demonstrou o movimento mais consolidado de reposicionamento, assumindo explicitamente a posição de pesquisadora das infâncias, ao citar as pistas das crianças como guia para a prática, e propondo a institucionalização permanente do brincar heurístico no cotidiano: *“Acho que isso tem que ser oferecido diariamente, constantemente”*.

De modo geral, os dados indicam, além da liberdade física, a **necessidade de desemparedamento subjetivo, com a constituição de uma representação ampla e complexa da natureza, das práticas docentes e do livre brincar**. Destaca-se que a prática do brincar heurístico cria uma ruptura a práticas demasiadamente dirigidas e oferece um **deslocamento do adulto que passa de condutor para observador, pesquisador dos fazeres infantis**, valorizando as iniciativas das crianças, tendo uma postura de escuta sensível e contribuindo para a construção de vínculos.

Por esses dados destaca-se **a formação docente para o desemparedamento como condição e produto da prática**, quanto mais as professoras praticam, mais ressignificam suas concepções; quanto mais aprofundam seus referenciais teóricos, mais qualificam sua prática. A professora mediadora que escuta, observa e recua, emerge como figura central desse processo formativo inacabado.

5.1.2. SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS TRADICIONAIS

Esta categoria organiza os dados que registram movimentos que tentam romper com práticas pedagógicas sedimentadas, centradas no adulto, no produto, no controle e nos materiais estruturados e na emergência de práticas mais abertas, sensíveis às iniciativas infantis e conectadas ao mundo natural.

Esse movimento é percebido já na análise das respostas ao questionário inicial. As devolutivas à pergunta sobre práticas pedagógicas que reconectem as crianças à natureza destacam quatro categorias que possibilitam identificar as maneiras pelas quais as experiências são compreendidas e significadas pelas professoras, mostrando possibilidades que vão além de entender apenas as atividades desenvolvidas. De acordo com a categorização das devolutivas, apresentam-se muitas práticas que emergem das ações pedagógicas com implicações para a formação de sujeitos ecologicamente conscientes e emocionalmente conectados ao meio. Apesar disso, permanece a categoria Utilitarista/Instrumental que indica a persistência de práticas em que a natureza comparece apenas como cenário ou recurso didático pontual, sem continuidade reflexiva. A existência dessa categoria sinaliza que a superação das práticas

tradicionais ainda é parcial e coexiste com perspectivas mais críticas e integradoras. O Quadro 6 reúne os excertos, cujos núcleos de sentido permitem esta análise.

Quadro 6- Síntese da análise das respostas à pergunta “Você já vivenciou uma ação que conectasse as crianças com a natureza? Caso sim, comente como foi realizada essa proposta pedagógica”

CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO DAS RESPOSTAS
Experiências sensoriais/ Ludicidade com a natureza: brincar, explorar, sentir e se encantar com os elementos naturais, através de uma abordagem mais afetiva e estética que aproxima, mas ainda pouco reflexiva.	<i>“Brincadeira de cozinhar com terra, folhas e flores”; “Jardim sensorial na escola”; “Leitura embaixo da árvore”; “Bebês descalços explorando a terra”; “Piquenique na Quinta da Boa Vista”; “Praia com a turma”; “Jamelão gostoso com história e pintura natural”; “Culinária da terra com elementos naturais.”</i>
Práticas de cultivo/ Cuidado ambiental: tudo que envolve plantio, observação de ciclos e cuidado com seres vivos, revelando vínculos afetivos e senso de pertencimento ecológico.	<i>“Plantação de morangos”; “Plantio de girassóis”; “Batata-doce e acompanhamento das raízes”; “Cultivo e vivência com a terra”; “Projeto da lagarta até virar borboleta”; “Experiências com água, terra e plantas que conectam ancestralidade.”</i>
Abordagens integradoras e reflexivas/ Educação Ambiental: ações que articulam natureza, cultura, corpo e território, com consciência ecológica e ancestral.	<i>“Projetos sobre o vento e cogumelos com participação das famílias”; “Visita à Floresta da Tijuca e ao Jardim Botânico”; “Caminhadas descalças com observação sensorial e poética (florestizar-se)”; “Reflexão sobre aprendizado vivo e significativo.”</i>
Utilitarista/Instrumental: a natureza aparece como cenário, recurso didático ou meio para alcançar outros objetivos pedagógicos, sem relação profunda ou crítica.	<i>“Leitura de literatura infantil que motivou o plantio de morangos”; “Professor de música levou uma flor para observação estética, sem continuidade da vivência.”</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A categoria **Experiências Sensoriais/Ludicidade com a Natureza**, destaca práticas para brincar externamente com os elementos naturais, abordando um viés afetivo e estético. Por meio das respostas pode-se observar atividades de brincadeiras, estimulação sensorial, leitura, exploração, lazer, pintura e culinária relacionadas à terra, flores, folhas, experiências e explorações táteis e sonoras no meio natural. Foi possível notar que, ainda nas devolutivas, há componentes reflexivos e críticos ressaltados no grupo.

Na categoria **Práticas de Cultivo/Cuidado Ambiental**, são mencionadas ações pedagógicas que abrangem planejamento, plantio, acompanhamento dos ciclos naturais e zelo com os seres vivos, demonstrando fortemente os vínculos afetivos e o senso de pertencimento ecológico. Com as devolutivas das professoras, foi possível observar um aprendizado mais processual, onde os pequenos são convidados a participar da vida da natureza, desenvolvendo as conexões emocionais e responsáveis com o meio. Esse paradigma da visão holística, vai ao encontro com o que Krenak (2019) defende de pertencimento à terra como fundamental para a sustentabilidade e respeito.

Já na categoria **Abordagens Integradoras e Reflexivas/Educação Ambiental Crítica**, articulam-se ações pedagógicas com a natureza, cultura, território e corpo, diante de uma consciência ecológica e ancestral. Nessa categoria, as respostas envolvem projetos e participações comunitárias, passeios em florestas urbanas e o fomento da educação ambiental como meio de reflexão crítica e transformação social.

Por fim, no agrupamento da categoria **Utilitarista/Instrumental**, são expressas experiências em que a natureza se mostra meramente como cenário ou apenas como recurso didático para fins pedagógicos. Nas respostas pode-se notar exemplos de leituras que motivam o plantio, observações estéticas isoladas, ações estritamente pontuais, sem continuidade ou uma reflexão abrangente. Vale ressaltar que os autores que embasam teoricamente esta pesquisa, criticam essa abordagem utilitarista e meramente funcionais da natureza.

Ao analisar as devolutivas da pergunta do questionário inicial, “Como você define a relação entre crianças e natureza?”, foi possível reunir os núcleos de sentido apresentados em quatro categorias principais que expressam as múltiplas configurações da compreensão entre a relação das crianças e a natureza, evidenciando diversas dimensões dessa experiência no contexto atual. Essas categorias são apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Síntese da análise das respostas à pergunta: “Como você define a relação entre crianças e natureza?”

CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO DAS RESPOSTAS
Integral/Relacional/Holística/Pertencimento: natureza como parte da criança, sem separação entre o natural e o humano.	<i>“Nós somos parte da natureza.” / “Por sermos natureza, essa é uma relação intrínseca.” / “As crianças são natureza.” / “São uma coisa só.” / “É uma troca contínua, que nutre o corpo, a mente e a alma.” / “Criança é semente e tempestade, rio que corre sem saber do mar...”</i>

Relacional/ Experiencial /Educativa: aprendizagem pelas descobertas, pelo contato, experiências pedagógicas e sensoriais.	<i>“A relação da criança com o mundo é marcada pela descoberta e aprendizado constante.” / “Toda criança deveria desfrutar uma boa relação com a natureza. É preciso desemparedar.” / “Essencial... contribui para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.”</i>
Crítica/Contextual: identificação das barreiras e distanciamentos provenientes da vida urbana e da cultura adulta.	<i>“Distante, mesmo que a criança demonstre a necessidade de estar em contato.” / “As crianças estão sendo privadas de uma relação que impactaria sua vida.” / “Algumas atitudes dos adultos rompem pouco a pouco com essa conexão natural.” / “Um pouco superficial no momento atual.”</i>
Avaliativa/Simbólica/Poética: interpretações sensíveis e metafóricas da junção criança/natureza.	<i>“Perfeição.” / “A relação entre crianças e natureza é como o sussurro do vento entre as folhas... vida em estado de descoberta, brincando no quintal do mundo.”</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na categoria **Integral/Relacional/Holística/Pertencimento**, foi possível identificar respostas que expressam uma visão de pertencimento e vitalidade em torno da relação das crianças e a natureza, destacando-a como intrínseca. Essa perspectiva está diretamente ligada ao que propõe Krenak (2019), que prioriza o pertencimento e a reciprocidade com a terra. Entende-se, nesse caso, que as respostas reforçam que a criança e a natureza são constitutivas da mesma trama relacional.

Ao analisar as respostas que foram classificadas em **Relacional/Experiencial/Educativa**, elas enfatizam a aprendizagem por meio do contato direto com a natureza, seja por descobertas, experiências sensoriais, pedagógicas e por ações que fortaleçam o desenvolvimento integral das crianças. Pode-se notar que a criança é entendida como sujeito que aprende por meio do brincar, assim como está nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Essa abordagem dialoga com a teoria de Tiriba (2018), que defende práticas pedagógicas que derrubem as barreiras, sejam físicas ou conceituais. É possível notar pelas respostas reunidas nesta categoria, a compreensão das professoras da urgência de práticas que oportunizem ambientes e tempos para essa relação experiencial, rebatendo ao ensino essencialmente teórico e apartado do natural.

As devolutivas reunidas na categoria **Crítica/Contextual** apontam as dificuldades, como urbanização, falta de espaços verdes e uma cultura onde os adultos restringem e regulamentam a forma do brincar por meio do meio ambiente. Os dados dessa categoria são fundamentais para compreendermos os desafios e resistências presentes no cotidiano das crianças urbanizadas, alertando para a necessidade de políticas e práticas que superem essas barreiras. Paulo Fochi (2018) classifica essa privação do acesso, simbólico e material, dos pequenos aos espaços naturais, como uma implicação da hegemonia de uma cultura urbano-industrial, que priva a liberdade e a conexão com a natureza.

Já as respostas obtidas e classificadas na categoria **Avaliativa/Simbólica/Poética** tratam de um olhar mais subjetivo e afetivo para a relação criança-natureza. A linguagem simbólica aponta uma visão que vai além da simples interação física, demonstrando um encantamento por esse vínculo. Consideramos que tal perspectiva amplia o horizonte interpretativo para além do pragmático e crítico, demonstrando a sensibilidade das participantes sobre a maneira como os sujeitos experienciam e ressignificam o contato com o natural.

Dentro da concepção ecocentrada encontramos especificamente uma resposta que se destacou, onde uma das professoras afirma: *"Uma educação ecocentrada, que rompe com a lógica utilitarista da natureza e propõe um novo modo de ser, sentir, pensar e educar, em profunda comunhão com os saberes da Terra e dos povos originários"*, demonstrando uma relação de comunhão, reciprocidade e pertencimento ancestral. Outras respostas também associaram a afinidade da natureza à formação de consciência ambiental e de um compromisso futuro, como por exemplo essas devolutivas: *"conscientização da preservação da natureza. Afinal de contas, as crianças serão os adultos que cuidarão dela"*, *"quem cresce em contato com a natureza sente necessidade de preservá-la"*. Esses diálogos articulam-se aos pensamentos de Krenak (2019) sobre a crise civilizatória que faz a separação entre humanidade e natureza e a necessidade da recomposição desse vínculo. Quando as professoras se propõem a pensar em uma *"educação ecocentrada"* que rompe com a *"lógica utilitarista da natureza"*, ressaltam a dependência afetiva e quando instigam uma responsabilidade ambiental, mostram percursos para formações que procuram na essência recompor esse sentido de acolhimento e de respeito com a relação com o mundo natural.

As observações das práticas documentaram, em todas os grupamentos, o contraste entre a prática do brincar heurístico e as propostas tradicionais centradas em produtos padronizados. Em todos os casos, a ausência de brinquedos estruturados e de resultados pré-determinados gerou engajamento prolongado das crianças, revelando que a superação das práticas

tradicionais não apenas é possível, mas produz resultados qualitativamente distintos. Em relação a esses aspectos, fiz o seguinte registro:

As professoras foram constantemente requisitadas, chamadas, convocadas, puxadas pelas mãos e pelos olhares. As crianças queriam mostrar, compartilhar, validar suas construções. Havia um desejo de reconhecimento que atravessava o fazer. Nesse movimento, as docentes buscavam sustentar uma postura observadora, registrando por meio de fotos e escritas, ao mesmo tempo em que eram interpeladas a participar.

Figura 31: Professora realizando a documentação pedagógica por meio de registros fotográficos.



Fonte: Arquivo Pessoal

A professora A.V. avaliou a proposta do Jogo Heurístico como surpreendente. Relatou que já conhecia o brincar heurístico em teoria, mas nunca o havia aplicado, e que imaginava tratar-se de uma prática mais controlada, com um ambiente mais rigidamente organizado do que, de fato, se mostrou necessário. Reconheceu que, se tivesse planejado cada detalhe e

mantido uma interação constante e diretiva, a experiência provavelmente não teria alcançado os mesmos resultados.

Destacou, assim, a surpresa diante do nível de envolvimento das crianças, o que a levou a considerar a viabilidade de incorporar propostas semelhantes com maior frequência na rotina, sugerindo que poderiam ocorrer ao menos algumas vezes por semana, dada a potência observada no engajamento do grupo. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), o Jogo Heurístico sustenta-se na confiança nas capacidades investigativas das crianças, reconhecendo que a aprendizagem emerge da exploração livre, da curiosidade e das relações que elas estabelecem com os materiais e com o mundo. A surpresa relatada pela professora A.V. revela o deslocamento de uma prática inicialmente pensada sob maior controle para uma experiência atravessada pela autonomia infantil e pelo inesperado. Ao perceber que o excesso de direção poderia ter limitado o envolvimento do grupo, a docente aproxima-se de uma pedagogia da escuta, conforme propõe Rinaldi (2012), na qual o adulto observa, acolhe e acompanha os percursos construídos pelas crianças. Nesse movimento, o brincar deixa de ocupar um lugar secundário e passa a ser reconhecido como experiência potente de investigação, criação e presença. Como nas infâncias que insistem em escapar às margens do previsível, foram justamente os gestos não controlados, as descobertas silenciosas e os caminhos inventados pelas crianças que revelaram a força pedagógica da proposta.

Figura 32: Crianças durante a sessão do brincar heurístico.



Fonte: Arquivo Pessoal

A professora C. avaliou que, de maneira geral, o trabalho docente exige um movimento constante de revisão e transformação, na busca por criar experiências que também permitam às crianças devolverem indícios sobre os caminhos trilhados, se estes fazem sentido ou se demandam redirecionamentos. Nesse sentido, destacou que, dentro das expectativas inicialmente construídas pelo grupo, a proposta se mostrou muito mais potente do que o esperado, indicando a relevância de se manter aberta às respostas que emergem da prática. Sobre esse aspecto registrei que:

Em um gesto de reorganização do espaço e das relações, emergiu a possibilidade de deslocamento: a sugestão de que um grupo pudesse ocupar outra mesa, expandindo o território de ação. Pequenos rearranjos que indicavam tentativas de flexibilizar o uso do ambiente.

Uma criança, que inicialmente não havia se engajado, aproximou-se da proposta após ser convidada a pensar sobre o que gostaria de criar. A partir de uma pergunta, quase um sussurro metodológico, abriu-se uma fresta de participação: a ideia de uma colagem tornou-se ponto de entrada, revelando o quanto a mediação, quando sutil, pode convocar.

Figura 33: Criança aproximando-se da proposta após mediação docente sensível, encontrando na colagem uma possibilidade de participação e criação.



Fonte: Arquivo Pessoal

A professora relatou que nunca havia realizado uma proposta nesses moldes; sua experiência anterior se restringia a mesas diversificadas, sem a construção intencional de um cenário. Destacou que essa diferença foi significativa para o desenvolvimento da atividade.

Em sua reflexão, afirmou que o brincar heurístico aproxima as crianças da natureza e produz efeitos importantes nas formas de exploração. No entanto, ponderou que, de modo geral, ainda há uma preocupação recorrente dos adultos com aquilo que a natureza pode provocar em um espaço considerado controlado. Segundo ela, muitas vezes a maior inquietação recai sobre a possibilidade de a sala ficar suja, aspecto que não reconhece como um problema. Para a professora C., a natureza não deve ser associada à sujeira, mas compreendida como parte constitutiva das experiências infantis.

As rodas de conversa concentraram alguns dos dados mais evidentes sobre a necessidade de superação de práticas tradicionais. As professoras realizaram uma crítica explícita ao uso de materiais industrializados (EVA, glitter, folha A4), às datas comemorativas mercantilizadas e à centralidade do produto como evidência de aprendizagem, práticas que identificaram como emparedadas, tanto para as crianças quanto para os próprios fazeres docentes.

Esse reconhecimento é intensamente político, assim como questionam a centralidade e necessidade que impõem do registro em papel: “[...] *a criança não cabe na folha A4*”, elas tensionam a lógica produtivista que atravessam as escolas. Pensando na lógica interacionista e construtivista da educação, o registro deixa de ser prova para tornar-se parte do processo, diante de uma documentação pedagógica das vivências experienciadas pelas crianças com seus pares, com a natureza, com o território e com os adultos.

A crítica ao consumo foi um eixo relevante durante as rodas de conversa. Foi possível analisar nas falas articulações entre infâncias, capitalismo e educação ambiental, onde discutiram desde datas comemorativas que são impregnadas nas escolas até inteligência artificial e os gastos de recursos naturais. Elas reconhecem que o consumo moldou algumas práticas pedagógicas e expectativas familiares, principalmente quanto a produções padronizadas das crianças impressas em folha A4. Entretanto, também emerge a percepção de um movimento contemporâneo de retorno ao essencial, intensificado, principalmente, após a pandemia.

Portanto, essa expansão conceitual conversa diretamente com Krenak (2019), quando o autor denuncia a ruptura moderna entre humanidade e natureza, amparado pela ideia de separação e superioridade. Nos diálogos, encontramos falas pertinentes a esse rompimento, seja nas memórias de uma educação emparedada: “*A gente fala do emparedamento, mas assim,*

porque a gente foi emparedada desde criança. Por mais que eu tenha tido muito contato com terra, com planta, na escola a educação foi muito cartesiana..”; quanto na crítica ao consumo exacerbado, como quando uma docente argumenta: *“Você começa a consumir coisas que jamais as pessoas consumiam, como produtos com rótulos de personagens da Disney. E você começa a banalizar e a não trazer valorização àquilo que vem da terra e aquilo que você produz, aquilo que a gente tem. Agricultura é uma coisa que a gente tem, mas não é importante. O termo agricultura que eu digo, o colher, o plantar, não é importante. O importante é você ter um brinquedo do Shrek.”* [...]; às datas comemorativas mercantilizadas e à centralidade do papel como evidência de aprendizagem, ao refletirem: *“Mas então, mais uma vez, quando a gente parou com data comemorativa, com o uso do EVA, com o que era estético, que era padronizado, a gente também tem que começar a parar com esse consumo de papel, sabe?”*. Ao questionarem essas práticas, as professoras tensionam a lógica que transforma a natureza em artifício e as infâncias em produto.

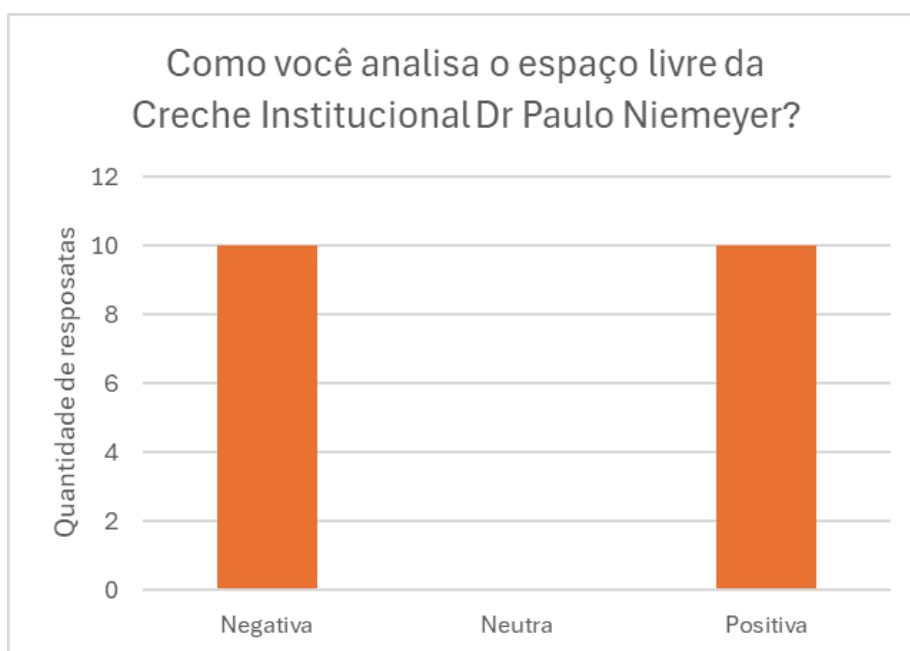
A triangulação evidencia que a superação de práticas tradicionais na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer apresenta avanços concretos, documentados nas observações e verbalizados nas rodas, mas ainda convive com resistências identificadas no questionário e na análise reflexiva das próprias docentes. O dado mais relevante que emerge da triangulação é que **a superação não se dá por abandono, mas por ressignificação, em que as professoras não simplesmente deixam de usar materiais industrializados ou de dirigir propostas, mas passam a questionar quando, por que e para quem o fazem. Esse movimento crítico-reflexivo é o núcleo da transformação de práticas tradicionais em práticas desemparedantes. O brincar heurístico funciona, nesse contexto, como dispositivo concreto de ruptura, pois sua própria lógica interna, materiais não estruturados, tempo aberto, resultado imprevisível, contradiz as premissas da pedagogia tradicional do produto e do controle.**

5.1.3. SEGURANÇA E VIABILIDADE DO ESPAÇO FÍSICO

Esta categoria agrega os dados que registram os condicionantes estruturais do desemparedamento, a saber: as limitações e potencialidades do espaço físico da instituição, as questões de segurança que atravessam as decisões docentes, e as estratégias inventadas para viabilizar práticas desemparedantes em um contexto urbano com escassez de natureza. Os três instrumentos revelam que o espaço físico é simultaneamente obstáculo e território de disputa pedagógica.

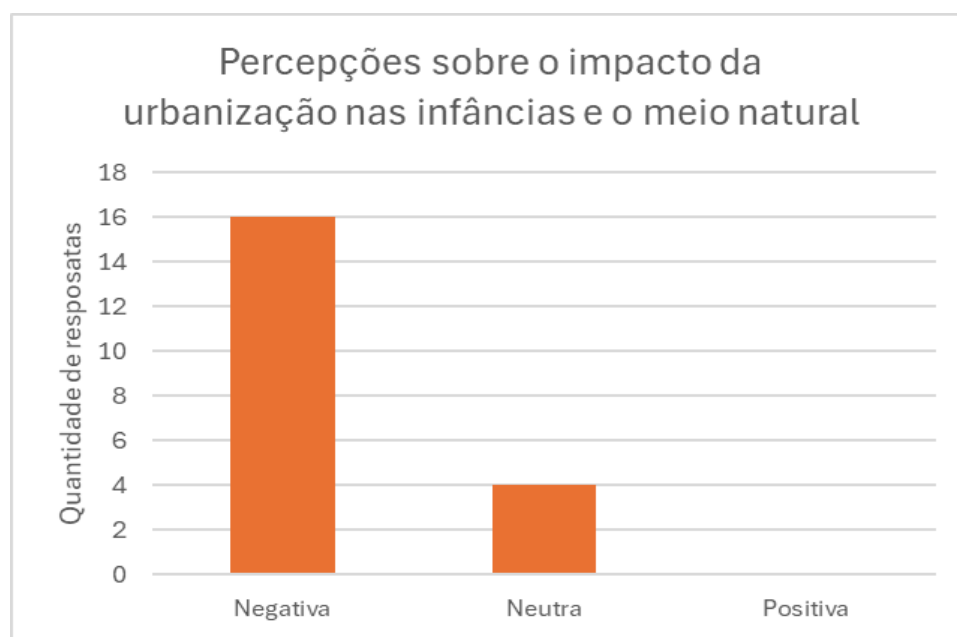
De acordo com o questionário, das vinte avaliações das professoras sobre o espaço livre da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer há uma convergência notável, onde o espaço se caracteriza por um déficit de natureza viva, com a sinalização explícita da falta de elementos naturais como uma problemática central, usando expressões como *"repleto de plástico"*, *"muito emparedado"* e *"falta natureza viva"*. Contudo, três respostas descrevem o lugar “com potencial”, não implicando na avaliação desse espaço como um diagnóstico crítico. Esse conflito sugere uma interpretação do problema, não se tratando de um espaço intrinsecamente inapropriado, mas com potencial de aproveitamento insuficiente, através da ausência de planejamento pedagógico intencional e de intervenção ambiental.

