

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL –
PROEF**

**O BRINCAR NA/COM A NATUREZA E EM ESPAÇOS ABERTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da Educação Física para o
desemparedamento**

FABRÍCIO GREGÓRIO

**BAURU – SP
2026**

FABRÍCIO GREGÓRIO

**O BRINCAR NA/COM A NATUREZA E EM ESPAÇOS ABERTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da Educação Física para o
desemparedamento**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração em Educação Física Escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andresa de Souza Ugaya

**BAURU – SP
2026**

G821b Gregório, Fabrício
O brincar na/com a natureza e em espaços abertos na Educação Infantil : compromisso ético da Educação Física para o desemparedamento / Fabrício Gregório. -- Bauru, 2026
110 p. : fotos + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Andresa de Souza Ugaya

1. Educação Física Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Natureza. 4. Brincar. 5. Desemparedamento. I. Título.

FABRÍCIO GREGÓRIO

**O BRINCAR NA/COM A NATUREZA E EM ESPAÇOS ABERTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da Educação Física para o
desemparedamento**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andresa de Souza Ugaya

Data da defesa: 01/07/2026

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andresa de Souza Ugaya

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Luciano Silveira Coelho

Universidade Estadual de Minas Gerais

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Soraia Chung Saura

Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências

Unesp – Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FABRÍCIO GREGÓRIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 01 de junho de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FABRÍCIO GREGÓRIO, intitulada "O BRINCAR NA/COM A NATUREZA E EM ESPAÇOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da Educação Física para o desemparedamento". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Prof. Dr. LUCIANO SILVEIRA COELHO (Participação Virtual) do(a) Universidade Estadual de Minas Gerais, Profa. Dra. SORAIA CHUNG SAURA (Participação Virtual) do(a) Escola de Educação Física e Esporte/UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ANDRESA DE SOUZA UGAYA
Data: 16/07/2026 23:15:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA

Ao meu pai Paulo Roberto Gregório.
(na memória)

AGRADECIMENTOS

Obrigado às energias divinas: a Deus pela capacidade e proteção para concluir esse trabalho e por sempre me cercar de pessoas que me estimulam a caminhar; à Mãe Natureza por sua beleza e por permitir e colaborar das mais diversas formas com este trabalho!

Obrigado às instituições: à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que é um grande incentivo para nós professores/pesquisadores e à UNESP/Bauru por oferecer sua estrutura e seu corpo docente renomado para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) que mudou a forma como vejo a educação e enxergo a vida.

Obrigado a todas(os) as(os) professoras(es) do ProEF que proporcionaram experiências valiosas e reflexões ímpares, contribuindo para a melhora da minha práxis pedagógica.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Andresa de Souza Ugaya por me aceitar como orientando, assim como por suas orientações. Ao Prof. Dr. Luciano Silveira Coelho e à Prof.^a Dr.^a Soraia Chung Saura pelas importantes e enriquecedoras contribuições para a pesquisa.

Obrigado a todas/os minhas/meus colegas de ProEF, em especial ao André, Rodrigo e Wanderson, meus companheiros de viagens, hospedagens e trabalhos acadêmicos. Ao Alan, Danilo, Renato e Pedro pelos momentos de reflexão e descontração. À Jéssica e Maria Cecília pelo compartilhamento de ideias e saberes e à Raissa pela disponibilidade em sanar minhas dúvidas.

Obrigado à Escola Municipal de Educação Infantil Cesira Baratella de Toledo, às crianças que participaram da pesquisa, fazendo desse momento algo leve, surpreendente e apaixonante. Aos familiares por confiarem em mim e permitirem a participação de suas crianças na pesquisa.

Obrigado à minha família: minha esposa Manuela, que também é professora, por estar há 25 anos caminhando comigo, meu exemplo de profissional e de pessoa; às minhas irmãs Kelly e Patrícia por ajudarem na minha formação e sempre me apoiarem; aos meus/minhas sobrinhos(as) Gabriela, Lívia e Murillo que me fizeram brincar bastante mesmo depois de adulto; à minha mãe Onorinda por dedicar sua vida a nossa família e a cada dia nos mostrar o que é o amor incondicional e puro.

Por último, mais que um agradecimento, dedico este trabalho ao meu pai, Paulo, que faleceu durante esse trajeto; grande parte desse trabalho foi escrito ao lado dele. Gratidão por não ter desistido de mim, ter sempre me incentivado ao esporte, me proporcionado muitos momentos de alegrias junto à natureza e insistido incansavelmente para que eu não largasse os estudos. Valeu a pena!

Segundo o mito bíblico, o mais alto sonho de Deus é um jardim [...]. E ele nos criou para que tivéssemos prazer e alegria no jardim. Razão por que nossa vocação original é a de ser jardineiros. Tudo que a gente faz, o trabalho, a ciência, a política, a arte, são meios para o grande fim que é o jardim. Saber por saber, saber que não sonha com o jardim, que só deseja virar tese ou artigo em revista internacional, é manifestação de loucura (Alves, 2001, p. 45).

GREGÓRIO, F. **O brincar na/com a natureza e em espaços abertos na Educação Infantil:** compromisso ético da Educação Física para o desemparedamento. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2026. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) — Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru — SP, 2026.

RESUMO

Ao longo dos anos como professor da Educação Infantil, fui notando que as experiências das crianças na/com a natureza e com espaço aberto ficavam cada vez mais escassos. Isso ocorre por diversos fatores como a redução das áreas naturais, a falta de segurança nos espaços públicos e nas escolas, especificamente, ocorre a diminuição dos pátios e áreas livres. A partir dessa constatação e incômodo, essa pesquisa, vinculada ao ProEF da UNESP - Bauru, traçou como objetivo geral: compreender os desdobramentos de uma práxis pedagógica que relaciona crianças, Educação Física e natureza na etapa da Educação Infantil. Como objetivos específicos foram definidos: emergir quais as percepções das crianças no que tange ao brincar na/com a natureza e analisar o que o brincar em ambientes abertos traz para a aprendizagem da criança na Educação Infantil. A pesquisa qualitativa adotou a pesquisa-ação como método, orientando-se pela modalidade da pesquisa-ensino. Para sua realização, propôs-se uma práxis pedagógica que teve como centralidade a relação da criança na/com a natureza e em espaços abertos. Participaram da pesquisa crianças de 5 e 6 anos, matriculadas na turma do Pré II - A de uma escola de Educação Infantil do município de Tabapuã, interior de São Paulo. Como instrumento de levantamento de dados foi elaborado diário de bordo, realizadas rodas de conversa, feitos registros de imagens em fotos e gravações audiovisuais. O processo de análise e discussão dos dados foi realizado a partir de uma abordagem interpretativa e reflexiva dos dados em diálogo com a literatura. Como Produto Educacional, elaborou-se um audiovisual intitulado “Eu, as crianças e a natureza”, constituído de sete vídeos que retratam a experiência vivida junto às crianças. Justifico o desejo de realizar essa pesquisa no sentido de motivar as/os professoras/es, assim como demais profissionais da Educação Básica, a refletirem sobre o brincar na/com a natureza e em espaços abertos, o brincar