A proposta mais recorrente para possíveis modificações, mencionada em onze respostas, refere-se ao acréscimo de vegetação através de plantio de árvores, especialmente frutíferas, introdução de arbustos e substituição de grama sintética. Já uma segunda camada propositiva, revelada em novas respostas, destaca elementos sensoriais primordiais como: terra acessível, areia e água como mediadores de aprendizagem tátil. Em uma terceira dimensão, em seis respostas, articula projetos pedagógicos estruturados como hortas verticais e suspensas em garrafas PET. Em apenas uma única resposta, aparece uma perspectiva crítica teórica: *"não adianta ter um ambiente naturalizado, antes das pessoas"*, dizendo que a transformação material deve-se acompanhar de transformação em consciência pedagógica e disposição educacional. Diante desse cenário de análises, pode-se verificar que um conjunto conceitual importante, as educadoras não romantizam a natureza, mas a pensam como elemento intencional de currículo infantil urbano. Essa análise foi representada graficamente abaixo:



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ao serem questionadas sobre a percepção de cada uma, de como a urbanização impactava na relação das infâncias com o meio natural, as participantes da pesquisa expressaram uma visão coletiva, onde a urbanização se configura, nas grandes cidades, como um agente de distanciamento das infâncias em relação ao ambiente natural. As professoras, de acordo com as respostas, compreendem o avanço urbano como fato ambíguo, onde, embora traga melhorias em infraestrutura e acesso a serviços, em contrapartida produz o emparedamento da vida. Krenak (2019) também critica a ideia de desenvolvimento como progresso linear e ilimitado, que acarreta o afastamento entre a humanidade e a natureza. Para ele, ao deixarmos de nos identificar como parte de um único organismo vivo, perdemos a dimensão do envolvimento que ampara a vida. Nas devolutivas das educadoras, ecoa essa ruptura: as crianças crescem “concretadas”, “dentro de apartamentos e shoppings”, privadas do contato vital com a terra, com o vento e com os ciclos da natureza. Esse pensamento é expresso no gráfico abaixo em que as participantes avaliam o impacto da urbanização nas infâncias e no meio natural:



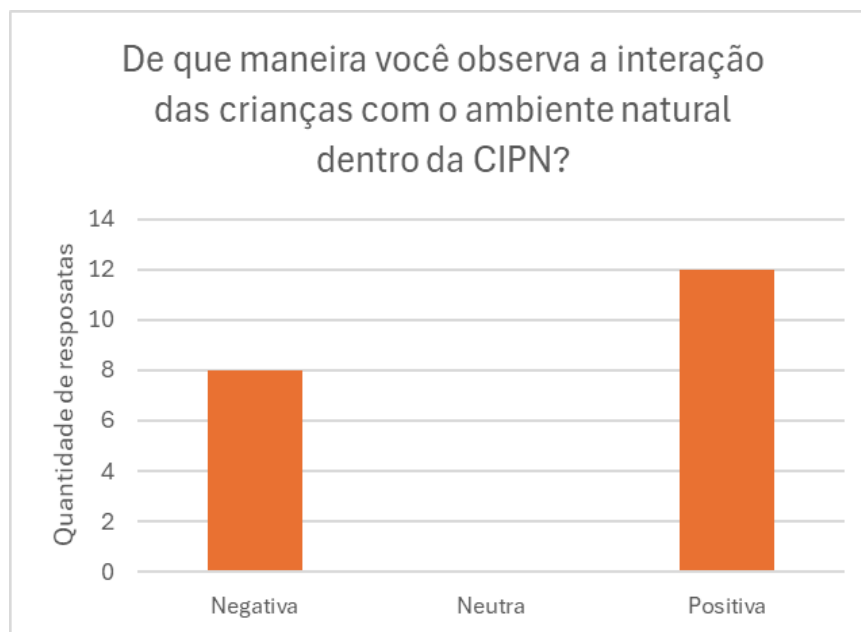
Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Na pergunta “De que maneira você observa a interação das crianças com o ambiente natural dentro da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer”, os dados gerados demonstram um paradoxo pedagógico, que, mesmo que o espaço seja radicalmente limitado em elementos naturais, as crianças mostram uma interação positiva e vibrante com a pouca natureza que ainda

tem disponível. Treze respostas (65%) articulam envolvimento positivo, utilizando expressões como *"boa interação"*, *"gostam"*, *"adoram"*, *"muito criativo"*, *"envolvente"*. Simultaneamente, cinco respostas (25%) explicitam uma fonte insaciável de natureza: as crianças *"anseiam por mais contato"*, *"querem muito"*, *"procuram por um pedacinho que seja de natureza"*. Este contraste manifesta que a qualidade da interação não é determinada apenas pela quantidade de natureza disponível, mas sim pela intensidade do desejo infantil que permanece insatisfeito. As crianças, neste contexto, tornam-se reveladas de déficit, pois entendemos que seu comportamento de busca e seu fascínio com elementos naturais ocasionais expõe a carência de um território apropriado.

Como dimensão estruturante surge a mediação docente, onde destacam que a interação acontece *"quando as professoras trazem elementos da natureza para dentro da sala"*, *"quando realizamos atividades nos jardins da prefeitura"*, ou quando *"a natureza ultrapassa as barreiras do concreto"*. Obtivemos uma resposta formulada criticamente: *"a proposta tem que vir dos profissionais por conta da não existência de área verde disponível"*. Essa categoria demonstrou que as educadoras funcionam como mediadoras, transportando a natureza para dentro do espaço hostil ao natural, garantindo acesso através de iniciativa intencional. Entretanto, também revela dependência: sem agência docente, as crianças têm acesso mínimo. Algumas poucas respostas articulam dimensão holística da experiência, referindo-se a *"corpo, mente, emoções"*, *"laços afetivos"*, *"sensibilidade e pertencimento"*, exibindo que a interação com natureza atua em registros existenciais, não apenas cognitivos. A criança não apenas aprende sobre a natureza, mas se constitui em relação com ela.

A apreciação concretiza um achado fundamental: a Creche Dr. Paulo Niemeyer elucida um aspecto paradoxal de *"riqueza em contexto de limitações"*. Uma resposta de uma das docentes resume essa afirmação: *"mesmo em um ambiente sem área verde é possível observar o envolvimento das crianças e os esforços dos professores em proporcionar contato com elementos naturais"*. Alguns elementos naturais e heurísticos, como troncos, folhas, informações ocasionais, observação do céu e nuvens, animais que visitam, fragmentos de natureza são fortemente significativos para crianças privadas de acesso contínuo. Então, este ajuste pedagógico, ainda que louvável, não deve ofuscar-se uma verdade inquietante, que as crianças merecem acesso irrestrito à natureza, não apenas seus fragmentos mediados. A interação positiva aconteceu, embora as limitações estruturais, não porque elas foram resolvidas. Assim como exibe o gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As observações das práticas das professoras documentaram as estratégias concretas pelas quais as docentes viabilizam práticas com elementos naturais em um espaço físico com severas limitações. Em todas as turmas observadas, identificou-se um processo de curadoria intencional dos materiais disponíveis: cascas, sementes, galhos, pedras, terra, areia, como forma de trazer a natureza para dentro do espaço emparedado.

A sessão de Bandejas de Experimentação do Pré II-51, realizada no pátio da creche, exemplifica a disputa pelo território, em que a professora R. justificou a escolha pelo lado de fora com base nos recursos naturais disponíveis, ao dizer: *“Apesar das estruturas emparedadas, aqui nós temos o vento, temos a possibilidade das nossas árvores frutíferas, a gente tem mais espaço”*. Esse apontamento revela uma compreensão de que o desemparedamento não se restringe ao sair dos muros físicos, mas implica em ativar as potências já existentes nos interstícios do cotidiano institucional.

Figura 34: Sessão de Bandejas de Experimentação realizada no pátio da creche.



Fonte: Arquivo Pessoal

Já na sessão do Pré II-50, a professora. A. nomeou diretamente o impacto do contexto urbano na viabilidade das propostas: *“O tempo não permitiu coletar fora da creche, e o ambiente urbano que a creche está inserida, impôs limites”*. Foi nesse ponto que a pesquisa respirou mais fundo, onde um dado se constatou: o desemparedamento não era apenas sair, mas tensionar o dentro.

A solução encontrada pela professora A. foi trabalhar com materiais já disponíveis na sala (conchas, pedras, miçangas), que revela a dimensão inventiva da prática docente diante das restrições físicas e a capacidade de produzir desemparedamento mesmo sem acesso ao exterior.

Figuras 35: Bandejas de Experimentação com conchas, pedras e miçangas.



Fonte: Arquivo Pessoal

A interrupção da sessão do Cesto dos Tesouros do Berçário II pela rotina de cuidados (fraldário, jantar, saída) ilustra outra dimensão da segurança e viabilidade, não apenas a segurança física do espaço, mas a organização temporal-institucional que frequentemente compete com as propostas de exploração livre, impondo interrupções aos processos das crianças.

Aparece na roda de conversa a comparação das infâncias das próprias professoras com as das crianças atuais, onde avistamos nessa fala: *“A nossa infância, a nossa casa era o nosso mundo. [...] Hoje em dia é o contrário. A casa é o enclausurado. E a escola tem que ser essa oportunidade de ser um mundo.”*; às políticas de segurança - uma das falas diz sobre as dificuldades de desemparedar por conta da situação de vulnerabilidade que vivemos: *“Muito do que se fala também de não desemparedar é a questão da violência. ‘Ah, porque não leva para fora porque é muito violento.’”*

A triangulação desta categoria revela um paradoxo produtivo: a Creche Dr. Paulo Niemeyer é um espaço severamente limitado em natureza e atravessado por questões de segurança urbana, mas as crianças, como registram tanto o questionário quanto às observações, demonstram envolvimento intenso com os fragmentos de natureza disponíveis. Esse dado desafia a lógica que subordina o desemparedamento à existência de espaços verdes amplos e

seguros, que mesmo nas condições mais restritivas, as crianças revelam seu desejo e capacidade de se relacionar com o natural.

Portanto, **a viabilidade do desemparedamento em contextos urbanos não é apenas uma questão primariamente arquitetônica, mas pedagógica e política.** A segurança do espaço físico importa, e os dados mostram que as professoras a levam a sério, mas não é condição suficiente nem necessária para que práticas desemparedantes ocorram. O que viabiliza ou inviabiliza essas práticas é, antes, a concepção que as docentes têm do espaço, do risco aceitável, da criança como sujeito e da natureza como direito, o que nos remete, novamente, à centralidade da formação docente como categoria transversal a todas as demais.

5.2. FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DINÂMICAS DE DESEMPAREDAMENTO

A partir da categorização dos dados, integrando as informações do formulário inicial, das duas rodas de conversa e da observação participante, é possível afirmar que o desemparedamento, neste contexto, configura-se como processo ético-relacional que articula corpo, território e escuta. O Quadro 8 reúne alguns dos núcleos de sentido que nos permitiu este apontamento.

Quadro 8 - Eixos analíticos das percepções docentes sobre infância e natureza:

CATEGORIA	UNIDADES
CORPO	<i>“Que o corpo dele não se segura aqui nos espaços, né?” (fala sobre uma criança que se expande principalmente nos dias de segunda-feira, pois fica o final de semana em casa e encontra na creche uma maneira de ter seu corpo liberto para as experiências);</i> <i>“E aí eu fico pensando, às vezes o único lugar que a criança tem para correr é a escola. O único lugar que ela tem para movimentar o seu corpo de forma expansiva é na escola. [...]”;</i> <i>“[...] se a gente não permite essa expansão dos corpos e a exploração da natureza, que as crianças são, que papel a gente está fazendo enquanto educador, né? Que papel nós estamos tendo, já que a gente tem consciência de como é a nossa sociedade, de como é a vida das nossas crianças.”;</i> <i>“[...] mas que bom que a gente consegue sermos seres reflexivos e tentar desemparedar as nossas mentes também, para a gente conseguir desemparedar esses corpos infantis que estão aí dentro, né? Parte da gente.”;</i> <i>“Uma vez que a gente foi lá para fora, estava ventando tanto, e ele (uma criança), estava assim... Aí ficou assim, de olhos fechados, e viu o vento batendo no rosto, mas ele estava curtindo, ele estava parado bem ali no pátio. Mas isso passa pela gente, a gente não para olhar o vento, para olhar a sombra do outro, a gente não para.”;</i>

	<i>“Ele (criança) adora deitar na grama e ficar sentindo o sol, está sentindo?”;</i> <i>“Você falou do desemparelhamento da educação e da diversidade social. Eu entendi que ia ser o desemparelhamento das crianças. Não é só isso! É o desemparelhamento do contexto e da prática. Então você vai desemparelhar a mente da gente, do educador.”;</i> <i>“[...]o desemparelhar não é uma questão física, não é só sair de sala. Porque parece que é só isso, fazer uma roda no pátio. Não é só isso. É uma questão mesmo filosófica, você tentar desemparelhar as suas práticas.”;</i> <i>“[...]E isso a gente pode perceber também que a estrutura em si nunca foi pensada, as unidades nunca foram pensadas no futuro, no que poderia gerar, no que poderia ter como consequência dessas crianças presas tanto tempo num lugar tão pequeno. Tanto é que poucas unidades têm o contato com a natureza, pouquíssimas unidades têm essas áreas verdes. As que têm são unidades que vêm implementando aos poucos, trazendo para dentro.”</i>
TERRITÓRIO	<i>“[...] Só que ali é uma coisa complicada, porque não é nosso e é um espaço que não pertence à creche. Não, a gente não está dentro só do nosso território. Mas podemos pensar nisso.” (fala da diretora sobre um espaço que fica na frente da creche e poderia ser utilizado pelas crianças);</i> <i>“[...] Como o quintal da creche (espaço dentro do CASS- prefeitura, aonde as crianças vão e deram esse nome), não tinha. As crianças saíam e iam embora. E aí a gente estava conversando da pesquisa da Nat. Porque eu acho que surgiu esse brincar no quintal a partir do que a gente propõe aqui. De se levar as crianças lá fora, né? De se olhar. Dessas observações. Porque antes não tinha.”;</i> <i>“Espaço, esse espaço da frente, se a gente pudesse cercar, fazer um cercado de madeira, de estacas, para a gente brincar com as crianças. Ter o hábito de ir para os pequenos grupos. Movimento, um outro olhar. A gente poderia começar a cultivar.” (fala de uma professora sobre o espaço de frente da creche que dá para a Avenida Presidente Vargas);</i> <i>“Nós pedimos já e já levamos essa ideia para a gente ir lá na frente, para aquele espaço ser o espaço da creche, que está dentro da linha do nosso espaço. Então, a gente já falou para Arquiteta da prefeitura, ela falou que neste momento não é possível, tem que ter o habite-se.”;</i> <i>“Por que o nosso pátio não tem esse nome? Não é quintal? Quintal é o que está fora. Então, isso também é uma coisa para a gente pensar. Por que a gente chama de pátio? Tem que instrumentalizar esse lugar tão educacional de pátio da creche, e por que não de quintal? Isso é um lugar agradável, que eles também queriam brincar lá fora, sem uma intencionalidade.”;</i> <i>“Então, a gente tem um certo engessamento também com relação ao ambiente estéril. E quando não é, a gente engessa, porque a gente não vê as possibilidades ali.”.</i>
ESCUTA	<i>“Eu acho que seguir as pistas que as crianças vão dando para a gente. Eu acho que a criança sempre traz. Mesmo que ela não tenha todo o contato, ela vai trazer. E se a gente dá uma sensibilidade, a gente vai seguir as</i>

	<i>pistas. E a partir das pistas, acho que a gente vai ampliando. Hoje mesmo teve uma criança, a terra está ali, como provocadora. Uma criança falou: “A gente está molhando as plantas”. Vamos tentar desenvolver uma proposta que tenha esse hábito de molhar as plantas. Enquanto eles estiverem molhando, eles vão ver se tem muito a trocar a água, se a planta vai ou não vai crescer.”;</i> <i>“[...]o desemparedamento vem muito antes, vem antes da gente, vem quando o professor reflete sobre isso, eu acho que é importante.”;</i> <i>“Eu acho que a gente está construindo formas de se relacionar hoje com a natureza. Porque a maneira como eu me relacionava quando eu era criança, não é como a forma como eu trago para as crianças se relacionarem. E nem que eles vão se relacionar, porque eles são outros. Porque talvez você venha com uma perspectiva e eles vão criar de outra forma.”</i> <i>“Foi, foi neles. E aí, olha como é importante a gente ter esse olhar, essa formação enquanto professor, de ser professor mediador. Porque a gente poderia falar: “Ah, para de bobeira, vai fazer o que lá fora? Não tem nada.” Porque se a gente, na nossa visão muito pequena de adulto, olha, não tem nada. Não tem um brinquedo, só tem gato que você não pode mexer, só tem um monte de árvore que está alta, como é que você faz? E aí eles pediram, a gente foi, né?” (professora relatando sobre o desejo das crianças irem para fora da creche e mostrando as potencialidades do olhar infantil frente às descobertas);</i> <i>“Outra observação que eu tenho, quando a gente planta, quando a gente fez a plantação lá na sala, né, a gente plantou as coisas, eles antes quando viam uma planta e saíam pegando a folha dela e esmigalhar a planta, macerar. E aí o que que eles passaram a fazer? Como eles viram aquela batata crescendo, primeiro dando as raízes, porque ficou num pote transparente, depois que as folhas saíram. Como eles viram passo a passo, para aquela planta ser o que ela era naquele momento, e aquelas folhagens caindo, eles não rasgaram mais. Eles não tiraram uma folha, eles tiveram cuidado. Eles criaram um amor por aquela planta, que eu achei incrível, assim, que quando a outra turma veio, uma outra criança, não sei de onde, veio e tirou a folha, eles ficaram abismados, eu falei para eles: “Tirou, pode tirar?”, “Não pode!”, eles ficaram assim... Porque para eles aquilo ali era eles. Eles viram o passo a passo que ela teve. Eles participaram muito do processo.”</i> <i>“[...] a gente é uma gota d'água nesse oceano, né? Mas, se a gente fizer o movimento de sermos multiplicadores, isso pode chegar muito mais aparente, né?”</i>
--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

5.2.1. CORPO

O corpo emerge nos dados como dimensão central e frequentemente silenciada das infâncias contemporâneas. Os três instrumentos convergem para o reconhecimento de que o emparedamento é, antes de tudo, um emparedamento do corpo, da sua expansão, do seu contato com elementos naturais, da sua sensibilidade ao vento, à terra, à luz. O desemparedamento,

portanto, começa pela restituição ao corpo infantil do direito de ser sensível, e não apenas disciplinado.

Nas respostas do questionário investigativo sobre a interação das crianças com o ambiente natural da creche, as professoras participantes relatam sobre a necessidade incansável da relação que as crianças buscam com a natureza. Esse dado posiciona o corpo infantil como revelador de um déficit, em que o comportamento corporal das crianças, o gesto de busca, o fascínio diante de fragmentos naturais, denuncia a insuficiência do ambiente.

Ao responderem no questionário sobre a pergunta “Você acredita que têm benefícios ao proporcionar o contato das crianças com a natureza, dentro das creches/escolas? Caso positivo, quais?”, fica evidente a consistência em que todas as participantes confirmam os benefícios do contato com o natural e mais que isso, vislumbram como uma necessidade fundamental para o desenvolvimento das crianças em contextos urbanos. É possível identificar que na maioria das devolutivas se iniciam com um enfático “sim”, em algumas reiteradas com expressões como “claro que sim”, “com certeza”, “é um ato de resistência”, revelando a consciência de ver a natureza como alicerce central e fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Para exemplificar essa percepção, podemos verificar a resposta de uma professora, que diz: *“Proporcionar o contato das crianças com a natureza dentro das creches e escolas não é apenas uma atividade recreativa, é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento integral [...]”*, e em outra resposta segue complementando e fazendo uma análise crítica desse contexto: *“[...] muitas crianças só terão esse contato durante a semana na escola”*. As professoras perceberam que a urbanização retirou as oportunidades habituais de vivências com a natureza e que assim, os espaços educacionais passam a ser o principal, e às vezes único, lugar em que essas experiências serão possíveis. Essa consciência dialoga diretamente com a inquietação de Léa Tiriba (2018) acerca dessa temática:

O que será de um planeta cuja infância e juventude crescem distante da natureza, sem a possibilidade de desenvolver sentimentos de amor e compreensão clara, existencial, do que são os processos de nascimento, crescimento e morte dos frutos da Terra? (Tiriba, 2018, p. 37).

As professoras demonstram a necessidade de as escolas serem mediadoras desse vínculo, que foi rompido pelo cotidiano urbano, sendo esse processo urgente e insubstituível. A busca de uma relação de pertencimento e respeito com o meio natural que precisa ser pautada, nesse caso, dentro das creches e pré-escolas.

Assim, os benefícios entendidos por elas são muitos e multidimensionais, como na dimensão física, onde pontuam: *“mais movimento e estímulos corporais”*, *“desenvolvimento físico”* e *“redução do sedentarismo”* uma das devolutivas, uma professora menciona aspectos

medicinais: *"brincar lá fora traz saúde, vento, sol, ar puro, anticorpos"*. São apontados aspectos cognitivos, nas seguintes respostas: *"aprendizagens mais vivas e criativas"*, *"diversidade de experiências"*, *"possibilidade de projetos interdisciplinares"*, *"estimulação da curiosidade e criatividade"*, além de aprendizagens sobre *"cores, texturas, ciclos de vida, naturais e culturais"*. Com benefícios como: *"bem-estar"*, *"redução do estresse"*, *"diminui ansiedades, traz paz, ajuda na concentração, alivia a hiperatividade"*. Notamos robustamente a dimensão da perspectiva emocional aparecendo nessas respostas. Já na dimensão social e relacional, encontramos falas como: *"fortalecimento dos vínculos afetivos com o meio ambiente"*, *"desenvolvimento social e individual"*, *"promoção da responsabilidade ambiental"*, *"autonomia e exploração"*.

Sobre o impacto da urbanização nas infâncias, elaborado a partir das respostas do questionário, evidencia a percepção coletiva de que as crianças crescem enclausuradas, privadas do contato vital com a terra, o vento e os ciclos naturais. A urbanização é percebida pelas docentes como agente direto do aprisionamento corporal das infâncias.

Durante as observações documentadas, em todas as turmas, percebe-se a intensidade corporal com que as crianças se relacionaram com os materiais não estruturados e os elementos naturais. Os bebês do Berçário II exploraram os objetos com afinco e apesar de alguns já fazerem parte da sala de referência e da rotina deles, a disposição dos materiais e os novos selecionados, trouxeram curiosidade e empolgação. A sessão revelou que o engajamento corporal com materiais não estruturados é qualitativamente distinto do que ocorre com brinquedos pré-determinados.

O grupamento da Pré-escola II, se mostrou ativo ao encontrar a sala preparada para a sessão de bandejas de experimentação. Em minhas anotações fiz o seguinte registro: *O grupo de crianças se apresentou animado e chegou com urgência de mundo. Falavam que estavam criando casas, flores, suas famílias, borboletas; misturavam narrativas e matérias. Seus corpos se inclinavam, suas mãos investigavam. Havia entusiasmo, ruído, vida pulsando nas pequenas descobertas. Uma criança se envolveu tanto que o tempo escorreu sem ser notado: 14h28 já não era mais um dado, mas um atravessamento.*



Figuras 36: Mãos que criam.

No grupamento do Maternal II, as crianças chegaram à sessão e, rapidamente, seus corpos ocuparam as mesas. Havia uma atração quase imediata pelos planos elevados, pelos contornos já conhecidos. Poucas se dirigiram ao chão. Algumas se concentraram nos blocos; outras circularam, experimentando, ainda que timidamente, as possibilidades do espaço. Uma criança permaneceu dispersa, como se ainda buscasse um ponto de ancoragem naquele cenário. Esse movimento evidenciou diferentes registros corporais de exploração, com ritmos e modos de engajamento distintos entre as crianças.

Na sessão da Pré-escola II-51, ^{Fonte: Arquivo Pessoal} o interesse marcante de um grupo de crianças atípicas pela terra, areia (ainda que artificial) foi registrado pela professora R. como dado revelador, sendo o elemento que convoca o corpo inteiro, que suja, que escapa ao controle foi justamente o que mais mobilizou esse grupo. A aproximação insistente das crianças com o chão, com os montes de terra, com os pequenos gravetos, folhas e pedras, evidencia aquilo que Gandhi Piorski (2016), na obra *Brinquedos do chão*, compreende como uma relação ancestral e sensível da infância com a materialidade do mundo. Para o autor, a criança reconhece na terra um território de invenção e pertencimento. A terra, nesse contexto, não aparece apenas como matéria, mas como experiência estética, sensorial e poética. Ao tocar, apertar, espalhar e misturar o barro, a criança estabelece diálogos com o mundo por meio do corpo, produzindo conhecimento em uma dimensão que antecede a linguagem verbal.

Figura 37: Criança brincando com a terra.



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao defender a potência dos materiais da natureza, Piorski (2016) critica os processos de emparedamento da infância contemporânea, marcados pelo excesso de artificialização, higienização e controle dos corpos. Assim, quando as crianças da Pré II-51 escolhem permanecer junto à terra e a areia, elas revelam a necessidade de experiências táteis, concretas e integradas ao ambiente natural, especialmente importantes para elas que, muitas vezes, encontram barreiras nas dinâmicas escolares excessivamente estruturadas.

A cena observada reafirma, portanto, a importância de pensar práticas pedagógicas que reconheçam o chão como espaço de aprendizagem, escuta e pertencimento. Como sugere Piorski (2016), há saberes que brotam da terra e que somente podem ser acessados quando a infância encontra liberdade para cavar, misturar, sentir e imaginar.

A professora R. reconhece essa potência ao afirmar que pretende propor mais vezes essa experimentação com eles. Esse dado tensiona a cultura da higienização como forma de emparedamento corporal e sugere que o contato irrestrito com elementos naturais pode ter função particularmente relevante para crianças com diferentes formas de processamento sensorial.

O dado mais recorrente nas observações foi a extensão do tempo de engajamento corporal das crianças com os materiais heurísticos, sendo sempre superior ao previsto pelas docentes. Ao ser questionada sobre a possibilidade de a proposta aproximar as crianças da

natureza, considerando a escassez de ambientes naturais na creche, a professora A.V. do Maternal II, relatou que a equipe havia inicialmente planejado a atividade com terra e elementos escondidos dispostos em bandejas, organizados em pequenos grupos, na área externa, com duração prevista de, no máximo, dez minutos. No entanto, ao vivenciarem a proposta no formato apresentado, observou-se um deslocamento significativo, em que as crianças permaneceram por cerca de trinta minutos em interação com os elementos naturais, explorando de forma mais livre e autônoma, sem a necessidade de intervenções constantes. Para a professora A.V., esse tempo ampliado de envolvimento configurou-se como um avanço importante, especialmente ao considerar a faixa etária das crianças e o número elevado do grupo.

A partir dessa experiência, afirmou ter reconhecido a viabilidade desse tipo de proposta no contexto da creche, destacando, ainda, que se sentiu mais livre em sua prática docente, ao perceber que é possível sustentar espaços de exploração menos controlados e mais abertos às iniciativas das crianças. O corpo das crianças, ao recusar o encerramento das propostas abertas, fornece o dado empírico mais contundente da pesquisa sobre a necessidade do desemparedamento.

A roda de conversa produziu dados importantes sobre a dimensão corporal do desemparedamento. Na conversa com as professoras, é manifesto que o corpo livre surge justamente em locais onde existe menor intervenção do adulto e a inexistência de brinquedos estruturados, uma das observações que surgiu sobre esse movimento foi *“Ali não tem nenhum brinquedo que nem tem aqui. [...] Mas ali eles sobem, eles descem. É como se fosse muito mais afetividade com o espaço que eles construíram ali fora do que aqui dentro”*. Essa liberdade corporal é resultado de uma escuta sensível das demandas infantis e validação das suas propostas. Fochi (2015) quando defende que o professor deve assumir a posição de pesquisador das infâncias, atento às pistas que as crianças ofertam, apoiando os processos ao invés de controlar os resultados, corrobora para esse processo de autonomia e protagonismo das crianças. O corpo, nesse ambiente, deixa de ser disciplinado para ser sensível. A escola passa a ser território de experiência, de vivências, não somente de instrução. Assim como nesta fala: *“Que o corpo dele não se segura aqui nos espaços, né?” (fala sobre uma criança que se expande principalmente nos dias de segunda-feira, pois fica o final de semana em casa e encontra na creche uma maneira de ter seu corpo liberto para as experiências)*.

Diversas falas nas rodas registraram experiências corporais específicas das crianças, revelando dimensões sensíveis que nenhum brinquedo estruturado pode proporcionar: *“Uma vez que a gente foi lá para fora, estava ventando tanto, e ele (uma criança), estava assim... Ai*

ficou assim, de olhos fechados, e viu o vento batendo no rosto, mas ele estava curtindo, ele estava parado bem ali no pátio. Mas isso passa pela gente, a gente não para olhar o vento, para olhar a sombra do outro, a gente não para."

As professoras articularam, ainda, o desemparedamento corporal das crianças ao desemparedamento das próprias concepções docentes, reconhecendo que não é possível libertar os corpos infantis sem antes desemparedar as mentes adultas que os cercam: *"[...], mas que bom que a gente consegue sermos seres reflexivos e tentar desemparedar as nossas mentes também, para a gente conseguir desemparedar esses corpos infantis que estão aí dentro, né? Parte da gente.", "E aí eu fico pensando, às vezes o único lugar que a criança tem para correr é a escola. O único lugar que ela tem para movimentar o seu corpo de forma expansiva é na escola."*

Na roda de conversa, a dimensão do “corpo” emerge profundamente nas falas das professoras quando relatam a vivência do “quintal da creche”. Como citamos, esse movimento surgiu, inicialmente, pelo pedido das crianças para irem explorar o “lado de fora” da creche durante o tempo em que permaneciam lá. Acolhendo esse pedido e deixando de lado uma visão adultocêntrica desse espaço, foi solicitada aos responsáveis uma autorização única e vitalícia, que em qualquer momento as docentes poderiam sair com as crianças para a parte externa da arquitetura da instituição. Esse procedimento fomentou mais desemparedamentos físicos e experiências com a natureza, já que esse espaço é cercado de árvores e por consequência a incidência da luz solar pelas copas, galhos, plantas, pedras e terra.

Figura 38: Crianças explorando o espaço externo da creche em experiências de investigação e descoberta.



Fonte: Arquivo Pessoal

Na conversa com as professoras, é manifesto que o corpo livre surge justamente em locais onde existe menor intervenção do adulto e a inexistência de brinquedos estruturados, uma das observações que surgiu sobre esse movimento foi *“Ali não tem nenhum brinquedo que nem tem aqui. [...] Mas ali eles sobem, eles descem. É como se fosse muito mais afetividade com o espaço que eles construíram ali fora do que aqui dentro.”*. Essa liberdade corporal é resultado de uma escuta sensível das demandas infantis e validação das suas propostas. Fochi (2015) quando defende que o professor deve assumir a posição de pesquisador das infâncias, atento às pistas que as crianças ofertam, apoiando os processos ao invés de controlar os resultados, corrobora para esse processo de autonomia e protagonismo das crianças. O corpo, nesse ambiente, deixa de ser disciplinado para ser sensível. A escola passa a ser território de experiência, de vivências, não somente de instrução.

Figura 39: Criança explorando elementos da natureza com o auxílio de uma lupa, em experiência investigativa.



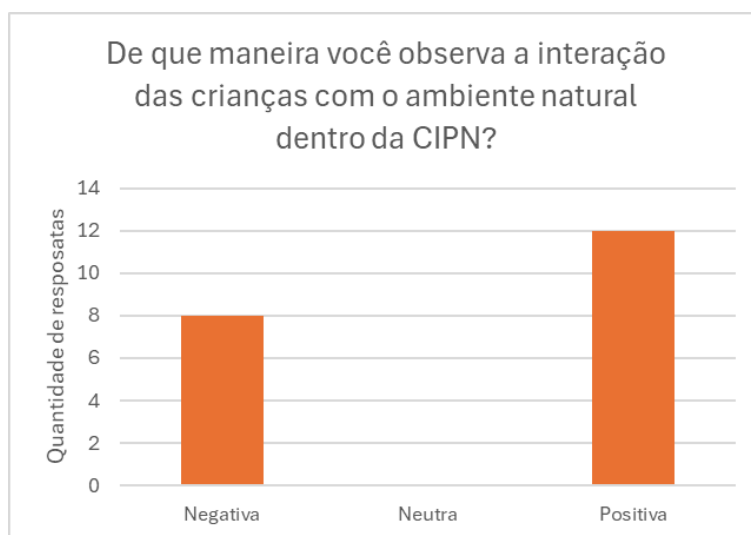
Fonte: Arquivo Pessoal

5.2.2. TERRITÓRIO

O território emerge nos dados não como espaço físico neutro, mas como espaço vivido, experienciado e carregado de significado. Os três instrumentos de geração de dados convergem para a compreensão de que o território é educador e que a disputa pelo espaço, seja pelo pátio, pelo quintal, pelo espaço externo, pelos materiais naturais disponíveis, é, ao mesmo tempo, uma disputa pedagógica e política. O desemparedamento, nessa perspectiva, é também um processo de territorialização das infâncias.

De acordo com o questionário, as 20 avaliações das docentes sobre o espaço livre da creche produziram um diagnóstico coletivo: o território disponível é severamente empobrecido em natureza viva, mas é percebido por parte das professoras como “*com potencial*”, o que distingue um problema de escassez absoluta de um problema de planejamento pedagógico intencional.

O dado que a triangulação do questionário produz sobre o território da Creche Dr. Paulo Niemeyer indica um aspecto paradoxal de *"riqueza em contexto de limitações"*. Uma resposta de uma das docentes resume essa afirmação: *"mesmo em um ambiente sem área verde é possível observar o envolvimento das crianças e os esforços dos professores em proporcionar contato com elementos naturais"*. Alguns elementos naturais e heurísticos, como troncos, folhas, informações ocasionais, observação do céu e nuvens, animais que visitam, fragmentos de natureza são fortemente significativos para crianças privadas de acesso contínuo. Nesse sentido, por mais válida que seja essa iniciativa pedagógica, apesar de seus méritos, não deve encobrir um aspecto preocupante, em que crianças precisam viver a natureza de corpo inteiro, não apenas suas versões reduzidas e filtradas. A interação positiva aconteceu, embora as limitações estruturais, não porque elas foram resolvidas. Assim como exhibe o gráfico abaixo:



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Durante as observações documentou-se, em cada turma, estratégias distintas de ressignificação territorial. O Berçário II transformou a sala de referência em território heurístico pela disposição intencional de cestos com materiais naturais; o Maternal II disputou o espaço entre mesas, chão e tatame, expandindo progressivamente o território de exploração; o Pré II-50 operou com materiais já existentes na sala, construindo um território heurístico improvisado; e o Pré II-51 foi o único grupo que levou o brincar heurístico para o espaço externo, com bandejas dispostas sobre tecidos no chão.

Em todas as observações, foi possível registrar o momento em que as crianças territorializaram o espaço, seja nomeando suas construções, disputando materiais (evidenciando que os reconheciam como seus), retornando a criações anteriores, ou resistindo ao encerramento da proposta. Esses gestos indicam que o território heurístico, quando organizado com

intencionalidade pedagógica, produz nas crianças um senso de pertencimento ao espaço, o que é, por si só, um ato de desemparedamento. Assim como o conflito registrado no Maternal II, em que uma criança que tentou concentrar para si todos os elementos de terra, é também dado territorial relevante, em que ele evidencia que o espaço compartilhado precisa de mediação para se constituir como território coletivo, e que essa mediação é uma competência pedagógica específica que o brincar heurístico demanda das docentes.

Figura 40: Criança reunindo para si os elementos de terra disponibilizados na proposta.



Fonte: Arquivo Pessoal

As rodas produziram um dos achados mais originais da pesquisa sobre território, o movimento do “quintal da creche”, como citamos, reverberou em algo inédito na história da instituição: após nove horas de permanência na unidade, ao saírem com seus responsáveis, as crianças pediam para brincar no quintal. Esses episódios inicialmente começaram com um pequeno grupo de crianças da mesma turma, depois foi se expandindo pelas outras crianças, até se tornar algo marcado por eles como ponto de encontro. Se um responsável chegava primeiro para buscar sua criança, a outra que ficava na sala aguardando o seu adulto, falava: “*Me espera no quintal da creche!*”, tornando as experiências que vivíamos lá em algo extensível para as vivências com as famílias. A diretora adjunta relata isso durante a roda de conversa, que certo dia ao ficar até mais tarde na creche e sair por volta das dezenove horas e trinta minutos,

encontrou um grande grupo de crianças brincando na parte externa. Ela conta que ficou surpresa pois tinham crianças de várias turmas, mostrando que aquele movimento inicial repercutiu nos outros pequenos. Outro ponto que ela destacou, foi em como as mães e pais receberam aquele lugar, pois as crianças estavam explorando a terra e ninguém se posicionou com falas limitadoras sobre a sujeira e que mesmo após três horas do encerramento do horário da unidade, o quintal da creche continuou sendo palco para o brincar.

Essa discussão semântica revela que o território não é dado pela estrutura física, mas construído pelas relações e pelos sentidos que os sujeitos atribuem ao espaço. As crianças, ao nomear o espaço externo como quintal, realizaram um gesto de pertencimento e esse gesto se expandiu para além do horário escolar, com famílias e crianças de diferentes turmas ocupando o espaço espontaneamente até depois do horário de encerramento da creche.

As crianças nomearam o espaço de fora como “quintal da creche” e as professoras reconheceram que essa nomeação é um ato de territorialização, já que o quintal evoca casa, memória afetiva, pertencimento; o pátio evoca peso institucional e normatividade, isso se traduz no apontamento da docente: *“Por que o nosso pátio não tem esse nome? Não é quintal? Quintal é o que está fora. Então, isso também é uma coisa para a gente pensar. Por que a gente chama de pátio? Tem que instrumentalizar esse lugar tão educacional de pátio da creche, e por que não de quintal? Isso é um lugar agradável, que eles também queriam brincar lá fora, sem uma intencionalidade”*.

Quando nomeiam esse espaço as crianças territorializam, confirmando a perspectiva que o território não é sobre espaço físico ou geográfico, mas espaço vivido, experienciado e com significado. A apreciação da roda de conversa mostra que o pertencimento não nasce da estrutura arquitetônica, mas das muitas possibilidades do uso livre e da construção de sentidos. Nesse contexto o território é educador. A professora M., na roda, relata sobre a experiência do plantio da batata-doce com o grupo de crianças do Maternal I, que tem aproximadamente dois, três anos, que ao acompanhar o crescimento da planta, deixaram de arrancar as folhas de outras plantas, deixando evidente que o cuidado emerge da participação do processo, deixando a natureza ser além de cenário, para se tornar relação.

As rodas também registraram os limites concretos da expansão territorial, a violência urbana como argumento para não sair, a tentativa frustrada de apropriar o espaço à frente da creche (inviabilizada pela necessidade do documento habite-se), e o reconhecimento de que alguns territórios potencialmente educadores não são nossos: *“[...] Só que ali é uma coisa complicada, porque não é nosso e é um espaço que não pertence à creche. Não, a gente não está dentro só do nosso território. Mas podemos pensar nisso.”* (fala da diretora sobre um

espaço que fica na frente da creche e poderia ser utilizado pelas crianças). Esses dados mostram que o território do desemparedamento é também um território disputado por dinâmicas urbanas, administrativas e de poder que transcendem a governabilidade docente.

Os dados dos meios de análises sobre **o território** destacam que o conceito **opera**, nos dados desta pesquisa, **em pelo menos três registros simultâneos: o território como espaço físico concreto, com suas limitações e potencialidades mensuráveis; o território como espaço vivido e significado, construído pelas relações, pela nomeação e pelo pertencimento; e o território como arena política, disputado pela violência urbana, pela burocracia administrativa e pelas concepções pedagógicas**. Os três instrumentos iluminam registros distintos, em que o questionário mapeia o primeiro; as rodas evidenciam o segundo e o terceiro; e as observações documentam o processo pelo qual o território físico se converte, ou não, em território vivido e educador. A triangulação indica que **o desemparedamento territorial** não requer, necessariamente, a transformação do espaço físico, **requer**, antes, **a transformação do olhar docente sobre o espaço disponível**.

5.2.3. ESCUTA

A escuta atravessa os dados como categoria ao mesmo tempo ética, metodológica e política. Não se trata apenas da escuta das crianças pelas docentes, mas de uma cadeia de escutas que sustenta o processo de desemparedamento, sendo a escuta das crianças, das famílias, do território, e das próprias professoras em relação a si mesmas.

Nas respostas do questionário sobre interação das crianças com o natural, diversas docentes apontaram que o contato só acontece *“quando as professoras trazem elementos da natureza para dentro da sala”* ou *“quando realizamos atividades nos jardins da prefeitura”*. Esse dado revela que a escuta docente, a capacidade de perceber o desejo infantil pelo natural e agir sobre ele, é o mecanismo que viabiliza ou inviabiliza o desemparedamento em contexto de escassez.

Uma resposta formulou isso criticamente: *“a proposta tem que vir dos profissionais por conta da não existência de área verde disponível”*. A dependência da iniciativa docente é tanto um limite quanto um indicativo do poder transformador da escuta como postura profissional. Em todas as quatro perguntas analisadas do questionário, a dimensão relacional e interativa da prática pedagógica foi sublinhada pelas participantes. Expressões como *“aprendizagem compartilhada”*, *“cuidado coletivo”*, *“trocas”*, *“vínculos afetivos”* indicam que a escuta, como abertura ao outro e ao imprevisto, já compõem o horizonte valorativo das docentes, ainda que sua realização prática seja desigual.

Nas observações, foi notado o esforço concreto das professoras para praticar a escuta durante as sessões de brincar heurístico. Em todos os grupamentos, as docentes buscaram sustentar uma postura observadora, registrando por meio de fotos e escritas, anotando no caderno os movimentos das crianças, fazendo perguntas ao invés de dar respostas. Essa postura é, em si, uma forma de escuta, em que o registro se torna ato de reconhecimento da validade da experiência infantil. Sobre esse aspecto, fiz o seguinte registro:

A professora havia organizado o espaço previamente e, ao mesmo tempo, durante a dinâmica, se reorganizou dentro dele. Orientava, sugeria, mas não ocupava tudo. Havia um esforço visível de recuo, ainda que atravessado por hábitos que insistiam em permanecer. Entre o controle e a escuta, ela oscilava, como quem ensaiava outro modo de estar. A fim de documentar e registrar, perguntava às crianças o que estavam criando e tirava fotos dos momentos.

Esse movimento foi analisado durante a observação da sessão de Cesto dos Tesouros, com o grupamento de Berçário II, em que a professora. K.L. exemplificou a escuta em ato ao perguntar para o grupo se poderiam recolher os materiais e, diante da resposta negativa imediata da maioria dos bebês, oportunizou mais tempo de interação, deixando a vontade das crianças reorganizar a rotina prevista.

A observação do Berçário II registrou também o momento em que a escuta encontrou seu limite institucional, a rotina de cuidados (fraldário, jantar, saída) interrompeu a sessão enquanto os bebês ainda demonstravam interesse. Esse dado revela que a escuta docente, mesmo quando genuína, é condicionada por estruturas temporais e organizacionais que frequentemente se sobrepõem aos ritmos das crianças, o que aponta para a necessidade de escuta também na reorganização da rotina como um todo.

Assim aconteceu com o Maternal II, durante o Jogo Heurístico, em que uma criança, que inicialmente não havia se engajado, aproximou-se da proposta após ser convidada a pensar sobre o que gostaria de criar. A partir de uma pergunta, abriu-se uma fresta de participação: a ideia de uma colagem tornou-se ponto de entrada. Esse gesto revelou a escuta como postura ativa, a atenção sensível ao momento certo de intervir, sem dirigir.

A escuta é uma categoria que atravessa todas as discussões. Seja a escuta das crianças, das famílias, do território, e si mesmas enquanto professoras. O quintal, que foi um dos fios condutores que emergiu dessa roda, nasceu da escuta do desejo infantil. A ida a esse espaço e torná-lo permanente na prática da creche, só foi sustentado pelas professoras que o enxergaram como um ambiente educador. Essa posição mostra a horizontalidade na posição docente, que sai do controle das situações para participante mediador. “Foi, foi neles. E aí, olha como é

importante a gente ter esse olhar, essa formação enquanto professor, de ser professor mediador. Porque a gente poderia falar: “Ah, para de bobeira, vai fazer o que lá fora? Não tem nada.” Porque se a gente, na nossa visão muito pequena de adulto, olha, não tem nada. Não tem um brinquedo, só tem gato que você não pode mexer, só tem um monte de árvore que está alta, como é que você faz? E aí eles pediram, a gente foi, né?” (professora relatando sobre o desejo das crianças irem para fora da creche e mostrando as potencialidades do olhar infantil frente às descobertas).

Fochi (2015) propõe que o professor da primeira infância atue como um pesquisador das experiências. Nas conversas das rodas, percebe-se esse deslocamento quando as professoras reconhecem que muitas propostas surgiram das crianças, e não do planejamento inicial, sendo essa uma prática validada e respeitada na nossa creche, assim como propõe os documentos norteadores para a Educação Infantil. Aqui a criança tem direito a escuta, a fala, são agentes da transformação e democratização da educação.

A roda de conversa apontou uma dimensão raramente nomeada da escuta: a escuta de si mesmas pelas professoras. Ao realizar uma autoanálise crítica, as docentes demonstraram uma capacidade de escuta interna, de perceber a própria prática como objeto de análise, que é condição para qualquer processo formativo transformador.: *"[...] o desemparedamento vem muito antes, vem antes da gente, vem quando o professor reflete sobre isso, eu acho que é importante." "Eu acho que a gente está construindo formas de se relacionar hoje com a natureza. Porque a maneira como eu me relacionava quando eu era criança, não é como a forma como eu trago para as crianças se relacionarem."*

A análise sobre a escuta mostra que ela funciona, nos dados desta pesquisa, como o operador fundamental do desemparedamento, seja a escuta docente que transforma um pedido infantil de “ir para fora” em prática pedagógica sistemática; é a escuta de si que permite à professora perceber e questionar seus próprios automatismos e é a escuta da natureza que produz, nas crianças, cuidado e pertencimento. A convergência entre os três meios de análises evidencia que **não há desemparedamento sem escuta**, mas também que **a escuta** não pode ser reduzida a uma técnica ou postura individual, ela **exige condições institucionais, tempo, rotina e formação**.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional emerge de uma pesquisa comprometida com a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente em contextos urbanizados, onde as experiências das crianças frequentemente se encontram limitadas por espaços fechados e rotinas rigidamente estruturadas. Ancorado em perspectivas que defendem o desemparedamento da infância (Tiriba, 2010), o material propõe uma reconexão entre corpo, natureza e experiência, o material didático aqui apresentado configura-se como um dispositivo pedagógico, destinado à formação docente e às práticas educativas.

O título escolhido "*O chão que chama-cartas de desemparedamento e vivências*" não é meramente figurativo. Evoca a dimensão telúrica da existência humana, remetendo às raízes, à terra como elemento fundamental da vida e como superfície de encontro entre corpo e mundo. Essa escolha semântica valoriza, ainda, os sujeitos que constroem cotidianamente a escola: professoras, auxiliares, merendeiras, zeladoras, aquelas e aqueles que pisam o "chão da escola" e que, muitas vezes, permanecem invisibilizados nos discursos pedagógicos hegemônicos.

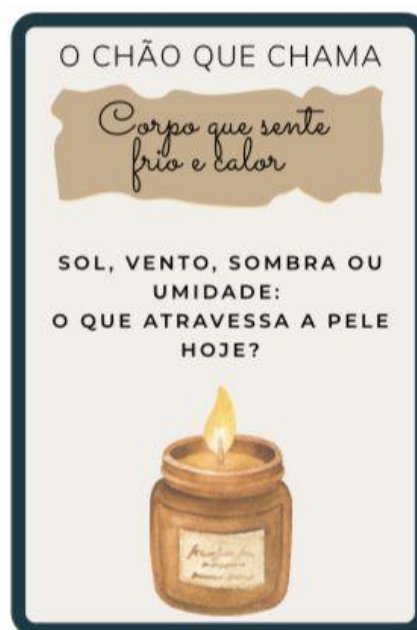
Trata-se do desdobramento da pesquisa-ação, em que a construção do produto se deu de forma colaborativa com professoras da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, a partir de rodas de conversa e observações das práticas pedagógicas. Esse processo coletivo possibilitou não apenas a estruturação e elaboração das cartas, mas também a reflexão crítica sobre as práticas, evidenciando tensões, possibilidades e caminhos para o desemparedamento. Com isso, o produto não se configura como um material prescritivo, mas como um disparador de experiências, aberto às reinvenções de cada contexto.

O recurso assume o formato de livro-caixinha, em que cartas são acondicionadas em uma caixa de dimensões reduzidas, pensada para facilitar o transporte e o armazenamento. Dentro da caixa, encontramos cartas divididas em módulos, sendo uma carta de apresentação da proposta, uma carta com os objetivos e outra com os materiais e a estrutura. As demais cartas estão divididas dessa forma:

- Convite: são as cartas que chamam para fora;



- Corpo: como ele reage no “fora”;



- Território: lugar que as experiências acontecem;



- Escuta: o que fica no corpo.



As cartas de cada módulo são diferenciadas por uma cor, visando facilitar a visualização, separação e organização durante seu uso.

Pensando em regras gerais para utilização, o material orienta: Para iniciar, é sugerida a formação de uma roda, evidenciando a dinâmica de circularidade e da potência em enxergar o todo dentro de um círculo. Em seguida, é realizado um sorteio, retirando da caixa, uma carta convite, carta corpo e carta território.

Logo, o grupo vivencia a experiência proposta pelas cartas, que se complementam. Ao retornar, retira-se uma carta escuta e realiza-se um registro livre, se fizer sentido, para todas e todos participantes. A duração da proposta não é medida no tempo do relógio e sim no tempo que a experiência precisar para ser desfrutada.

Uma das formas de utilização com os docentes, em uma perspectiva de formação coletiva e reflexiva, seria a proposição de perguntas que os convidem a refletir sobre suas próprias práticas, pensando em formação coletiva e reflexiva, seria para responder tais questionamentos, que pudessem fazer com que eles meditassem em suas ações, com perguntas como: Antes de jogar: *Que paredes ainda moram em nós?* Depois de jogar: *O que foi difícil soltar? Onde houve controle? Onde houve confiança?* O jogo contribui tanto para a formação do olhar adulto quanto para a criação de experiências significativas para as crianças. Nesse caso, o registro não é obrigatório; contudo, caso desejado, pode ocorrer por meio de palavras soltas, fotografias de detalhes, desenhos, mapas conceituais ou outras formas de memória do processo.

Ao final, o material apresenta cartas com propostas concretas de atividades a serem realizadas com as crianças, organizadas por faixas etárias: bebês, crianças pequenas e crianças maiores. As atividades foram elaboradas a partir de rodas de conversa realizadas com as professoras participantes da pesquisa, além de dialogarem com princípios do brincar heurístico e favorecerem a aproximação das crianças com elementos da natureza.





Compreende-se que este produto educacional se configura como um dispositivo sensível, formativo e provocador, que convida educadoras, educadores e crianças a romperem, simbolicamente e concretamente, com os muros que limitam as experiências na infância. Mais do que um conjunto de cartas, trata-se de uma proposta que mobiliza o corpo, a escuta e o encontro com o território, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o tempo da experiência, o contato com a natureza e a construção coletiva do conhecimento. Portanto, o material contribui para o fortalecimento de uma pedagogia mais viva, relacional e

enraizada, capaz de reconhecer o chão como espaço de aprendizagem, pertencimento e transformação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi motivada por uma inquietação pedagógica genuína, nascida da prática docente em uma creche institucional situada no perímetro urbano do Rio de Janeiro, a saber: de que forma é possível promover o reencontro das crianças com a natureza em um contexto marcado pelo confinamento arquitetônico, pela escassez de elementos naturais e pela lógica capitalista que historicamente aparta os sujeitos do mundo vivo? Esse questionamento estruturou-se na seguinte pergunta de pesquisa: "De que forma o brincar heurístico, enquanto estratégia pedagógica, pode incentivar o desemparedamento e a conexão com a natureza em uma instituição de Educação Infantil localizada em cenário urbanizado?"

O objetivo geral consistiu em investigar de que modo o brincar heurístico poderia atuar como estratégia de desemparedamento das infâncias, promovendo a reconexão das crianças com a natureza dentro dos limites estruturais de uma creche urbana, sendo campo de pesquisa a Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, vinculada à Prefeitura do Rio de Janeiro. A pesquisa objetivou, ainda, de forma específica: (i) compreender as concepções docentes sobre o desemparedamento e o brincar heurístico; (ii) observar e registrar as práticas pedagógicas implementadas a partir de intervenções planejadas; e (iii) formular um produto educacional de caráter coletivo e reflexivo, capaz de subsidiar a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil.

Os resultados desta pesquisa, obtidos por meio de uma abordagem qualitativa e intervencionista com elementos de pesquisa-ação, destacam um cenário complexo e, ao mesmo tempo, promissor. A análise triangulada dos dados oriundos do questionário semiestruturado, das observações das práticas pedagógicas e das rodas de conversa, evidenciou que o desemparedamento não se configura como um processo linear, nem se reduz à dimensão espacial de "sair para fora". Trata-se, antes, de uma transformação ética, filosófica e relacional que exige o reposicionamento do sujeito docente diante das crianças, da natureza e de si mesmo.

As observações das sessões de brincar heurístico, realizadas com diferentes grupamentos da Educação Infantil, sendo Berçário II, Maternal II e duas turmas de Pré-escola II, demonstraram que a ausência de brinquedos estruturados e de resultados predeterminados gerou engajamento qualitativo significativo. As crianças, mesmo em um ambiente com severas limitações estruturais, manifestaram fascínio, investigação autônoma e construção de vínculos afetivos com os materiais naturais disponíveis. Esse dado contraria a premissa de que práticas desemparedantes dependem necessariamente de espaços verdes amplos, pois o que se identificou foi que a intencionalidade pedagógica das docentes, ao selecionar e ofertar cascas,

sementes, galhos, pedras e terra como materiais de exploração, constitui, por si mesma, um ato político de desemparedamento simbólico.

As rodas de conversa apontaram, de modo especialmente significativo, que as professoras participantes já possuíam repertório crítico sobre o emparedamento institucional, identificando práticas mercantilizadas como obstáculos ao desenvolvimento integral das crianças. O dado mais robusto da triangulação foi o de que a superação dessas práticas não se dá por abandono abrupto, mas por resignificação, já que as docentes não simplesmente deixaram de usar materiais industrializados, mas passaram a questionar o quando, o porquê e o para quem fazem uso deles, movimento que configura o núcleo de uma prática pedagógica efetivamente desemparedada.

As categorias analíticas emergentes - corpo, território, escuta e concepção de natureza - atravessaram de forma transversal todos os instrumentos de geração de dados. Identificou-se que a escuta opera como o operador fundamental do desemparedamento, a escuta das crianças, dos territórios, e das próprias professoras em relação a si mesmas. O processo de autoanálise crítica protagonizado pelo corpo docente ao longo das intervenções constituiu, ele próprio, um desemparedamento, o das mentes e das práticas, condição necessária para que o desemparedamento dos corpos infantis se tornasse possível.

Em resposta à pergunta central desta investigação, pode-se afirmar que o brincar heurístico, enquanto estratégia pedagógica, demonstrou-se capaz de incentivar o desemparedamento e a conexão com a natureza em contexto urbanizado, desde que ancorado em uma concepção docente que compreenda a natureza não como cenário, mas como elemento constitutivo dos processos educativos. A eficácia da estratégia não residiu apenas nos materiais utilizados, mas na atitude investigativa e observadora das professoras, que, ao renunciarem ao controle total das situações, abriram espaço para que as crianças construíssem relações autênticas e criativas com os elementos naturais disponíveis.

Do ponto de vista teórico, esta dissertação contribui para o aprofundamento do conceito de desemparedamento das infâncias (Tiriba, 2005; 2018), articulando-o à cosmovisão indígena proposta por Krenak (2020; 2022) e ao brincar heurístico sistematizado por Fochi (2023), em um diálogo ainda incipiente na literatura brasileira da Educação Infantil. A pesquisa avança ao demonstrar empiricamente que essas três perspectivas não são apenas conceitualmente compatíveis, mas pedagogicamente complementares. A cosmovisão indígena fornece o horizonte ético e ontológico que fundamenta a relação de pertencimento à natureza; o desemparedamento aponta as dimensões espacial, pedagógica, socioambiental e política da

transformação necessária; e o brincar heurístico oferece a estratégia metodológica concreta para viabilizar essa transformação no cotidiano das creches.

A articulação com a ecosofia de Guattari (1990) permitiu compreender que o desemparedamento envolve, simultaneamente, três registros ecológicos: o da relação com o meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade docente e infantil. Essa perspectiva tridimensional representa uma contribuição epistemológica relevante para o campo, ao superar visões reducionistas que compreendem o desemparedamento como mera questão de infraestrutura ou de acesso a espaços verdes.

No plano prático, a pesquisa oferece evidências consistentes de que é possível implementar práticas de desemparedamento em contextos urbanos adversos, por meio de estratégias inventivas de curadoria de materiais naturais, reorganização intencional dos espaços e reposicionamento docente. A formação coletiva e reflexiva viabilizada pelas rodas de conversa demonstrou-se um instrumento potente de transformação de concepções e práticas, reafirmando a importância de espaços formativos horizontais e colaborativos nas instituições de Educação Infantil. O produto educacional resultante, o livro-caixinha "O chão que chama: cartas de desemparedamento e vivências" materializa essa perspectiva coletiva e pode ser replicado em outras creches e pré-escolas, adaptando-se às singularidades de cada contexto.

É necessário reconhecer, com rigor analítico, as limitações que circunscrevem o alcance destes resultados. Em primeiro lugar, o caráter situado da pesquisa, realizada em uma única instituição, com um corpo docente específico e em um contexto urbano particular, impede generalizações diretas para outros cenários. As conclusões obtidas refletem as condições singulares da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer e das professoras que dela participaram, o que não invalida sua relevância, mas delimita seu campo de aplicabilidade imediata.

A dupla posição, de pesquisadora e de colega, constituiu simultaneamente uma riqueza e um desafio metodológico que merece ser explicitado.

Ao encerrar este percurso, reafirma-se a convicção de que desemparedar é um ato ao mesmo tempo político, pedagógico e afetivo, que começa, como as professoras desta pesquisa tão bem expressaram, pelo desemparedamento do próprio educador. Que esta dissertação possa contribuir, ainda que modestamente, para que mais corpos docentes e infantis encontrem, no chão da escola, o convite permanente da terra.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBARULO, Ângela; HARTUNG, Pedro (Org.). **Resumo da política jurídica: o direito das crianças e dos adolescentes à natureza e ao ambiente saudável**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. E-book.

MANOEL DE. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Programa Criança e Natureza/Alana, 2018. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/pt/acervo/desemparedamento-da-infancia/>. Acesso em: 21 fev. 2026

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2023>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b.

CRIANÇA E NATUREZA. Legal Policy Brief: **natureza, direitos humanos e justiça intergeracional**. São Paulo: Instituto Alana, 2022. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Legal_Policy_Brief_Natureza.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Marco Legal Criança e Natureza quer democratizar conexão ambiental na infância. Educação e Território**, [s.l.], 2024. Disponível em: <https://educacaoeteritorio.org.br/reportagens/marco-legal-crianca-e-natureza-quer-democratizar-conexao-ambiental-na-infancia/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FOCHI, Paulo Sergio (Org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI)**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, **Brincar heurístico: a importância dos materiais e do brincar espontâneo**. São Paulo: Penso, 2006.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. São Paulo: Penso Editora, 2016.

GOMES, Maria Cecília de Souza. **A pesquisa qualitativa: teoria, método e prática**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GONÇALVES, Emerson José. **O saber compartilhado na filosofia/cosmovisão Guarani Mbyá e a formação em educação ambiental**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GUATTARI, Félix **As três ecologias** / Félix Guattari; tradução Maria Cristina F. Bittencourt. — Campinas, SP: Papirus, 1990.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, W. R. X. R.; CLARO, L. C.; PEREIRA, R. A. **Onde está a Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Análise de uma ausência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 18, n. 6, p. 373-392, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2023.v18.14946>. Acesso em: 21 jul. de 2025.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do deslumbramento tecnológico e da vida moderna**. Tradução de Maria Helena Reimann. São Paulo: Editora Fundamento, 2016.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 24–35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 1 out. 2024.

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

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. **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*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 204–231, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45751>. Acesso em: 29 nov. 2025

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 06 jun. 2024

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>. Acesso em: 07 set. 2024

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

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabiciere. **Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano**. *Revista Teias*, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926/23702>> Acesso em: 03 jul. 2024.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. **Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento**. *Educação e Realidade*, v. 44, p. 1-22, 2019. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408.> Acesso em: 14 jul. 2024.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. **Lições da creche Oca: interações afetivas e apego à natureza**. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). *Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade*. São Paulo: Annablume, 2012.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

VASCONCELOS, Vera (Org.). **As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE - A

PERCEPÇÕES DOCENTE DE NATUREZA E DO BRINCAR HEURÍSTICO PARA O DESEMPAREDAMENTO - Respostas das docentes ao questionário:

PERGUNTA 1: Para você, o que é natureza?	
RESPOSTA	TEMÁTICA
Natureza é o conjunto de todos os elementos essenciais do mundo e que não foi criada pelo homem.	holística, mas apartada do homem
Além das entidades naturais como florestas, bosques, parques, jardins, árvores, animais, água, sol, céu, terra, pedra entre outros. Nós, os seres humanos, nós somos natureza.	holística, abrangente, integradora e inclusiva.
Vida, pertencimento	Integral, identifica o ser humano como parte da natureza, uma visão relacional.
Natureza é o conjunto de todos os elementos essenciais do mundo e que não foi criada pelo homem.	Holística, mas apartada do homem
Tudo é natureza. Somos natureza.	Integral, relacional e marcada pela visão de pertencimento.
Tudo que é natural, flora, fauna, gases, minerais, homem etc.	Abrangente, abarca explicitamente o ser humano, faz uma interação complexa e interdependente entre os elementos do ecossistema.
É uma força que provoca o equilíbrio.	Identifica a natureza como meio regulador, como energia, em uma postura mais essencialista.
É a vida!	Vitalista, identificando a natureza nesse lugar da própria existência.
Tudo é natureza, inclusive as pessoas.	Holística, inclusiva e que faz essa conexão de interdependência entre os humanos e o que é natural.

Tudo o que é vivo, que pode respirar, se transformar, se alimentar de diferentes formas, crescer, morrer...	Reduccionista, onde se tem uma visão limitada de que natureza é somente o que tem vida orgânica, reduzindo desse contexto outros elementos como o ar, pedras, minerais, água e centra apenas nas funções biológicas, como respirar, alimentar-se e etc.
Natureza	Indefinida ou autoexplicativa
Para mim, natureza é tudo aquilo que faz parte do meio ambiente e que nos conecta à essência da vida, como a grama, as árvores, os rios, os animais e os ciclos naturais."	Apresenta uma visão de relação com o meio e espiritualista, valoriza a conexão entre a vida e os ciclos que a permeiam, mas não cita diretamente os seres humanos.
É tudo que está ao meu redor e não foi modificado pelo homem.	Apartada da humanidade, distanciamento e relação de oposição, desconsidera a ação humana nos processos de modificação e transformação do meio, sem necessariamente deixar de ser natureza.
A natureza é uma sala de aula viva e essencial para o desenvolvimento integral da criança, que se conecta com o mundo de uma forma muito mais profunda e significativa.	Visão pedagógica, integradora, valorizando a natureza como mediadora de aprendizados e vivências.
Nós somos natureza. Tudo que é natural e não construído pelo homem é natureza.	Apartada da humanidade, ambígua, pois reconhece a importância da natureza, mas a coloca em um lugar de distanciamento, reforçando uma relação de oposição.
Natureza é o ar que a gente respira, a árvore, os animais, nós....	Inclusiva e abrangente, reconhecendo os elementos da natureza e nos incluindo neles.
É o nosso ecossistema	Visão ecossistêmica, natureza vista como sistema de relações e interdependências.
Tudo o que existe no mundo. Seres vivos, fenômenos naturais, belas paisagens, recursos que usamos para a nossa sobrevivência como a água e os alimentos.	Abrangente, contudo, utilitarista, pois, apesar de incluir o ser humano, evidencia a fonte de recurso para sobreviver.
É o ambiente onde vivemos, no qual não tem dependência do ser humano para sobreviver.	Independente do ser humano, pois destaca a autonomia da natureza.
VIDA	Visão vitalista, resumindo a natureza ao sentido de estar vivo.

Tudo que tem vida! “Tudo que move é sagrado”. Acho que a melhor definição vem através dos povos originários: A natureza não é um recurso é parente. É mãe, é avó, é espírito, é casa. É o rio que ensina, a árvore que acolhe, a montanha que guarda memórias, o vento que leva preces ao céu. A natureza, para esses povos, não está fora do ser humano, ela é o ser humano, e tudo o que vive tem alma: o jaguar, o beija-flor, a pedra antiga, a chuva que cai. Cada ser tem seu lugar na teia da vida, não como algo a ser dominado, mas respeitado, celebrado, escutado. Plantar, caçar, colher, curar, tudo é feito com reverência, com gratidão, com equilíbrio. Para os povos originários, a Terra é viva, e é sagrada. Ferir a natureza é ferir a si mesmo, porque não há separação, há pertencimento. Eles não perguntam o que a natureza pode dar, mas como podemos viver com ela, em harmonia, como filhos atentos que sabem que o futuro se planta com os pés no chão e o coração escutando a floresta.	Ancestral, espiritual e de pertencimento, pensamento cosmológico e relacional com os povos originários.
---	--

Quadro 1: Síntese da análise das respostas à pergunta para você, o que é natureza?

CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO DAS RESPOSTAS
Integral/ Relacional: natureza como parte do ser humano, com dimensões afetivas, simbólicas e espirituais.	“Tudo é natureza. Somos natureza.” / “Nós, os seres humanos, somos natureza.” / “Natureza é o ar que a gente respira.” / “É uma força que provoca o equilíbrio.” / “A natureza não é um recurso, é parente. É mãe, é avó, é espírito.”
Ambiental/Funcional: natureza vista como um conjunto de elementos do ambiente, com atribuição ecológica ou utilitarista para a vida humana.	“Florestas, rios, sol, pedra, seres vivos.” / “Tudo o que existe no mundo... recursos que usamos para nossa sobrevivência.” / “Sala de aula viva e essencial para o desenvolvimento da criança.”
Dualista/Separada: natureza sendo vista como algo intocável pelos feitos humanos, como algo distinto dos/das humanos/humanas.	“É tudo que está ao meu redor e não foi modificado pelo homem.” / “...que não foi criada pelo homem.” / “Tudo que é natural e não construído pelo homem é natureza.”

Fonte: Elaboração da pesquisadora

PERGUNTA 2: Como você define a relação entre crianças e natureza?	
RESPOSTA	TEMÁTICA
Quando bem pequena é como uma simbiose, não há separação entre os dois, conforme vai compreendendo os acordos sociais, e entrando em uma cultura mais	Holística, relacional, desenvolvimental, de pertencimento.
Vivências	Relacional, experimental.
A relação da criança com o mundo é marcada pela descoberta, curiosidade e aprendizado constante. É por meio dessa convivência que ela descobre o mundo e a si mesma.	Relacional, visão educativa da natureza.
Distante, mesmo que a criança demonstre a necessidade de estar em contato constante com a natureza.	Reconhece a distância entre criança e natureza, crítica e relacional negativa.
Relação de proximidade, a criança por sua curiosidade natural da infância tem intimidade com a natureza e não a rejeita, sentindo medo ou apresentando limitações para se aproximar dela.	Intrínseco ao desenvolvimento infantil, proximidade afetiva.
Nós somos parte da natureza.	Relacional, holística e inclusiva.
Por sermos natureza, essa é uma relação intrínseca. Onde a conexão é instantânea, onde a natureza oferece a liberdade e as descobertas naturais do ser criança.	Holística, pertencimento, relacional, conexão e experiência.
As crianças são natureza. Esse é o maior e melhor da infância. Ser natureza sem existir separação entre espaços e crianças.	Pertencimento, integração, vitalidade.
São uma coisa só. Mas é necessário nos conscientizarmos disso para não separarmos uma coisa da outra. Há que se promover uma relação de encanto, reflexão e associação com os outros seres vivos. Observar o crescimento de uma planta e o desabrochar de uma flor são oportunidades para pensar nosso próprio crescimento, fases, anseios...	Holística, inclusiva, reflexiva e relacional.
Acho que as crianças têm uma conexão natural, um encantamento pela vida e pela natureza: animais, plantas, água, terra...	Relacional, ecológica, crítica, enfatiza fatores externos.

Porém, em meio ao caos das cidades, acabamos por nos submeter à inúmeras violências, inclusive o excesso de concreto invadindo diversos lugares. As crianças estão sendo privadas de uma relação que impactaria sua vida em vários aspectos, do físico ao cognitivo.	
Essencial. Inclusive o contato com a natureza deveria ser garantido como parte fundamental da infância devido às experiências ricas, sensoriais e afetivas que contribuem para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.	Uma visão pedagógica, experiencial e holística.
Toda criança deveria desfrutar uma boa relação com a natureza. É preciso desemparedar.	Relacional, pedagógica, emancipatória, experimental.
Em essência, a relação entre crianças e natureza é uma troca contínua, onde a criança se torna uma exploradora, uma cientista e uma protetora, enquanto a natureza oferece um espaço de crescimento, bem-estar e alegria. É um vínculo que nutre o corpo, a mente e a alma.	Relacional, experiencial, pertencimento, prática, holística e inclusiva.
De suma importância. Relação de pertencimento e respeito. A criança não deve ser vista de forma separada do meio natural, pois a natureza é parte dela, é parte de todos nós.	Holística, inclusiva, relacional, pertencimento e integral.
Eu acho que desde muito pequena a criança estabelece uma relação de pertencimento com a natureza. A questão é que algumas atitudes dos adultos rompem pouco a pouco com essa conexão natural e espontânea entre a criança e a natureza. (É comum ouvirmos " não pode tomar banho de chuva para não ficar doente; não pode mexer na terra porque é sujo; não pode subir na árvore porque é perigoso").	Relacional, crítica.
Um pouco superficial no momento atual.	Crítica, reflexiva.
Infelizmente hoje em dia as crianças têm pouco contato com a natureza, porém enquanto professores, ao proporcionarmos essa vivência a eles, há um encantamento da parte das crianças, eles gostam de cuidar das plantas por exemplo, e gostam de observar o	Relacional, crítica e pedagógica.

desenvolvimento das mesmas.	
Essencial, pois ali se conectar não só com o mundo, mas com ela mesmo, onde muitas das vezes se identifica, importante para o emocional, intelectual e várias coisas.	Integral, experiencial, holística.
Perfeição	Avaliativa e resumida.
A relação entre crianças e natureza é como o sussurro do vento entre as folhas, é pura poesia e potência, um chamado antigo, instintivo, que dança no olhar curioso e no pé descalço. Criança é semente e tempestade, rio que corre sem saber do mar e a natureza é seu primeiro livro, feito de galhos, nuvens e ninho de passarinho. Nos troncos, ela aprende a coragem, nas pedras, a paciência do tempo, nas flores, o espanto do belo, no barro, o prazer de se sujar de vida. É uma troca sem palavras, um diálogo de silêncios e risos, onde cada inseto é um mistério, cada árvore, um abrigo. Quando juntas, criança e natureza não são duas, mas uma só essência: vida em estado de descoberta, brincando no quintal do mundo.	Holística, inclusiva, vitalista e experiencial.

Panorama Geral: Pergunta 2		
CATEGORIAS	QUANTIDADE	RESPOSTAS
Integral/Relacional/Holística/ Pertencimento: natureza como parte da criança, sem separação entre o natural e o humano.	9	“Nós somos parte da natureza.” / “Por sermos natureza, essa é uma relação intrínseca.” / “As crianças são natureza.” / “São uma coisa só.” / “É uma troca contínua, que nutre o corpo, a mente e a alma.” / “Criança é semente e tempestade, rio que corre sem saber do mar...”
Relacional/ Experiencial/ Educativa: aprendizagem pelas descobertas, pelo contato, experiências pedagógicas e sensoriais.	6	“A relação da criança com o mundo é marcada pela descoberta e aprendizado constante.” / “Toda criança deveria desfrutar uma boa relação com a natureza. É preciso desemparedar.” / “Essencial... contribui para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.”
Crítica/Contextual: <i>identificação das barreiras e distanciamento provenientes da vida urbana e pela cultura adulta.</i>	5	“Distante, mesmo que a criança demonstre a necessidade de estar em contato.” / “As crianças estão sendo privadas de uma relação que impactaria sua vida.” / “Algumas atitudes dos adultos rompem pouco a pouco com essa conexão natural.” / “Um pouco superficial no momento atual.”
Avaliativa/Simbólica/Poética: <i>interpretações sensíveis e metafóricas da junção criança/natureza.</i>	2	“Perfeição.” / “A relação entre crianças e natureza é como o sussurro do vento entre as folhas... vida em estado de descoberta, brincando no quintal do mundo.”

Fonte: Elaboração da pesquisadora

PERGUNTA 3: Um ambiente que proporcione um encontro com o natural apresenta diferenças na sua prática pedagógica? Comente:

RESPOSTA	TEMÁTICA
Certamente, a despeito de compreender que em um ambiente estéril à natureza, preciso ter práticas que aproximem as crianças do natural, entretanto um ambiente mais próximo da natureza desperta naturalmente o interesse das crianças, o que define de forma muito clara minha prática.	DIMENSÃO AXIOLÓGICA, destaca o despertar natural e sensível das crianças e o valor do ambiente natural na prática pedagógica.
Sim. O contato com a natureza nos leva a refletir sobre nossas ações.	DIMENSÃO AXIOLÓGICA, ênfase na ética e reflexão sobre o agir no mundo.
Sim, um ambiente onde a criança tem contato com a natureza, transforma a prática pedagógica em algo mais vivencial, sensorial e significativo, dessa forma a aprendizagem ocorre por meio da exploração e da experiência direta com o mundo!	DIMENSÃO AXIOLÓGICA, destaca a sensibilidade, os sentidos e o valor estético da experiência.
O brincar em espaços externos, exploração de diferentes recursos expostos ou encontrados por ele. Trazendo significado e sentido a sua imaginação. Isso vira rotina e depois não é mais necessário oferecer, eles buscam esses materiais pelos espaços.	Dimensão Axiológica, valoriza a autonomia e a sensibilidade estética do brincar livre e significativo.
Sim, pois acredito que uma prática pensada e realizada acontece o natural respeita o que está vibrando na criança e proporciona ao professor um encontro com uma conexão com a natureza.	Dimensão Axiológica, foco na sensibilidade e conexão com a natureza como valor.
Sim!!!! É importantíssimo que a criança sinta-se parte da natureza.	Dimensão Axiológica — centralidade no pertencimento e na valorização da natureza como parte do ser.
A conexão com a natureza nos ensina cotidianamente a respeitar e a importância de fazer parte dela. Logo, tocando, sentindo, explorando o mundo ao seu redor, e se conectando com o natural só refletir de forma positiva em uma prática pedagógica.	Dimensão Axiológica, valor intrínseco da natureza e respeito como valor ético.
Claro. As vivências e trocas conseguem ser mais enriquecedoras quando o natural pode estar presente.	participação social
As crianças se envolvem demais nas propostas que envolvem terra, água, fogo... percebo que esses elementos têm o poder de	Dimensão Axiológica, valorização dos elementos da natureza como experiência

acalmar os pequenos	sensível.
Sim, totalmente. Primeiro porque a natureza tem suas próprias regras - precisamos respeitar o seu ritmo, o seu tempo...Quem trabalha com o natural aprende a discernir o tempo e o modo, a valorizar os processos e não apenas o resultado.	Dimensão Axiológica, respeito aos ciclos e ritmos naturais, ética ecológica.
Sim, o encontro com o natural traz mudanças significativas na prática pedagógica pois ele amplia as possibilidades de exploração e torna as aprendizagens mais vivas e significativas. Ao invés de limitar as experiências ao espaço fechado da sala, a natureza convida ao movimento, à investigação, a curiosidades e descobertas, tornando a prática mais rica e sensível.	Participação Social — destaca a relação entre educador, criança e ambiente como encontro e troca
Sim, estimula a curiosidade, a criatividade e a observação, principalmente na Educação Infantil.	Dimensão Axiológica.
Em suma, a prática pedagógica em um ambiente que proporciona o encontro com o natural se diferencia por ser menos controladora e mais respeitosa com o ritmo e as necessidades da criança. Ela coloca a criança no centro da aprendizagem, permitindo que ela construa seu próprio conhecimento de forma autêntica e significativa, conectando-se profundamente com o mundo à sua volta.	Participação Social — valorização da autonomia, pertencimento e relação com o mundo.
Em absoluto. Em minhas práticas pedagógicas procuro manter a criança em contato com a terra, aprendendo a respeitá-la, ouvi-la, sentir e cuidar dela.	Participação Social — relação de cuidado e escuta ativa com a natureza, vínculo afetivo.
Com certeza. Um ambiente natural traz mais possibilidades de experimentação e observação por parte das crianças.	Participação Social — ênfase na interação e nas trocas entre criança e ambiente.
Sim, seria algo que proporcionaria mais enriquecimento para o trabalho.	Participação Social — visão de enriquecimento coletivo da prática docente.
Sim. Dessa forma podemos apresentar para as crianças o que podemos ou não fazer para preservar a natureza.	Participação Social — consciência coletiva e responsabilidade compartilhada.
Sim, porque a criança pode mostrar do que é capaz de construir com suas ideias, usando apenas folhas e gravetos, e sai da	Participação Social — liberdade, expressão criativa e pertencimento a espaços amplos.

ideia de que só aprende em 4 paredes, com um quadro e um lápis.	
Sim uma ida ao Jardim	<u>Participação social</u>
Sim, um ambiente que proporciona um encontro com o natural transforma profundamente a prática pedagógica. Ele não é apenas um cenário diferente, mas uma experiência viva, que altera as relações entre criança, conhecimento, educador e mundo. Na natureza, a aprendizagem acontece com o corpo inteiro: as mãos tocam, os pés sentem, os olhos descobrem, o ouvido escuta o invisível. O conhecimento deixa de ser abstrato e vira experiência vivida. A natureza não segue uma grade horária rígida. Ela convida à escuta do tempo das estações, do voo dos insetos, da curiosidade do grupo. Ao explorar ambientes naturais, as crianças se tornam, investigadoras espontâneas. Relação mais respeitosa com o mundo. Aprende-se a olhar o pequeno, a proteger o frágil, a compreender o equilíbrio da vida. Fora das quatro paredes, a relação entre educadores e crianças se suaviza. O brincar livre, os desafios naturais e as descobertas compartilhadas criam laços mais genuínos. O educador vira também um aprendiz, caminhando junto.	Criticidade — reflexão profunda sobre a mudança paradigmática da educação.

Panorama Geral: Pergunta 3		
CATEGORIAS	QUANTIDADE	RESPOSTAS
<i>DIMENSÃO AXIOLÓGICA- Destaca o despertar sensível, estético e ético diante da natureza; a valorização do pertencimento e dos ciclos naturais como parte da prática pedagógica.</i>	11	“Certamente, a despeito de compreender que em um ambiente estéril à natureza, preciso ter práticas que aproximem as crianças do natural...” / “Sim. O contato com a natureza nos leva a refletir sobre nossas ações.” / “Sim, um ambiente onde a criança tem contato com a natureza transforma a prática pedagógica em algo mais vivencial, sensorial e significativo...” / “O brincar em espaços externos, exploração de diferentes recursos expostos ou encontrados por ele...” / “Sim, pois acredito que uma prática pensada e realizada acontece o natural respeita o que está vibrando na criança...” / “Sim!!!! É importantíssimo que a criança sinta-se parte da natureza.” / “A conexão com a natureza nos ensina cotidianamente a respeitar e a importância de fazer parte dela...” / “Claro. As vivências e trocas conseguem ser mais enriquecedoras quando o natural pode estar presente.” / “As crianças se envolvem demais nas propostas que envolvem terra, água, fogo...” / “Sim, totalmente. Primeiro porque a natureza tem suas próprias regras — precisamos respeitar o seu ritmo, o seu tempo...” / “Sim, estimula a curiosidade, a criatividade e a observação, principalmente na Educação Infantil.”
<i>DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL- Valoriza a relação entre crianças, educadores e ambiente como espaço de troca,</i>	8	“Sim, o encontro com o natural traz mudanças significativas na prática pedagógica, pois ele amplia as possibilidades de exploração e torna as aprendizagens mais vivas e significativas...” / “Em suma, a prática pedagógica em um ambiente que proporciona o encontro com o

<i>cooperação e pertencimento coletivo. Destaca o papel do natural na construção de vínculos e aprendizagens compartilhadas.</i>		natural se diferencia por ser menos controladora e mais respeitosa...” / “Em absoluto. Em minhas práticas pedagógicas procuro manter a criança em contato com a terra, aprendendo a respeitá-la, ouvi-la, sentir e cuidar dela.” / “Com certeza. Um ambiente natural traz mais possibilidades de experimentação e observação por parte das crianças.” / “Sim, seria algo que proporcionaria mais enriquecimento para o trabalho.” / “Sim. Dessa forma podemos apresentar para as crianças o que podemos ou não fazer para preservar a natureza.” / “Sim, porque a criança pode mostrar do que é capaz de construir com suas ideias, usando apenas folhas e gravetos...” / “Sim, uma ida ao jardim.”
<i>DIMENSÃO DA CRITICIDADE</i> <i>Reflexão profunda sobre as transformações paradigmáticas da educação e sobre a prática pedagógica enquanto experiência viva e emancipadora.</i>	1	“Sim, um ambiente que proporciona um encontro com o natural transforma profundamente a prática pedagógica. Ele não é apenas um cenário diferente, mas uma experiência viva, que altera as relações entre criança, conhecimento, educador e mundo...”

Fonte: Elaboração da pesquisadora

PERGUNTA 4: Você já vivenciou uma ação que conectasse as crianças com a natureza? Caso sim, comente como foi realizada essa proposta pedagógica:

RESPOSTA	TEMÁTICA
Sim, projetos a partir do ambiente natural como cogumelos, joaninha e o vento. O projeto relacionado ao vento surgiu a partir de uma interação das crianças com os ventos do outono, reverberação aconteceram e além de muitas narrativas tecidas pelas crianças, famílias participaram com a construção de pipas e técnicas para brincar, cata-ventos criados por eles, músicas e por fim um livro.	Holística, interdisciplinar e integrativa, promove interação criança-natureza-comunidade, valoriza múltiplas dimensões sensoriais, culturais e criativas.
Sim. Jardim sensorial nos possibilitou um contato com plantas em nossa escola.	Experiencial e sensorial, aproximação direta com elementos naturais. Pode ser vista como utilitarista se não houver reflexão crítica sobre os ciclos da natureza.
Sim, foi uma proposta com uma turma de maternal II, realizada ao ar livre e os recursos foram elementos naturais, oferecemos panelinhas, terra, folhas, plantas, galhos, sementes e flores para brincar de "cozinhar". Eles exploraram livremente os materiais. As panelinhas e utensílios de brinquedo foram dispostos junto com recipientes com terra, potes com galhos, folhas verdes e secas, pedrinhas e flores caídas. Durante a brincadeira, as crianças misturaram ingredientes naturais, criaram "bolos de terra", "sopas de folha" e "chás de flor", utilizando a imaginação. Outro momento muito significativo foi um passeio na parte externa da escola, onde as crianças do maternal I puderam explorar o local e recolher com a companhia dos amigos os elementos naturais encontrados no entorno da creche e após o passeio fazer uma linda colagem coletiva para a criação do mural da turma.	Lúdica, relacional e integrativa, exploração sensorial, criatividade e aprendizagem coletiva.
Sim, experiências com água, terra e plantas são as melhores com os pequenos. Nesses momentos ficam tão conectados e envolvidos que o tempo parece parar...eles se conectam com sua ancestralidade. Há um relaxamento tão grande que não há disputas, eles trocam e partilham brinquedos e brincadeiras com mais facilidade.	Holística, afetiva, junção de sentimentos de cuidado e respeito.

A partir de uma literatura infantil, que não me recordo o título, mas que me lembro que a capa tinha um rato é um morango gigante, desenvolvemos um canteiro com plantação de morangos. Que deu muitos frutos.	Integrativa e pode ser vista como utilitarista moderada se não houver reflexão.
Sim!!!! Fui à praia com a turma.	Experiencial e sensorial, aproximação direta com o meio natural vasto.
Não de uma forma tão imersiva quanto eu acredito, mas já tive a oportunidade de promover propostas com o objetivo de aproximar as crianças de um aprendizado vivo, significativo e prazeroso.	Reflexiva e integrativa.
O cultivo e a vivência que a terra pode proporcionar para as crianças é extremamente enriquecedor.	Holística e afetiva, aprendizado sensível e profundo.
O professor de música levou uma flor chamada abricó para a sala e dissertou sobre sua beleza e como havia achado ela, passando-a de mão em mão. As crianças falaram dela o dia todo. Percebi ali que o caminho é pelo encanto, primeiramente nosso, via de regra, depois deles.	Afetiva e experiencial, evidenciando a aprendizagem pelo encantamento.
Sim, algumas. No berçário, levar os bebês para manipular a terra, pisar descalços nela, plantar sementes, foi muito bom. Fiz questão de ficar descalça e experimentar o contato com a terra também, pois muitos bebês demonstraram incômodo ao pisar na terra.	Sensorial, lúdica e integrativa, autonomia favorecida pelo contato com a natureza, centrada na experiência direta.
Sim, diversas vezes. Vou comentar sobre duas experiências: uma proposta de piquenique na Quinta da Boa Vista e uma visita à mini fazenda do SESC. Em ambas destaco a felicidade, a liberdade e a curiosidade das crianças diante do espaço natural. No piquenique, feito embaixo de uma árvore, após o lanche, as crianças brincaram livremente com os elementos naturais, como folhas e galhos, dançaram em roda em volta da árvore, observaram os pássaros e escutaram os sons do ambiente. Já na mini fazenda, puderam ter contato com plantações, cheirar temperos, ver frutas no pé e foi ali que uma criança descobriu, com surpresa, que a fruta vem da árvore. Também viram de perto pela primeira vez animais como porcos, coelhos e cavalos. Em ambas as vivências, observaram a	Holística, crítica e integrativa, promoção de experiências.

natureza, como formigas carregando folhas ou pássaros cuidando de seus ninhos. Foram momentos de descobertas e encantamento.	
Sim. Levei as crianças para observarem um pé de jamelão perto da Creche (Sétima Cre). Sentaram-se embaixo da árvore, degustaram a fruta, criaram uma história: "jamelão gostoso". (Fiz o registro da história). Em seguida, fizeram a pintura na folha com a tinta natural do jamelão. Imagina como essas crianças saíram de lá...felizes e pintadas!	Experiencial, integrativa, interdependência e afetividade, conexão sensorial e narrativa com a natureza.
Como professora, já tive a oportunidade de vivenciar e planejar diversas ações que conectam as crianças com a natureza. Uma proposta pedagógica que se destaca pela simplicidade e profundidade foi a Culinária da Terra, realizada com crianças de 3 a 5 anos. A ideia central era explorar a terra e os elementos naturais como se fossem ingredientes de uma grande "receita".	Holística, criativa, sensorial e lúdica
Sim. Observamos que as crianças que não tinham contato com o natural tinham a tendência de rasgar, amassar e pisar em plantas ao seu redor. A ideia foi trazer raízes para plantarmos com eles. Em recipiente transparente colocamos a batata doce em água, e as crianças acompanharam o crescimento de suas raízes que podiam ser vistas através da transparência daquele recipiente. Trocávamos a água juntos e transplantamos em terra, quando suas folhas brotaram, essas mesmas crianças criaram amor por aquela planta, nunca tiraram uma folha sequer dela. Cuidavam e regavam com o amor que brotou dentro deles por aquela planta que ajudaram a "nascer".	Experiencial, processual e crítica, promovendo aprendizado sobre ciclos naturais.
Fizemos o plantio de sementes de rabanetes com as crianças e observamos seu crescimento; fizemos a leitura de um livro embaixo da árvore; convidamos as crianças a observarem uma das árvores que tem do lado externo da creche: cores, texturas, cheiros...ao final fizemos uma pintura de observação da "Pata de vaca"; às vezes nos deitamos no pátio para observar o céu.	Integrativa e sensorial, ampliando as múltiplas dimensões da natureza.

Sim, visitas a floresta da Tijuca para conhecimento de uma floresta urbana.	Holística e crítica
Plantar sementes de girassol. Acompanhamos o crescimento e desenvolvimento do mesmo.	Experiencial e integrativa, aprendizagem sobre ciclos naturais.
Sim, a amostra de uma lagarta, onde uma aluna trouxe como novidade e acabou virando projeto, as crianças se interessaram por essa lagarta e acompanharam o desenvolvimento dela até virar borboleta, ali teve registros, cada final de semana iria para casa de um aluno, envolvendo também as famílias nesse lindo projeto.	Holística, integrativa e crítica
Sim, ida ao Jardim Botânico	Experiencial e sensorial ampla
Foram muitos projetos com propostas da natureza. Recentemente em uma delas, as crianças foram convidadas a andar em silêncio por alguns momentos, descalças quando possível, prestando atenção: Aos sons da floresta. À textura do solo, das folhas, da casca das árvores aos cheiros e cores. Nessas propostas reverberaram tantas outras, como as vividas agora pela pequena floresta ao nosso entorno. A arte e a corporeidade caminham conosco nessas facetas pedagógicas. Como diz a Léa Tiriba “É preciso florestizar-se: transformar-se com e como a floresta.”	Holística, crítica e transformadora, promovendo aprendizagem sensorial, reflexiva e ética, favorecendo educação ambiental crítica e integrativa.

Panorama Geral: Pergunta 4		
CATEGORIAS	QUANTIDADE	RESPOSTAS
Experiências sensoriais/ Ludicidade com a natureza: brincar, explorar, sentir e se encantar com os elementos naturais, através de uma abordagem mais afetiva e estética que aproxima, mas ainda pouco reflexiva.	8	“Brincadeira de cozinhar com terra, folhas e flores”; “Jardim sensorial na escola”; “Leitura embaixo da árvore”; “Bebês descalços explorando a terra”; “Piquenique na Quinta da Boa Vista”; “Praia com a turma”; “Jamelão gostoso com história e pintura natural”; “Culinária da terra com elementos naturais.”
Práticas de cultivo/ Cuidado ambiental: tudo que envolve plantio, observação de ciclos e cuidado com seres vivos, revelando vínculos afetivos e senso de pertencimento ecológico.	7	“Plantação de morangos”; “Plantio de girassóis”; “Batata-doce e acompanhamento das raízes”; “Cultivo e vivência com a terra”; “Projeto da lagarta até virar borboleta”; “Experiências com água, terra e plantas que conectam ancestralidade.”
Abordagens integradoras e reflexivas/ Educação Ambiental Crítica: ações que articulam natureza, cultura, corpo e território, com consciência ecológica e ancestral.	4	“Projetos sobre o vento e cogumelos com participação das famílias”; “Visita à Floresta da Tijuca e ao Jardim Botânico”; “Caminhadas descalças com observação sensorial e poética (‘florestizar-se’);” “Reflexão sobre aprendizado vivo e significativo.””
Utilitarista / Instrumental: a natureza aparece como cenário, recurso didático ou meio para alcançar outros objetivos pedagógicos, sem relação profunda ou crítica.	2	“Leitura de literatura infantil que motivou o plantio de morangos”; “Professor de música levou uma flor para observação estética, sem continuidade da vivência.”

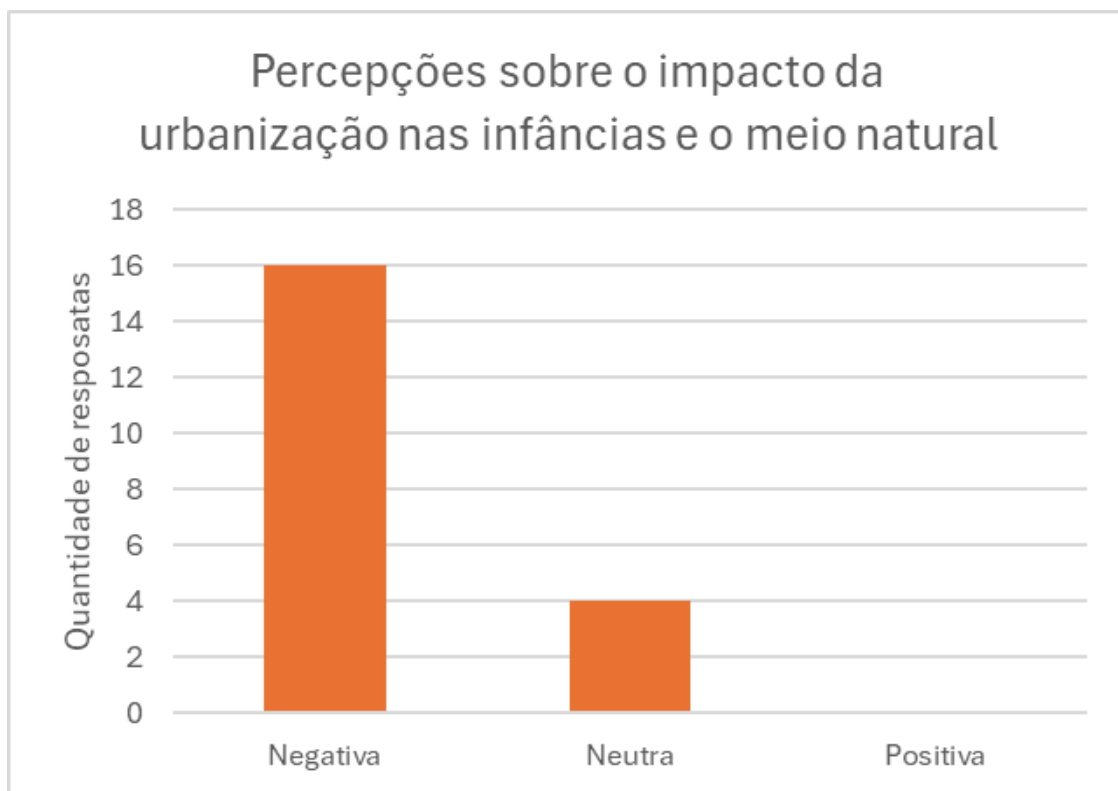
Fonte: Elaboração da pesquisadora

PERGUNTA 5:O que você entende por brincar heurístico?	
RESPOSTA	TEMÁTICA
A brincadeira que abre, que permite outras muitas possibilidades.	Sensorial / Investigativa
Materiais de uso reciclável em que as crianças dão a elas diversas funções.	Utilitarista / Pré-crítica, enfatiza a reutilização e ressignificação de materiais, com potencial ambiental, mas ainda utilitarista, porém, sem problematização crítica do consumo.
O brincar heurístico é uma proposta com o intuito de trocar os brinquedos prontos por objetos do cotidiano e da natureza para que explorem livremente e assim usar os sentidos, a curiosidade e a imaginação nesse momento.	Holística / Integrativa, valoriza brincar livre e sensorial, com abertura à educação ambiental crítica.
Brincar natural, trazendo imensas possibilidades. Possibilitando momentos de muita criatividade. Pois a função dos brinquedos muda a todo momento.	Holística / Pré-crítica, existe uma abordagem naturalizada e poética, mas sem aprofundamento crítico.
Sim	Indefinida
Uma ótima proposta para desenvolver o cognitivo e a criatividade.	Utilitarista / Cognitivista, o brincar é visto como meio para fins cognitivos, sem valorização da dimensão ecológica ou experiencial.
É uma forma de brincar livremente explorando objetos do dia a dia.	Sensorial
É quando crianças pequenas brincam com coisas simples como colheres, potes, tampas, tecidos ou rolos de papel, experimentando, tocando, batendo, empilhando ou colocando um dentro do outro. Eles aprendem por tentativa e erro, usando a curiosidade natural.	Sensorial / Investigativa, observação rica do processo heurístico. Valoriza os sentidos e exploração, ainda que sem crítica ambiental explícita.
Um brincar livre direcionado. Com brinquedos naturais e de largo alcance	Pré-crítica / Parcialmente integrativa, reconhece o valor dos elementos naturais, mas sob uma lógica de organização adulta; mistura controle e autonomia.
Vim conhecer esse termo na CPIN. Antes eu falava dos materiais não estruturados e com elementos da natureza. (Isso era uma coisa relativamente comum na minha infância). A questão da adequação das vivências à rotina é que dificultava um pouco.	Reflexiva / Contextualizada, reconhece o brincar como prática cultural e memória, situando-o historicamente.

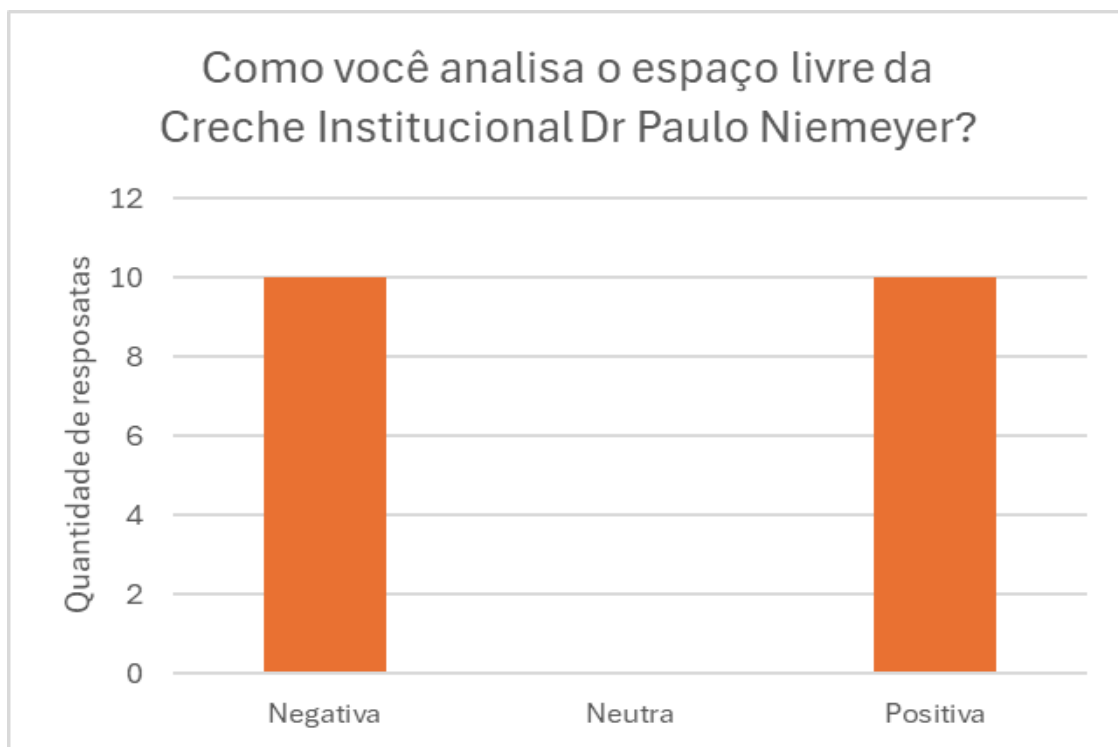
Entendo o brincar heurístico como a possibilidade de a criança explorar, criar e brincar livremente a partir de materiais não estruturados do cotidiano, como potes, tecidos, pedras, colheres, galhos, entre outros. Esse tipo de brincadeira estimula a criatividade, a experimentação e o pensamento investigativo, permitindo que a criança descubra diferentes formas de usar os objetos, sem regras pré-estabelecidas.	Holística / Integrativa
Experimentar e descobrir "o mundo" com materiais simples de forma criativa e investigativa.	Sensorial / Investigativa
Eu entendo o brincar heurístico como uma abordagem pedagógica que se baseia na exploração e descoberta autônomas da criança. A palavra "heurístico" vem do grego heuriskein, que significa "encontrar" ou "descobrir". Em vez de brinquedos prontos, que geralmente têm uma única função, o brincar heurístico utiliza objetos de uso cotidiano, chamados de recursos heurísticos.	Reflexiva / Cognitiva, mostra entendimento conceitual e resgate teórico, mas não aborda a natureza ou a ecologia. Distante da dimensão ambiental.
Um brincar livre, onde a criança possa criar e reinventar o mundo ao seu redor.	Holística / Integrativa
A brincar heurístico envolve o brincar com materiais não estruturados e valoriza a exploração livre, investigativa e sensorial das crianças.	Sensorial / Pré-crítica
O brincar com os elementos da natureza sem transformar suas formas originais	Holística / Ecológica
Livre exploração de materiais não estruturados trazendo assim um incentivo a criatividade das crianças, onde eles pegam um pote por exemplo e transformam em um avião	Sensorial / Cognitiva
Brincadeiras que se dá com objetos comuns, muitas vezes do nosso dia a dia, sem ser algo rotulado.	Pré-crítica
A forma ideal. Criativo e dinâmico.	Subjetiva
Heurístico vem de heureka de descoberta. Brincar na sua essência! Que significa descobrir por si mesmo. Essa abordagem foi principalmente inspirada nas ideias da educadora Elinor Goldschmied. Eu conheci através do livro brincar heurístico do OBECI de Paulo Foch.	Teórico/ Reflexivo

Panorama Geral: Pergunta 5		
CATEGORIAS	QUANTIDADE	RESPOSTAS
Sensorial/ Investigativa: destacam a exploração livre, o uso dos sentidos e a curiosidade da criança diante de objetos simples ou não estruturados.	4	“A brincadeira que abre, que permite outras possibilidades.” / “É quando crianças pequenas brincam com coisas simples como colheres, potes, tampas, tecidos...” / “Experimentar e descobrir o mundo com materiais simples.”
Holística/ Integrativa:	4	“O brincar heurístico é trocar brinquedos prontos por objetos do cotidiano e da natureza.” / “Brincar livre onde a criança cria e reinventa o mundo ao seu redor.” / “Brincar com elementos da natureza sem transformar suas formas originais.”
Utilitarista/ Cognitivista:	2	“Uma ótima proposta para desenvolver o cognitivo e a criatividade.” / “Pegam um pote e transformam em um avião.”
Reflexiva/ Teórica:	3	“Vim conhecer esse termo na CPIN...” / “Heurístico vem de <i>heureka</i> , de descoberta, inspirado em Elinor Goldschmied.” / “Abordagem pedagógica baseada na exploração e descoberta autônomas.”
Subjetiva/ Indefinida:	3	“Sim.” / “A forma ideal. Criativo e dinâmico.” / “Brincadeiras com objetos do dia a dia, sem rótulo.”

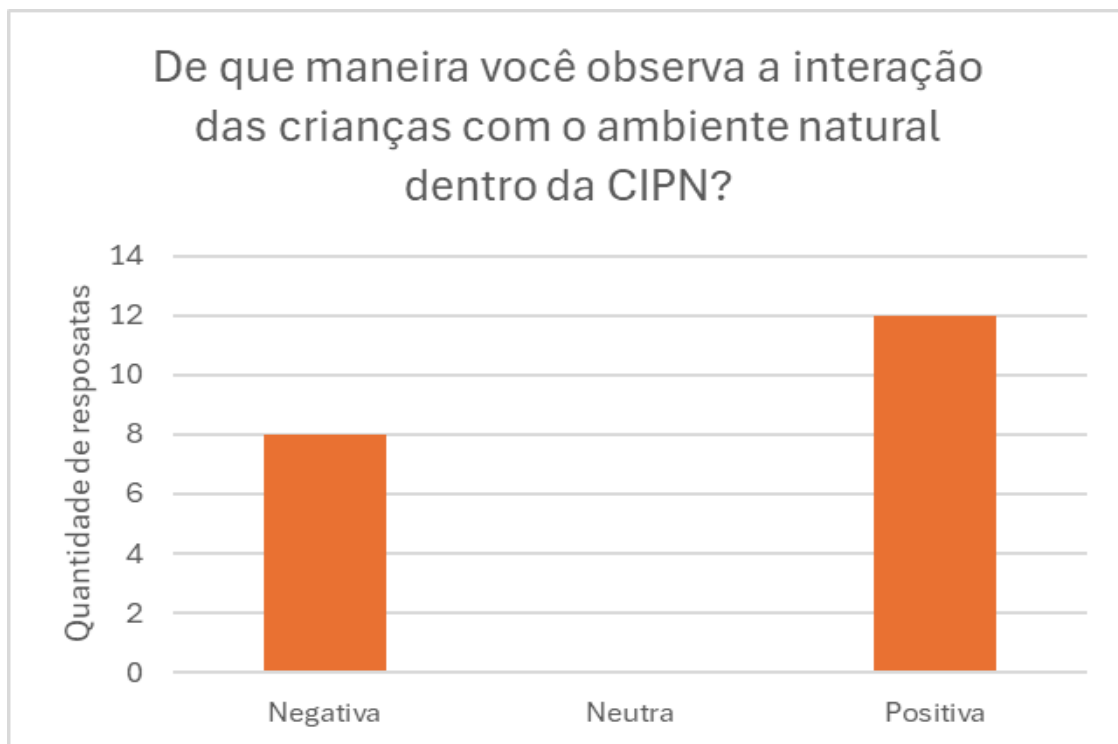
Fonte: Elaboração da pesquisadora



Fonte: Elaboração da pesquisadora



Fonte: Elaboração da pesquisadora



Fonte: Elaboração da pesquisadora

APÊNDICE - B

OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA RECONEXÃO DA NATUREZA COM O BRINCAR HEURÍSTICO.

Uma das dimensões centrais, que ocorre desde os primeiros meses da vida de uma pessoa, é o brincar. Através desse movimento, bebês e crianças exploram o mundo, estabelecem relações consigo e com o meio em que convivem, além de construir conhecimento.

Na Educação Infantil, o ato de brincar não é considerado como uma atividade secundária ou puramente recreativa, mas é compreendida como uma experiência primordial para o crescimento das crianças, assim com a DCNEI que afirma o brincar como eixo das práticas pedagógicas, juntamente com as interações, e como condição para o desenvolvimento integral da criança.

Nessa perspectiva que se insere o brincar heurístico, com as contribuições de Elinor Goldschmied para a construção de uma proposta pedagógica que valoriza a criatividade, curiosidade, iniciativa e a capacidade investigativa dos bebês, crianças pequenas e muito pequenas.

Diante do reconhecimento da criança como protagonista, ativo e competente, é capaz de atribuir sentido às suas experiências que o brincar heurístico se instaura. Com a oferta de materiais não estruturados, como potes, pedaços de madeira, tecidos; objetos do cotidiano, sendo eles: conchas, carretéis de linha vazios, peneiras, funis, cestos de palha ou tigelas de alumínio e elementos naturais: pedras, conchas, pinhas, areia, casca de frutos e afins, sendo disponibilizados de forma intencional por um adulto mediador, cria-se um contexto favorável para a exploração livre e a descoberta. Deixando as ações das próprias crianças, como combinar, comparar, testar hipóteses e criar contextos, se tornarem as propulsoras dos seus conhecimentos.

Essa prática cria uma ruptura a práticas demasiadamente dirigidas e oferece um deslocamento do adulto que passa de condutor para observador, pesquisador dos fazeres infantis, valorizando as iniciativas das crianças, tendo uma postura de escuta sensível e contribuindo para a construção de vínculos.

A organização do espaço é algo fundamental nessa prática, pois ele assume um papel pedagógico. Pensar cuidadosamente no ambiente, na disposição dos materiais para que fiquem esteticamente agradáveis e funcionais, pois esse meio precisa dizer para as crianças que elas são respeitadas e que suas ações são valorizadas. O espaço deixa a neutralidade e passa a ser provocador.

Como tema principal desta pesquisa que é a articulação entre o desemparedamento em espaços urbanizados e o brincar heurístico, resulta em deslocar a experiência investigativa com os brinquedos não estruturados para fora das paredes da sala, ainda que seja de forma filosófica, tornando o ambiente estéril a natureza em um campo de exploração sensível. Podendo-se ressignificar pátios escolares com fragmentos de natureza urbana convertendo-os em territórios heurísticos, com a oferta em livre demanda desses materiais, consentindo que as crianças investiguem e inventem novos usos para esses objetos em consonância com seu ambiente. Refletindo sobre a tensão e aprisionamento dos corpos que a urbanização vem fomentando, com projetos urbanísticos que não visam esse corpo infantil, o desemparedamento também é visto como um ato político de reivindicação ao livre brincar e unido ao brincar heurístico se tornam um movimento de ocupação de reinventar os espaços urbanos.

Como etapa de implementação deste estudo, foram analisadas as estratégias pedagógicas das docentes na utilização dos brinquedos heurísticos enfatizando que a creche fica localizada em um ambiente estritamente urbanizado e com pouca oferta de natureza para o convívio das crianças.

CESTO DOS TESOUROS- BERÇÁRIO

No dia vinte e oito de novembro de dois mil e vinte e cinco, a partir das catorze horas e cinco minutos, iniciava a observação da proposta construída pelas professoras do Berçário II com a experiência do “cesto dos tesouros”.

A princípio os treze bebês presentes no dia, estavam voltando do refeitório após uma das refeições, e previamente as professoras organizaram o ambiente para que nesse retorno eles já encontrassem o espaço estruturado. Na sala havia três cestos de palha, com materiais não estruturados e na caixa de som fluía o som da natureza, como barulho de água, vento e canto dos pássaros.

Os objetos que estavam dentro dos cestos, eram compostos de materiais de madeira como ovos, elementos da natureza, como cascas, sementes, bucha vegetal e objetos do cotidiano, como colheres de pau, pilão e rolos de tinta. Apesar de Goldschmied e Jackson (2006)

orientarem a seleção de no mínimo sessenta objetos diferentes, as professoras adaptaram para o que já tinham em sala, visto que é uma instituição pública, que é atravessada por escassez de recursos e que apesar de serem objetos facilmente encontrados na natureza, foram os que elas conseguiram separar no momento. No entanto, elas se debruçaram na escolha e evitaram os materiais estereotipados infantis, plástico e brinquedos licenciados.

As duas professoras que estavam na sala, solicitaram que as crianças se sentassem e então cada bebê ia escolhendo qual cesto gostaria de ficar próximo. Elas, por sua vez, se sentaram junto e iam documentando no caderno o movimento que ia acontecendo entre objeto e sujeito, sem intervenção ou direcionamento.

Os bebês exploraram os objetos com afinco e apesar de alguns já fazerem parte da sala de referência e da rotina deles, a disposição dos materiais e os novos selecionados, trouxeram curiosidade e empolgação.

Durante a sessão, alguns bebês ficaram concentrados em criar e manipular, enquanto outros já estavam se desconectando da proposta, não evidenciando mais interesse. A professora regente K.L. perguntou para o grupo se poderiam recolher e a resposta veio imediata, com a maioria dizendo que não. Ela então oportunizou mais tempo de interação.

Às catorze horas e vinte e quatro minutos, a professora propôs um combinado com o grupo: de guardar os objetos e em um outro momento revisitá-los, uma vez que a rotina de cuidados precisaria seguir para eles irem se organizar para jantar e saída. Os objetos foram direcionados pelos bebês, retornando aos cestos que eles encontraram inicialmente, finalizando a proposta às catorze horas e trinta e três minutos.

Um dos atravessamentos observados durante a sessão, tanto pela pesquisadora, quanto pela professora, foi o deslocamento das crianças para a parte de cuidados, que estavam sendo feito por outras duas professoras no fraldário e pela saída fora do horário dos bebês. Esse movimento da rotina, fez com que a interação fosse interrompida no meio, mesmo os bebês demonstrando interesse.

Após a observação foi realizada uma pequena avaliação desse momento com as professoras que estavam na sala mediando os bebês. A docente K.L. relatou que nunca havia disponibilizado os materiais dessa forma, mesmo eles já tendo o contato com os elementos na rotina. Ela observou que os bebês exploraram bastante e que a colher de pau foi um grande atrativo entre eles, já que não era usada tão comumente na rotina.

Enfatizou que o brincar livre com esses elementos eram diariamente usados no período de acolhimento pela manhã, quando os bebês chegavam à creche, trazendo uma postura mais receptiva para que não sofressem tanto com o rompimento da família. Alegou que esses objetos

despertavam interesse nos pequenos e facilitava a interação com os demais. Relatou que no período da tarde, elas oportunizaram outras propostas como a roda de socialização, pintura e irem para o pátio.

Ao ser questionada sobre como foi organizar a sessão, a professora K.L. disse que proporcionar um ambiente investigador já faz parte da rotina, então não sentiu grandes dificuldades. Elas não planejaram e nem pensaram em levar essa proposta para a parte externa e que os elementos naturais fazem parte da rotina de desenvolvimento dos bebês, sempre ofertando o contato com o natural.

Apesar disso, ela refletiu sobre a inserção desses elementos, que mesmo com a disponibilização, ainda utilizam muito mais os objetos estruturados e fez uma ponderação que elas ainda estão presas em uma cultura de achar que os objetos estruturados são para propostas direcionadas, enquanto os não estruturados são mais observacionais.

Contudo, ela avalia que com os objetos não estruturados, os bebês apresentam mais tendência de criação, enquanto com os outros brinquedos eles só desempenham a função do objeto já pré-determinado, sem estimular outras funções.

Ela relata que em sua prática costuma utilizar frequentemente materiais como areia, pedras, fubá, tecidos, sementes, folhas verdes, secas e acredita que essas práticas são uma alternativa de aproximar as crianças da natureza, principalmente em uma instituição escassa de natural, mas que não é uma solução.

A professora C. acredita que usar objetos não estruturados juntamente com os elementos da natureza, traz uma gama de possibilidades e de criação importante e significativa para as crianças da Educação Infantil.

A professora E. conta sobre um responsável, que também é professor de outro segmento da Educação Básica, e que no momento da adaptação do seu filho, viu a proposta que as professoras tinham organizado, com um cesto com objetos não estruturados dentro. Ele demonstrou estranheza e questionou o motivo da seleção daqueles objetos, ela prontamente explicou que a natureza fornece texturas e sensações que nenhum brinquedo de plástico consegue oferecer e falou sobre os benefícios para o desenvolvimento das crianças. O pai, ao questionar o motivo dela ter colocado uma bucha vegetal, ficou espantado ao ouvir dela que era um elemento da natureza, pois nascia de uma árvore. Ela enfatiza a importância da formação docente para sanar as dúvidas e questionamentos dos responsáveis quanto a nossa prática.

Por fim, as quatro professoras presentes no momento, concordaram que esse movimento de inserção do brincar heurístico fornece um contato com o natural, quando há falta de recursos

dentro da instituição e que inserir esses elementos no cotidiano é primordial para uma educação mais integrada com a natureza.

JOGO HEURÍSTICO- MATERNAL II

O registro teve início às 13h59, quando o grupo de Maternal II, composto por quatro professoras e dezenove crianças, que adentraram ao espaço já organizado para a proposta. Ao longo do tempo destinado à atividade, até aproximadamente 14h30, o que se observou não foi apenas a realização de uma prática, mas a constituição de um percurso marcado por tensões, descobertas e deslocamentos sutis.

Em uma mesa comprida, foram dispostos cestos com cascas de coco, pinhas, gravetos e cascas de sementes. Em cada lugar, havia um pequeno recipiente com cola branca, além de folhas de papel Kraft no tamanho A4. Como elemento disparador, foram incluídas imagens de tatus, animal que dialogava com o projeto em desenvolvimento pela turma. Na outra mesa, também extensa, foi organizado um rastro de terra, acompanhado por sementes, lupas e imagens de tatus parcialmente inseridos nesse percurso, convidando à investigação mais próxima dos elementos. No chão, sobre o tatame, um tapete foi disposto com blocos de construção e pedras, configurando um terceiro espaço de exploração, com outras possibilidades de composição e interação.

As crianças chegaram e, rapidamente, seus corpos ocuparam as mesas. Havia uma atração quase imediata pelos planos elevados, pelos contornos já conhecidos. Poucas se dirigiram ao chão. Algumas se concentraram nos blocos; outras circularam, experimentando, ainda que timidamente, as possibilidades do espaço. Uma criança permaneceu dispersa, como se ainda buscasse um ponto de ancoragem naquele cenário.

As professoras foram constantemente requisitadas, chamadas, convocadas, puxadas pelas mãos e pelos olhares. As crianças queriam mostrar, compartilhar, validar suas construções. Havia um desejo de reconhecimento que atravessava o fazer. Nesse movimento, as docentes buscavam sustentar uma postura observadora, registrando por meio de fotos e escritas, ao mesmo tempo em que eram interpeladas a participar.

Em um gesto de reorganização do espaço e das relações, emergiu a possibilidade de deslocamento: a sugestão de que um grupo pudesse ocupar outra mesa, expandindo o território de ação. Pequenos rearranjos que indicavam tentativas de flexibilizar o uso do ambiente.

Uma criança, que inicialmente não havia se engajado, aproximou-se da proposta após ser convidada a pensar sobre o que gostaria de criar. A partir de uma pergunta, quase um sussurro metodológico, abriu-se uma fresta de participação: a ideia de uma colagem tornou-se ponto de entrada, revelando o quanto a mediação, quando sutil, pode convocar.

Ainda assim, nem tudo se organizou de forma fluida. Em determinado momento, emergiu um conflito: o desejo de uma criança de concentrar para si todos os elementos da terra tensionou o coletivo. Foi necessária a intervenção da professora, que mediu a situação, reescrevendo o uso compartilhado dos materiais e reafirmando o espaço como comum.

O tempo avançou e, por volta das 14h21, uma criança que antes estava envolvida com blocos aproximou-se da proposta heurística, aderindo tardiamente, mas não menos significativamente. Esse movimento evidenciou que o engajamento não é linear, tampouco simultâneo, ele acontece em ritmos próprios, por vezes deslocados da expectativa adulta.

A sessão foi finalizada às 14h24, dando lugar à continuidade da rotina, ao lanche, ao retorno das estruturas mais conhecidas. No entanto, o que ficou não se restringiu ao que foi visível.

Entre mesas e chão, entre disputas e descobertas, entre intervenções e silêncios, o brincar heurístico revelou-se, mais uma vez, como um território em construção, não apenas para as crianças, mas também para as professoras. Em um contexto urbanizado, onde o acesso ao natural é limitado, o desemparedamento não se apresentou como um gesto amplo e imediato, mas como um processo tecido em pequenas rupturas, seja na reorganização do espaço, na escuta das crianças, na tentativa de sustentar o não controle.

A professora N., ao final da proposta, relatou o processo de planejamento do ambiente, destacando que, ao longo das conversas, diferentes ideias foram surgindo. Em determinado momento, emergiu uma preocupação em relação à forma de organizar a terra, antecipando a possibilidade de que as crianças a lançassem para o alto, a espalhassem pelo espaço e a explorassem de maneiras diversas, não necessariamente alinhadas ao objetivo inicialmente proposto para a atividade. Ela também refletiu sobre a necessidade de pensar em formas de trazer esses elementos para o cotidiano das crianças de maneira mais livre. Destacou que, ao propor esse tipo de atividade, percebeu em si um impulso de controlar os caminhos da proposta, o que a levou a questionar como organizar o ambiente sem limitar as possibilidades de exploração.

Relatou que, antes da entrada das crianças, imaginou que todas iriam se dirigir à terra, lançá-la, espalhá-la pelo espaço e que talvez não compreendessem a proposta. No entanto, o que se observou foi um movimento distinto, sem a necessidade de explicações prévias, as

crianças se organizaram de forma autônoma, não se concentraram todas em um único ponto, não entraram em conflito e exploraram os materiais de maneira distribuída, revelando modos próprios de interação com o ambiente.

Ainda assim, avaliou a experiência como extremamente válida, reconhecendo que a forma como o ambiente foi organizado possibilitou desdobramentos que ultrapassaram suas expectativas iniciais, abrindo espaço para explorações mais amplas e inesperadas por parte das crianças.

A professora C. avaliou que, de maneira geral, o trabalho docente exige um movimento constante de revisão e transformação, na busca por criar experiências que também permitam às crianças devolverem indícios sobre os caminhos trilhados, se estes fazem sentido ou se demandam redirecionamentos. Nesse sentido, destacou que, dentro das expectativas inicialmente construídas pelo grupo, a proposta se mostrou muito mais potente do que o esperado, indicando a relevância de se manter aberta às respostas que emergem da prática.

Ela relatou que nunca havia realizado uma proposta nesses moldes; sua experiência anterior se restringia a mesas diversificadas, sem a construção intencional de um cenário. Destacou que essa diferença foi significativa para o desenvolvimento da atividade.

Em sua reflexão, afirmou que o brincar heurístico aproxima as crianças da natureza e produz efeitos importantes nas formas de exploração. No entanto, ponderou que, de modo geral, ainda há uma preocupação recorrente dos adultos com aquilo que a natureza pode provocar em um espaço considerado controlado. Segundo ela, muitas vezes a maior inquietação recai sobre a possibilidade de a sala ficar suja, aspecto que não reconhece como um problema. Para a professora C., a natureza não deve ser associada à sujeira, mas compreendida como parte constitutiva das experiências infantis.

Nesse sentido, apontou a necessidade de desconstruir essa percepção: a terra, enquanto elemento natural, pode ser explorada e, posteriormente, o espaço pode ser reorganizado. Questionou, ainda, o fato de que determinados elementos da natureza, naquele contexto, parecem não ser bem-vistos ou valorizados, reafirmando sua compreensão de que sua presença é legítima e necessária no cotidiano das crianças.

A professora A.V. avaliou a proposta como surpreendente. Relatou que já conhecia o brincar heurístico em teoria, mas nunca o havia aplicado, e que imaginava tratar-se de uma prática mais controlada, com um ambiente mais rigidamente organizado do que, de fato, se mostrou necessário. Reconheceu que, se tivesse planejado cada detalhe e mantido uma interação constante e diretiva, a experiência provavelmente não teria alcançado os mesmos resultados.

Destacou, assim, a surpresa diante do nível de envolvimento das crianças, o que a levou a considerar a viabilidade de incorporar propostas semelhantes com maior frequência na rotina, sugerindo que poderiam ocorrer ao menos algumas vezes por semana, dada a potência observada no engajamento do grupo.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de a proposta aproximar as crianças da natureza, considerando a escassez de ambientes naturais na creche, a professora A.V. relatou que a equipe havia inicialmente planejado a atividade com terra e elementos escondidos dispostos em bandejas, organizados em pequenos grupos, na área externa, com duração prevista de, no máximo, dez minutos.

No entanto, ao vivenciarem a proposta no formato apresentado, observou-se um deslocamento significativo, em que as crianças permaneceram por cerca de trinta minutos em interação com os elementos naturais, explorando de forma mais livre e autônoma, sem a necessidade de intervenções constantes. Para a professora A.V., esse tempo ampliado de envolvimento configurou-se como um avanço importante, especialmente ao considerar a faixa etária das crianças e o número elevado do grupo.

A partir dessa experiência, afirmou ter reconhecido a viabilidade desse tipo de proposta no contexto da creche, destacando, ainda, que se sentiu mais livre em sua prática docente, ao perceber que é possível sustentar espaços de exploração menos controlados e mais abertos às iniciativas das crianças.

Ela destacou que o planejamento prévio do espaço fez muita diferença para a proposta. Relatou que houve uma preocupação intencional em pensar como as crianças seriam estimuladas, por exemplo, a associar os pedaços de pinha ao casco do tatu, considerando a disposição dos materiais, a proximidade das imagens dos animais e a organização dos papéis. No entanto, ao longo da vivência, perceberam que essas relações não dependeram diretamente das induções previamente pensadas, mas emergiram da própria interação das crianças com os materiais, mediadas pelas experiências sensoriais e exploratórias que o ambiente possibilitou.

Nos dias seguintes, a experiência foi retomada com as crianças dessa turma em outros espaços da creche, como o hall e o pátio, evidenciando deslocamentos na prática docente. O brincar heurístico foi, assim, se resignificando e se adaptando à rotina, deixando de ser uma proposta pontual para se constituir como algo próprio, vivo e em constante transformação no cotidiano da instituição.

BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO – PRÉ II-50

Na sala de referência, o tempo começou marcado: 14h23, quatorze crianças, uma professora regente e um cotidiano que, à primeira vista, poderia seguir o roteiro já conhecido. Mas algo se deslocou. Havia mesas, bandejas, materiais e, sobretudo, uma intenção: abrir frestas. Durante a sessão de Bandejas de Experimentação, os materiais eram improvisados: os suportes para separação eram recortes de papel colados nas mesas, e os materiais eram objetos que já tinham no espaço: conchas, pedras, miçangas grandes, enquanto, no tatame, encontravam-se pedaços de madeira, potes de plástico e fragmentos de boias tipo espaguete.

A professora havia organizado o espaço previamente e, ao mesmo tempo, durante a dinâmica, se reorganizou dentro dele. Orientava, sugeria, mas não ocupava tudo. Havia um esforço visível de recuo, ainda que atravessado por hábitos que insistiam em permanecer. Entre o controle e a escuta, ela oscilava, como quem ensaiava outro modo de estar. A fim de documentar e registrar, perguntava às crianças o que estavam criando e tirava fotos dos momentos.

O grupo de crianças se apresentou animado e chegou com urgência de mundo. Falavam que estavam criando casas, flores, suas famílias, borboletas; misturavam narrativas e matérias. Seus corpos se inclinavam, suas mãos investigavam. Havia entusiasmo, ruído, vida pulsando nas pequenas descobertas. Uma criança se envolveu tanto que o tempo correu sem ser notado: 14h28 já não era mais um dado, mas um atravessamento. Seu responsável chegou e ela precisou ir embora, deixando pela metade seu caminho construído.

No entanto, o chão, que é um território potente, ainda apareceu como uma possibilidade não totalmente explorada; poucas crianças quiseram estar ali. A professora A. compreendeu, durante o processo, que, se não provocasse alguns movimentos com os materiais disponibilizados, as crianças continuariam sem interesse. Faltava algo, diziam indiretamente os gestos. Faltavam elementos da natureza, faltavam texturas que escapassem ao previsível. A própria professora A. reconheceu: *“O tempo não permitiu coletar fora da creche, e o ambiente urbano que a creche está inserida, impôs limites”* Foi nesse ponto que a pesquisa respirou mais fundo, onde um dado se constatou: o desemparedamento não era apenas sair, mas tensionar o dentro.

As crianças circularam, transitaram entre cantos, enquanto a professora se dividiu entre organizar, orientar e manter certa ordem, que ainda se fazia necessária. Houve um pedido para guardar, para que o outro grupo encontrasse tudo organizado depois, um ensaio de coletivo, de cuidado compartilhado.

E, ainda assim, algo insistiu em escapar. Mesmo nas bandejas, mesmo com materiais restritos, surgiram criações: flores, bonecos, invenções que não estavam previstas. A professora

se frustrou ao perceber que a obviedade das construções ainda era muito limitada ao cotidiano. O brincar heurístico mostrou sua força silenciosa que não exigia completude, se trabalha com o que há, mas aponta, o tempo todo, para o que poderia haver.

Ao final, permaneceu uma sensação dupla: de limite e de abertura. A professora A. entendeu que a proposta funcionou; o grupo, que diariamente era muito agitado e disperso, respondeu de forma positiva e revelou grande concentração. Contudo, também revelou as bordas do espaço institucionalizado. O desemparedamento, ali, não aconteceu como ruptura, mas como fresta, pequena, mas significativa.

A professora A., ao final da proposta, refletiu sobre a potência do brincar heurístico ao destacar a importância de preservar o fator surpresa na organização do ambiente. Segundo ela, quando as crianças não acompanham a construção do espaço, mas chegam e se deparam com ele já preparado, são convocadas a elaborar a partir desse encontro. Em sua percepção, quando veem o ambiente sendo organizado, tendem a antecipar ações e intenções; por outro lado, ao encontrarem o espaço pronto, ainda que levem algum tempo inicial, engajam-se de forma mais produtiva, explorando de maneira contínua, o que amplia o tempo de envolvimento sem a necessidade de intervenções constantes.

A professora também ressaltou a importância dos combinados prévios, especialmente considerando o perfil do grupo que está atuando, que descreveu como impulsivo e enérgico. Antes de entrarem, alinhou com as crianças que não seria necessário disputar os materiais, pois todos teriam acesso ao mesmo espaço. O acordo estabelecido foi de que cada um exploraria no seu tempo e, caso o material desejado estivesse sendo utilizado por outra criança, seria necessário aguardar.

Trouxe também, em mais uma reflexão, um contraponto entre diferentes contextos institucionais vividos em sua trajetória. Relatou que, em uma experiência anterior, atuava em um espaço com maior área verde e contato ampliado com elementos naturais, o que possibilitava às crianças vivenciarem todo o processo, desde a geração de materiais até a construção das propostas, conferindo à experiência uma outra densidade e qualidade.

Ao comparar com a realidade atual da creche, reconheceu os limites impostos pelo espaço urbanizado, onde o acesso ao natural é mais restrito. Diante disso, apontou a necessidade de construir e planejar novos caminhos, sugerindo a pesquisa e o envolvimento das famílias como possibilidade. Indicou, por exemplo, a ideia de convidá-las a coletar elementos naturais no trajeto até a creche, como folhas, de modo a compor um acervo que dialogue com o cotidiano das crianças e com os territórios que habitam.

Nesse sentido, a professora compreendeu o brincar heurístico como uma via de aproximação com a natureza, mediada pela intencionalidade docente, pelas escolhas e proposições construídas a partir das condições concretas do espaço. Reconheceu, ainda, as incertezas do processo, por se tratar de uma primeira experiência nesse formato, mas sinalizou a aposta na provocação tanto das crianças quanto das famílias como estratégia para ampliar repertórios. Destacou, por fim, a possibilidade de deslocar práticas já naturalizadas, como o pedido recorrente de materiais escolares, para a construção de uma cultura de coleta de elementos naturais, constituindo, gradualmente, um ambiente mais conectado às experiências e vivências das crianças no contexto da creche.

BANDEJAS DE EXPERIMENTAÇÃO- PRÉ II-51

No cenário da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer situada em contexto urbano, emerge a proposta do brincar heurístico como gesto de abertura, a partir da observação de uma turma de Pré II, composta por 16 crianças, dentre elas 7 crianças incluídas, mediados por uma professora, que participaram de uma sessão de bandejas de experimentação organizada na área externa da instituição.

Um ambiente cuidadosamente preparado: bandejas com areia colorida, sementes, galhos, folhas secas, frutos e objetos de madeira são dispostos sobre tecidos no chão, compondo um convite estético e sensorial. As crianças, ao chegarem, não aguardam instruções ou comandos; ao contrário, organizam-se espontaneamente em pequenos grupos, encontrando seus pares em um movimento autônomo e relacional. Como observado pela professora R. *“Eles mesmos se dividiram em pequenos grupos, sem precisar da intervenção do adulto e se encontraram em seus pares”*.

A escolha pelo espaço externo não se deu ao acaso, mas como uma tomada de posição pedagógica. Como afirma a professora R., ao dizer: *“Apesar das estruturas emparedadas, aqui nós temos o vento, temos a possibilidade das nossas árvores frutíferas, a gente tem mais espaço”*. Esse apontamento revela uma compreensão de que o desaparelhamento não se restringe ao sair dos muros físicos, mas implica em ativar as potências já existentes nos interstícios do cotidiano institucional.

Neste contexto, o brincar heurístico se apresenta como linguagem. As mãos que tocam, espalham, organizam e combinam materiais narram hipóteses sobre o mundo. Em uma das cenas, crianças manipulam pequenas esferas de argila sobre uma superfície de areia verde, desenhando caminhos e criando composições. Em outra, gravetos são dispostos sobre bases

circulares, compondo estruturas que evocam construções simbólicas. Há ainda o interesse marcante de um grupo de crianças atípicas pela terra, elemento que convoca o corpo inteiro, que suja, que escapa ao controle e que, justamente por isso, amplia possibilidades de experimentação sensorial e expressiva. A professora R. reconhece essa potência ao afirmar que pretende propor mais vezes essa experimentação com eles.

A prática observada também tensiona aspectos culturais mais amplos. Ao ser questionada sobre como busca suprir a escassez de natureza no cotidiano, a professora R. relata uma experiência reveladora, em que solicitou às famílias o envio de materiais para compor diferentes caixas: caixa praia, caixa de relíquias e caixa de elementos da natureza. Segundo ela: *“Os responsáveis tiveram muita facilidade em enviar baldinhos, pás, fantasias, brinquedos..., mas os elementos da natureza, que são gratuitos, ainda não chegaram.”* E complementa: *“Acho que eles aproveitaram para fazer uma limpeza em casa... enviaram coisas além, brinquedos que os filhos não queriam mais, mas nada relacionado à natureza”.*

Essa narrativa explicita uma cultura do consumo profundamente enraizada, em que o objeto industrializado se sobrepõe ao elemento natural, mesmo quando este está disponível em todos os lugares. A professora R. ainda aponta que *“Os responsáveis têm essa cultura de que mexer com elementos naturais é sujo”*, além de destacar que *“É mais fácil comprar brinquedos porque as crianças vão muito mais a shoppings do que a parques”.*

Diante desse cenário, o brincar heurístico assume também uma dimensão política, em que consegue ressignificar o valor dos materiais, deslocando o olhar adulto e convida à reconstrução de vínculos com a natureza. Para a professora R., *“Quando as crianças têm acesso a esse tipo de material [...] eles criam N possibilidades que nós mesmos, adultos, não imaginávamos. [...] é o nosso recurso dentro desse lugar aqui tão escasso”.*

A observação evidencia ainda uma reflexão crítica sobre a organização dos espaços institucionais. Embora a proposta tenha sido planejada como uma experiência pontual, a professora R. sinaliza a necessidade de torná-la cotidiana: *“Acho que isso tem que ser oferecido diariamente, constantemente”.* Ela problematiza que poderíamos pensar não somente em um ateliê, que fica em uma sala fechada e que no momento está inoperante por conta de uma obra no espaço e propõe que os materiais heurísticos estejam disponíveis em todos os espaços, na altura das crianças, defendendo a criação de ambientes permanentes no pátio que favoreçam o acesso autônomo e contínuo ao brincar heurístico.

Assim, o desemparedamento, neste contexto, não se configura apenas como saída para o “fora”, mas como reinvenção do “dentro”. Trata-se de uma mudança de paradigma que

desloca o foco do brinquedo industrializado para a experiência, do controle para a escuta, da oferta fechada para a possibilidade aberta.

APÊNDICE - C

DESEMPAREGAR AS PRÁTICAS DOCENTES - Análise da Roda de Conversa

A investigação desta pesquisa, caracterizada metodologicamente a partir de uma abordagem qualitativa e intervencionista, com elementos de pesquisa-ação, desenvolvida em três etapas, tendo como uma dessas a avaliação, foi realizada através de uma roda de conversa com as docentes da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, sendo elas: professoras de educação infantil, professoras adjuntas de educação infantil e a direção.

A roda de conversa aconteceu no dia trinta de outubro de dois mil e vinte e cinco, em dois momentos conforme o horário de planejamento interno das professoras. Inicialmente foi apresentado em forma de slides o andamento da pesquisa e alguns pontos centrais para discussão. A equipe se mostrou muito receptiva e conforme os assuntos iam emergindo, elas se apresentaram colaborativas e reflexivas diante das informações e trocas. Esse momento foi registrado em audiovisual com autorização prévia de cada participante.

A partir das falas analisadas desse momento, ficou evidente que o contexto investigado de desemparegar, foi progressivamente deslocando-se de uma visão espacial para uma compreensão filosófica e relacional, conforme a fala de uma professora participante: “E era justamente ainda pensando pequenininho dessa forma, sobre apenas o desemparegar das paredes, não desemparegar a essência, o contato, mas voltado para as paredes mesmo.”

Diante das reflexões das docentes, e do apontamento de uma delas sobre a natureza educadora, quando diz: “*A criança traz muito para a gente. Se deixar ali, é porque a gente tem que entender também que mediar é diferente de você estar centralizado na situação.*”, é possível notar um movimento de tomada de consciência, onde o corpo, o território e a escuta se tornam dimensões indissociáveis do fazer pedagógico.

Esse desemparegamento, ao longo das discussões, deixou de ser visto como uma proposta pontual, para adotar contornos de mudanças culturais e formativas. As professoras *começam a reconhecer que esse movimento não diz somente sobre ampliar o espaço físico, mas também sobre repensar em concepções de natureza, infâncias, consumo, documentação*

pedagógica e mediação docente. Quando uma professora diz: *“Mas como é que a gente se desempareda? [...] E aí a gente tem que mudar os nossos conceitos. Mudar a forma de ver a criança, mudar a forma de se relacionar com a criança, com a natureza.”*, ilustra bem esse processo de retomada de consciência.

Portanto, essa expansão conceitual conversa diretamente com Krenak (2019), quando o autor denuncia a ruptura moderna entre humanidade e natureza, amparado pela ideia de separação e superioridade. Nos diálogos, encontramos falas pertinentes a esse rompimento, seja nas memórias de uma educação “emparedada”: *“A gente fala do emparedamento, mas assim, porque a gente foi emparedada desde criança. Por mais que eu tenha tido muito contato com terra, com planta, na escola a educação foi muito cartesiana.”*; quanto na crítica ao consumo exacerbado, como quando uma docente argumenta: *“Você começa a consumir coisas que jamais as pessoas consumiam, como produtos com rótulos de personagens da Disney. E você começa a banalizar e a não trazer valorização àquilo que vem da terra e aquilo que você produz, aquilo que a gente tem. Agricultura é uma coisa que a gente tem, mas não é importante. O termo agricultura que eu digo, o colher, o plantar, não é importante. O importante é você ter um brinquedo do Shrek.”*; a comparação das infâncias das próprias professoras com as das crianças atuais, onde avistamos nessa fala: *“A nossa infância, a nossa casa era o nosso mundo. [...] Hoje em dia é o contrário. A casa é o enclausurado. E a escola tem que ser essa oportunidade de ser um mundo.”*; as políticas de segurança, uma das falas diz sobre as dificuldades de desemparedar por conta da situação de vulnerabilidade que vivemos: *“Muito do que se fala também de não desemparedar é a questão da violência. ‘Ah, porque não leva para fora porque é muito violento.’”*; às datas comemorativas mercantilizadas e à centralidade do papel como evidência de aprendizagem, ao refletirem: *“Mas então, mais uma vez, quando a gente parou com data comemorativa, com o uso do EVA, com o que era estético, que era padronizado, a gente também tem que começar a parar com esse consumo de papel, sabe?”*. Ao questionarem essas práticas, as professoras tensionam a lógica que transforma a natureza em artifício e as infâncias em produto.

A dimensão do “corpo” emerge profundamente nas falas das professoras quando relatam a vivência do “quintal da creche”. Esse movimento surgiu, inicialmente, pelo pedido das crianças para irem explorar o “lado de fora” da creche durante o tempo em que permaneciam lá. Acolhendo esse pedido e deixando de lado uma visão adultocêntrica desse espaço, solicitamos aos responsáveis uma autorização única e vitalícia, que em qualquer momento poderíamos sair com as crianças para a parte externa da arquitetura da instituição. Esse

procedimento fomentou mais desemparedamentos físicos e experiências com a natureza, já que esse espaço é cercado de árvores e por consequência a incidência da luz solar pelas copas, galhos, plantas, pedras e terra.

Esse movimento reverberou em algo inédito na história da instituição: após nove horas de permanência na creche, ao saírem com seus responsáveis, as crianças pediam para brincar no quintal. Esses episódios inicialmente começaram com um pequeno grupo de crianças da mesma turma, depois foi se expandindo pelas outras crianças, até se tornar algo marcado por eles como ponto de encontro. Se um responsável chegava primeiro para buscar sua criança, a outra que ficava na sala aguardando o seu adulto, falava: *“Me espera no quintal da creche!”*, tornando as experiências que vivíamos lá em algo extensível para as vivências com as famílias. A diretora adjunta relata isso durante a roda de conversa, que certo dia ao ficar até mais tarde na creche e sair por volta das dezenove horas e trinta minutos, encontrou um grande grupo de crianças brincando na parte externa. Ela conta que ficou surpresa pois tinham crianças de várias turmas, mostrando que aquele movimento inicial repercutiu nos outros pequenos. Outro ponto que ela destacou, foi em como as mães e pais receberam aquele lugar, pois as crianças estavam explorando a terra e ninguém se posicionou com falas limitadoras sobre a sujeira e que mesmo após três horas do encerramento do horário da unidade, o quintal da creche continuou sendo palco para o brincar.

O movimento da autorização para ir com as crianças para fora e como fruto o “quintal da creche”, desponta o que Tiriba (2018) afirma como a necessidade de devolver às crianças o direito à expansão corporal e à experiência sensível com o mundo natural. Assim como nossa instituição, marcada por um contexto urbano, a vida das crianças fora da escola, por vezes, se resume a grandes edificações urbanas e moradias cada vez menores, podendo ser a escola o único território possível para essa expansão. Dessa forma, podemos olhar o desemparedamento como forma de justiça social.

Na conversa com as professoras, é manifesto que o corpo livre surge justamente em locais onde existe menor intervenção do adulto e a inexistência de brinquedos estruturados, uma das observações que surgiu sobre esse movimento foi *“Ali não tem nenhum brinquedo que nem tem aqui. [...] Mas ali eles sobem, eles descem. É como se fosse muito mais afetividade com o espaço que eles construíram ali fora do que aqui dentro.”*. Essa liberdade corporal é resultado de uma escuta sensível das demandas infantis e validação das suas propostas. Fochi (2015) quando defende que o professor deve assumir a posição de pesquisador das infâncias, atento às

pistas que as crianças ofertam, apoiando os processos ao invés de controlar os resultados, corrobora para esse processo de autonomia e protagonismo das crianças. O corpo, nesse ambiente, deixa de ser disciplinado para ser sensível. A escola passa a ser território de experiência, de vivências, não somente de instrução.

Analisando as falas, uma categoria aparece como central nesse contexto do “quintal da creche”, o território. Uma das professoras questiona o motivo das crianças não assimilarem o pátio da creche como quintal e a semântica é reveladora: o quintal lembra a casa, memória afetiva e pertencimento. O pátio é visto por elas como lugar que carrega um peso institucional, normativo e deixa a reflexão do que estamos fazendo com nossos pátios. Como ressignificar os pátios das escolas para se transformarem em quintais? Afinal, como diz Manoel de Barros “Meu quintal é maior do que mundo”, que mundo cabe dentro de um quintal de uma unidade de educação?

Quando nomeiam esse espaço as crianças territorializam, confirmando a perspectiva que o território não é sobre espaço físico ou geográfico, mas espaço vivido, experienciado e com significado. A apreciação da roda de conversa mostra que o pertencimento não nasce da estrutura arquitetônica, mas das muitas possibilidades do uso livre e da construção de sentidos. Nesse contexto o território é educador. A professora, na roda, relata sobre a experiência do plantio da batata-doce com o grupo de crianças do Maternal I, que tem aproximadamente dois, três anos, que ao acompanhar o crescimento da planta, deixaram de arrancar as folhas de outras plantas, deixando evidente que o cuidado emerge da participação do processo, deixando a natureza ser além de cenário, para se tornar relação.

Essa transformação ecoa Krenak (2020), ao afirmar que precisamos reaprender a nos sentir parte da Terra. Quando as professoras contam que as crianças passaram a proteger a planta porque “viram o passo a passo”, reflete que a experiência gera vínculo. Evidenciando que o cuidado não é instituído por regra moral, mas cultivado pela convivência. Há uma crítica explícita nas rodas, à prática da horta decorativa ou do feijão no algodão como atividade descolada da vida. O que ganha potência é o cultivo real, com terra, minhoca, tempo e frustração.

A escuta é uma categoria que atravessa todas as discussões. Seja a escuta das crianças, das famílias, do território, e si mesmas enquanto professoras. O quintal, que foi um dos fios condutores que emergiu dessa roda, nasceu da escuta do desejo infantil. A ida a esse espaço e

torná-lo permanente na prática da creche, só foi sustentado pelas professoras que o enxergaram como um ambiente educador. Essa posição mostra a horizontalidade na posição docente, que sai do controle das situações para participante mediador.

Fochi (2015) propõe que o professor da primeira infância atue como um pesquisador das experiências. Nas conversas das rodas, percebe-se esse deslocamento quando as professoras reconhecem que muitas propostas surgiram das crianças, e não do planejamento inicial, sendo essa uma prática validada e respeitada na nossa creche, assim como propõe os documentos norteadores para a Educação Infantil. Aqui a criança tem direito a escuta, a fala, são agentes da transformação e democratização da educação.

Dentro de uma escuta crítica de si mesmas, as professoras fizeram uma autoanálise do tempo em que usavam certos materiais como EVA, glitter, datas comemorativas e consumo, sem se questionarem, somente reproduzindo um modelo já imposto. Concluíram que só se desvencilharam após se aprofundarem nos estudos acerca do tema e conseguirem debater teoricamente sobre o consumo desenfreado e sem propósito desses elementos. Nesse caso, o desemparedamento passa a ser compreendido como desemparedamento mental, como explicitado em uma das falas: “[...] *é preciso desemparedar as próprias concepções para que os corpos infantis possam se expandir.*”

Esse reconhecimento é intensamente político, assim como questionam a centralidade e necessidade que impõem do registro em papel: “[...] *a criança não cabe na folha A4*”, elas tensionam a lógica produtivista que atravessam as escolas. Pensando na lógica interacionista e construtivista da educação, o registro deixa de ser prova para tornar-se parte do processo, diante de uma documentação pedagógica das vivências experienciadas pelas crianças com seus pares, com a natureza, com o território e com os adultos.

A crítica ao consumo foi um eixo relevante durante as rodas de conversa. Foi possível analisar as falas articulações entre infâncias, capitalismo e educação ambiental, onde discutiram desde datas comemorativas que são impregnadas nas escolas até inteligência artificial e os gastos de recursos naturais. Elas reconhecem que o consumo moldou algumas práticas pedagógicas e expectativas familiares, principalmente quanto a produções padronizadas das crianças impressas em folha A4. Entretanto, também emerge a percepção de um movimento contemporâneo de retorno ao essencial, intensificado, principalmente, após a pandemia.

Integrando as duas rodas de conversa, é possível afirmar que o desemparedamento, neste contexto, configura-se como processo ético-relacional que articula corpo, território e escuta. Esse procedimento demonstrou que o desemparedamento não se limita à ampliação espacial, mas implica transformação cultural, revisão de práticas e reposicionamento ético. Trata-se de um processo inacabado, tensionado por contradições e desafios institucionais, mas já visível nas mudanças de postura, linguagem e sensibilidade das participantes.

CATEGORIA	UNIDADES
Corpo	“Que o corpo dele não se segura aqui nos espaços, né?” (fala sobre uma criança que se expande principalmente nos dias de segunda-feira, pois fica o final de semana em casa e encontra na creche uma maneira de ter seu corpo liberto para as experiências); “E aí eu fico pensando, às vezes o único lugar que a criança tem para correr é a escola. O único lugar que ela tem para movimentar o seu corpo de forma expansiva é na escola. [...]”; “[...] se a gente não permite essa expansão dos corpos e a exploração da natureza, que as crianças são, que papel a gente está fazendo enquanto educador, né? Que papel nós estamos tendo, já que a gente tem consciência de como é a nossa sociedade, de como é a vida das nossas crianças.”; “[...] mas que bom que a gente consegue sermos seres reflexivos e tentar desemparedar as nossas mentes também, para a gente conseguir desemparedar esses corpos infantis que estão aí dentro, né? Parte da gente.”; “Uma vez que a gente foi lá para fora, estava ventando tanto, e ele (uma criança), estava assim... Aí ficou assim, de olhos fechados, e viu o vento batendo no rosto, mas ele estava curtindo, ele estava parado bem ali no pátio. Mas isso passa pela gente, a gente não para olhar o vento, para olhar a sombra do outro, a gente não para.”;

	“Ele (criança) adora deitar-se na grama e ficar sentindo o sol, está sentindo?”; “Você falou do desemparedamento da educação e da diversidade social. Eu entendi que ia ser o desemparedamento das crianças. Não é só isso! É o desemparedamento do contexto e da prática. Então você vai desemparedar a mente da gente, do educador.”; “[...]o desemparedar não é uma questão física, não é só sair de sala. Porque parece que é só isso, fazer uma roda no pátio. Não é só isso. É uma questão mesmo filosófica, você tentar desemparedar as suas práticas.”; “[...]E isso a gente pode perceber também que a estrutura em si nunca foi pensada, as unidades nunca foram pensadas no futuro, no que poderia gerar, no que poderia ter como consequência dessas crianças presas tanto tempo num lugar tão pequeno. Tanto é que poucas unidades têm o contato com a natureza, pouquíssimas unidades têm essas áreas verdes. As que têm são unidades que vêm implementando aos poucos, trazendo para dentro.”
Território	“[...] Só que ali é uma coisa complicada, porque não é nosso e é um espaço que não pertence à creche. Não, a gente não está dentro só do nosso território. Mas podemos pensar nisso.” (fala da diretora sobre um espaço que fica na frente da creche e poderia ser utilizado pelas crianças); “[...] Como o quintal da creche (espaço dentro do CASS- prefeitura, aonde as crianças vão e deram esse nome), não tinha. As crianças saíam e iam embora. E aí a gente estava conversando da pesquisa da Nat. Porque eu acho que surgiu esse brincar no quintal a partir do que a gente propõe aqui. De se levar as crianças lá fora, né? De se olhar. Dessas observações. Porque antes não tinha.”; “Espaço, esse espaço da frente, se a gente pudesse cercar, fazer um cercado de madeira, de estacas, para a gente brincar com as crianças.

	Ter o hábito de ir para os pequenos grupos. Movimento, um outro olhar. A gente poderia começar a cultivar.” (fala de uma professora sobre o espaço de frente da creche que dá para a Avenida Presidente Vargas); “Nós pedimos já e já levamos essa ideia para a gente ir lá na frente, para aquele espaço ser o espaço da creche, que está dentro da linha do nosso espaço. Então, a gente já falou para Arquiteta da prefeitura, ela falou que neste momento não é possível, tem que ter o habite-se.”; “Por que o nosso pátio não tem esse nome? Não é quintal? Quintal é o que está fora. Então, isso também é uma coisa para a gente pensar. Por que a gente chama de pátio? Tem que instrumentalizar esse lugar tão educacional de pátio da creche, e por que não de quintal? Isso é um lugar agradável, que eles também queriam brincar lá fora, sem uma intencionalidade.”; “Então, a gente tem um certo engessamento também com relação ao ambiente estéreo. E quando não é, a gente engessa, porque a gente não vê as possibilidades ali.”.
Escuta	“Eu acho que seguir as pistas que as crianças vão dando para a gente. Eu acho que a criança sempre traz. Mesmo que ela não tenha todo o contato, ela vai trazer. E se a gente dá uma sensibilidade, a gente vai seguir as pistas. E a partir das pistas, acho que a gente vai ampliando. Hoje mesmo teve uma criança, a terra está ali, como provocadora. Uma criança falou: “A gente está molhando as plantas”. Vamos tentar desenvolver uma proposta que tenha esse hábito de molhar as plantas. Enquanto eles estiverem molhando, eles vão ver se tem muito a trocar a água, se a planta vai ou não vai crescer.”; “[...]o desemparedamento vem muito antes, vem antes da gente, vem quando o professor reflete sobre isso, eu acho que é importante.”; “Eu acho que a gente está construindo formas de se relacionar hoje com a natureza. Porque a maneira como eu me relacionava quando eu era criança, não é como a forma como eu trago para as crianças se

	relacionarem. E nem que eles vão se relacionar. Também não, porque eles são outros. Porque talvez você venha com uma perspectiva e eles vão criar de outra forma.” “Foi, foi neles. E aí, olha como é importante a gente ter esse olhar, essa formação enquanto professor, de ser professor mediador. Porque a gente poderia falar: “Ah, para de bobeira, vai fazer o que lá fora? Não tem nada.” Porque se a gente, na nossa visão muito pequena de adulto, olha, não tem nada. Não tem um brinquedo, só tem gato que você não pode mexer, só tem um monte de árvore que está alta, como é que você faz? E aí eles pediram, a gente foi, né?” (professora relatando sobre o desejo das crianças irem para fora da creche e mostrando as potencialidades do olhar infantil frente às descobertas); “Outra observação que eu tenho, quando a gente planta, quando a gente fez a plantação lá na sala, né, a gente plantou as coisas, eles antes quando viam uma planta e saíam pegando a folha dela e esmigalhar a planta, macerar. E aí o que que eles passaram a fazer? Como eles viram aquela batata crescendo, primeiro dando as raízes, porque ficou num pote transparente, depois que as folhas saíram. Como eles viram passo a passo, para aquela planta ser o que ela era naquele momento, e aquelas folhagens caindo, eles não rasgaram mais. Eles não tiraram uma folha, eles tiveram cuidado. Eles criaram um amor por aquela planta, que eu achei incrível, assim, que quando a outra turma veio, uma outra criança, não sei de onde, veio e tirou a folha, eles ficaram abismados, eu falei para eles: “Tirou, pode tirar?”, “Não pode!”, eles ficaram assim... Porque para eles aquilo ali era eles. Eles viram o passo a passo que ela teve. Eles participaram muito do processo.” “[...] a gente é uma gota d'água nesse oceano, né? Mas, se a gente fizer o movimento de sermos multiplicadores, isso pode chegar muito mais aparente, né?”
--	---

ANEXOS - A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

COLÉGIO PEDRO II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CENÁRIOS URBANIZADOS:
O encontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico

Pesquisador: NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85347824.3.0000.9047

Instituição Proponente: COLEGIO PEDRO II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.546.250

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_2467217.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 10/04/2025).

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em uma era de um estrondoso avanço de informações e tecnologias e é possível notar as influências dessa conjuntura nas instituições de ensino, que resultam em uma abordagem que distancia os sujeitos dos elementos naturais que fazem parte do processo de mediação para a formação integral do sujeito. Encontramos progressivamente espaços que preconizam conteúdos computacionais, pátios cimentados, alta oferta de brinquedos de plástico, horário determinado para o brincar, pautados em conceitos eurocentrados, modernos e coloniais, minimizando gradativamente o eixo norteador da Educação Infantil que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são as brincadeiras e interações. Em contrapartida a essa realidade, Léa Tiriba (2005) apresenta a concepção de desempareidar as infâncias. Nesse sentido, a ideia

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

é de ir além dos muros da escola e aproximar as crianças da natureza, objetivando as interações não somente entre as relações entre indivíduos, mas com o ambiente natural, considerando-a como processo formativo para a constituição humana. Consideravelmente podemos averiguar os ganhos positivos que o contato com a natureza favorece, principalmente na Educação Infantil, onde as crianças estão aprendendo a se enxergar no mundo e entender as potencialidades que o ambiente pode oferecer. O desaparecer é tido como um processo de promover o desenvolvimento holístico, integrando os aprendizados oferecidos nas escolas, com experiências da realidade. Contudo, em creches e pré-escolas, que geralmente possuem turno integral, circundados pelos contextos urbanos, grandes avenidas e prédios comerciais ao entorno, são atravessados por uma relação inexistente com a natureza, seja pela escassez de recursos e elementos naturais e/ou pela falta de interesse e formações dos docentes. E dessa forma, nos perguntamos ¿Como propiciar o encontro com a natureza em instituições de ensino urbanizadas? ¿Apesar de desafiador, algumas proposições apontam a possibilidade de aproximar a criança com o ambiente natural, promovendo experiências significativas. Nessa perspectiva, os brinquedos heurísticos se apresentam como uma possibilidade para amplificação da criatividade através de objetos simples do cotidiano, que aliados com elementos da natureza, proporcionam um desenvolvimento em expansão para a sustentabilidade do planeta, afinidade nas relações humanas e compreensão sobre os processos ambientais. Para tal, é necessária a mudança nas práticas comumente reproduzidas, entendendo o quanto necessário é essa integração das crianças com a natureza, buscando formações que sensibilizem a escuta e o olhar atento, garantindo a integralidade de desenvolvimento. É fundamental que as escolas priorizem em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), uma rotina que seja centrada nas crianças, com possibilidades de espaços para que a natureza se faça presente, que haja escuta da comunidade e principalmente dos atores desse ambiente, para que tomem seus lugares de protagonismo, que evidencie o brincar livre e não seja pautada somente no cuidar.

1.1 Motivações para o desenvolvimento do estudo A motivação para esta pesquisa veio de um incômodo pessoal e profissional desta pesquisadora, que através das formações referentes a temática percebeu o quanto estava emparedada e enclausurando suas práticas. Em 2020, no auge da pandemia mundial do COVID-19, busquei, de maneira remota, o curso de extensão Infâncias Brasileiras, organizado pelo Núcleo Infâncias Natureza e Arte (NINA)- UNIRIO, mediado pela professora Léa Tiriba, que é uma das referências deste estudo e visualizei o quanto o contato com natureza é primordial para as relações na primeira infância. A Creche Institucional Dr Paulo Niemeyer foi o lugar que

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

estar e o desenvolvimento sadio das crianças. A exploração dos recursos naturais cada vez mais escassos e o excessivo uso de compras de brinquedos descartáveis proveniente de um capitalismo difundido nas mídias, instiga e influencia no poder de compra. Portanto, ao destacar a necessidade de reconectar as crianças com o ambiente natural, a pesquisa pode inspirar ações comunitárias e parcerias entre escolas, famílias e organizações ambientais, promovendo uma cultura de respeito e preservação do meio ambiente desde a infância. Esse enfoque pode suscitar uma geração mais consciente e engajada com questões ambientais, beneficiando a sociedade a longo prazo por meio de um desenvolvimento mais consciente e uma maior aptidão de enfrentar adversidades ecológicas futuras. No âmbito acadêmico, o estudo justifica-se a partir da necessidade de estudos sobre abordagens mais holísticas e integradas na educação infantil com a natureza como interventora dos processos de desenvolvimento. Investigar esse fenômeno do desemparedamento e seus benefícios permitirá possibilidades para educadores, pesquisadores e organizadores de políticas interessados em promover ambientes educacionais enriquecidos e estimulantes para crianças da primeira infância. Com isso, essa temática pode auxiliar a fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas e arquitetônicas voltadas para a integração da natureza no contexto educacional urbano, contribuindo assim para o avanço do campo de investigação da Educação Infantil. Tendo em vista que a temática se faz necessária pois traz um teor inovador frente às pesquisas, onde relaciona o desemparedamento com as possibilidades do brincar heurístico. Na dimensão profissional, esta pesquisa pode ofertar bases solidificadas para a implementação de estratégias educacionais que unifiquem experiências naturais no ambiente escolar, promovendo um desenvolvimento integral dos atores educacionais. Ao evidenciar empiricamente sobre os benefícios do contato com a natureza, a observação pode orientar a formação contínua de profissionais da educação, orientando-os na criação de ambientes que contribuam para o bem-estar geral e habilidades socioambientais das crianças pequenas. O impacto potencial dessa pesquisa é uma prática educativa enriquecida e adaptada às necessidades contemporâneas, resultando em uma formação mais equilibrada e integral na primeira infância.

HIPÓTESE

Compreendendo a importância da natureza como parte da integralidade dos sujeitos e esbarrando na escassez do natural nos espaços de desenvolvimento infantil, situados em zonas

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

urbanas, é questionado: ¿Como propiciar o encontro com a natureza em instituições de ensino urbanizadas?¿ e ¿Qual a percepção dos professores da Educação Infantil sobre o desemparedamento como fator de desenvolvimento das crianças em espaços urbanizados?¿.

METODOLOGIA PROPOSTA

O propósito deste estudo apresenta características de teor qualitativo, que segundo Minayo (2001, p.26), sendo a pesquisa qualitativa um [...] trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações, a intenção é entender as percepções dos professores sobre a temática através do questionário, resultando em uma investigação subjetiva e qualitativa das experiências desses atores, tendo a pesquisadora como mediadora inserida na realidade, tornando essa abordagem necessária para descobrir maneiras de aproximação com a natureza. Conjuntamente, a pesquisa paira sob uma abordagem intervencionista, onde combina as investigações acerca do desemparedamento com as ações práticas que o corpo docente realiza, podendo promover mudanças no contexto empírico, ocasionando resultados e afetando, nesse caso, a comunidade escolar e nas práticas pedagógicas. A pretensão, após a coleta de dados e de reflexão com o grupo de professores, é de produzir um caderno de possibilidades para desemparedar através do brincar heurístico com propostas que sejam alcançáveis em ambientes urbanizados, promovendo as intervenções necessárias e práticas que impactam na realidade estudada. Compreende-se essa abordagem com elementos da pesquisa-ação, onde ressalta que a importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. (TRIPP, 2005, p. 445). A partir das características da abordagem da pesquisa-ação proposta por Tripp (2005), para tentar solucionar os problemas e melhorar as práticas existentes na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, tendo os professores como participantes da pesquisa, será proposto um ciclo reflexivo desenvolvido em três etapas que se inicia com o (i) planejamento que, por meio de um questionário inicial, buscará compreender a percepção dos educadores sobre o desemparedamento e desenvolver estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a integração da natureza nas práticas pedagógicas. Nesse planejamento será definido um cronograma para a implementação das atividades e encontros para avaliação. Já na segunda etapa, a (ii) implementação, ocorrerá a

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROGPPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

aplicação das propostas de prática que buscarão promover a relação das crianças com a natureza e o desemparedamento. O material produzido servirá de corpus textual de análise para que possamos identificar e compreender as estratégias didáticas mobilizadas pelas docentes na utilização dos brinquedos heurísticos. Após a implementação ocorrerá a (ii) avaliação desses processos, que se dará por meio de uma roda de conversa, que de acordo com Moura e Lima (2014), é [...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares [...] sendo assim, iremos debater sobre os resultados e possíveis apontamentos que irão surgir. Com base nas reflexões, ajustaremos, se necessário, o plano para futuras intervenções, podendo incluir a criação de atividades ao ar livre ou o desenvolvimento de materiais que integrem a natureza ao currículo. Além disso, esse momento servirá como espaço para validação do protótipo do produto educacional e apontamentos para a sua versão final.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Para essa pesquisa os participantes devem atender aos seguintes critérios de inclusão: Ser Professor de Educação Infantil ou Professor Adjunto de Educação Infantil atuantes na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, em qualquer segmento da Educação Infantil (creche a pré-escola) e provenientes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Demonstrar interesse em participar da pesquisa e assinar o TCLE.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Serão adotados os seguintes critérios de exclusão para a seleção dos participantes
 Não ser Professor da etapa da Educação Infantil (PEI ou PAEI);
 Não fazer parte do corpo docente da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer;
 Não ter interesse em participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora

OBJETIVO PRIMÁRIO

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

Investigar estratégias didático-pedagógicas para integração da natureza no território infantil situado em um espaço urbano, visando o aprimoramento do desenvolvimento infantil e a minimização do distanciamento das crianças em relação ao meio natural

OBJETIVO SECUNDÁRIO

Identificar barreiras e desafios enfrentados pelas instituições em contextos urbanos na integração de elementos naturais em seus ambientes; Desenvolver um caderno de possibilidades que possa ser implementado e incorporado relacionado a atividades ao ar livre; Investigar as percepções e as práticas dos educadores em relação à importância do contato com o meio natural para o desenvolvimento infantil; Incentivar o uso dos brinquedos heurísticos no fomento de um brincar mais livre; Propor possibilidades para a criação de ambientes dentro das instituições que ofereçam contato com o natural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora

RISCOS

Avalia-se que os riscos provenientes dessa pesquisa são baixos. Pode-se configurar como riscos o desconforto e/ou constrangimento em contribuir com as respostas do formulário e com a participação na roda de conversa. Com o intuito de minimizar tais riscos, serão tomadas algumas medidas, como: explicação minuciosa do estudo, os procedimentos e etapas, diálogo sobre a importância da pesquisa para prática pedagógica e relação com os alunos, a liberdade de interromper a qualquer momento o processo de resposta do formulário, asseguridade no anonimato, realizar a entrevista pelo meio de comunicação acolhedora e amigável, demonstrar interesse e disponibilidade no caso de dúvidas

BENEFÍCIOS

Os benefícios desta pesquisa para os participantes dela envolvem: Contribuição para práticas docentes que visem outro campo de ensino além da sala de aula; Indução de um olhar para práticas que envolvam a natureza na formação integral das crianças; Identificação da necessidade do educador frente a um ambiente emparedado e urbanizado; Promoção de

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

brinquedos heurísticos para o desenvolvimento das infâncias; Promoção de práticas de desemparedamento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 7.391.467, datado de 17 de fevereiro de 2025.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item 2 Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações.

Recomendações:

Conferir item 2 Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram realizadas as seguintes alterações no projeto DESEMPAREAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CENÁRIOS URBANIZADOS: O encontro das infâncias com a natureza por meio do brincar heurístico em atendimento às solicitações do CEP/CPIL:

1. Pendência: - Acrescentar a informação de que o instrumento será respondido de forma online (como informado no TCLE). - Inserir o tempo de duração previsto para respondê-lo.

Resposta: De forma on-line, pelo período de 15 dias (Páginas 17 e 19)

Análise: pendência atendida

2. Pendência: - Informar se a roda será presencial ou online. - Inserir o tempo de duração previsto para a roda de conversa. - Esclarecer se a gravação será em áudio ou audiovisual (há divergência nesta informação no que se refere ao TCLE)

Resposta: A roda de conversa será presencial, com duração de duas horas, gravada em audiovisual. (Página 19)

Análise: pendência atendida

3. Pendência: Informar como se dará o contato com os/as professores/as da Creche Institucional

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

Dr. Paulo Niemeyer e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Resposta: O contato será realizado através de forma presencial, e-mail ou por aplicativo de mensagens instantâneas. (Página 16)

Análise: pendência atendida

4. Pendência: QUANTO AO TCLE: Tendo como base a Resolução CNS n. 510 de 2016 e a Resolução CNS n. 466 de 2012, solicitamos:- Inserir o tempo de duração previsto para responder o questionário e de participação na roda de conversa.- Informar se a roda de conversa será presencial ou online.- Acrescentar a informação de que a participação também consiste na "na aplicação propriamente dita das atividades, as quais serão analisadas para se entender as estratégias didático-pedagógicas dos docentes na utilização dos brinquedos heurísticos (implementação)".

Resposta: Grifado de amarelo no documento TCLE

Análise: pendência atendida

5. Pendência: Inserir o questionário semiestruturado que os participantes da pesquisa irão responder. - Inserir, se houver, o roteiro elaborado para a roda de conversa.

Resposta: Segue questionários ao final do pré- projeto.

Análise: pendência atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

1.De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROGPPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado 1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso 2 copiar e colar 2.

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2467217.pdf	10/04/2025 13:31:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclepdf.pdf	10/04/2025 13:30:25	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.546.250

Outros	Modelo_Documento_de_resposta_pendencias_assinado.pdf	10/04/2025 13:18:46	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Outros	preprojetoconcorrecao.pdf	21/03/2025 16:19:10	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Outros	protocolo.pdf	04/12/2024 19:30:45	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	04/12/2024 19:25:00	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	04/12/2024 19:10:10	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Outros	aanuencia.pdf	02/12/2024 18:34:37	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	28/11/2024 20:39:23	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Outros	Custos.pdf	28/11/2024 20:38:46	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/11/2024 20:30:21	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/11/2024 20:28:44	NATALIA MARTINS SIQUEIRA RENAULD	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 05 de Maio de 2025

Assinado por:**ROGERIO MENDES DE LIMA**
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br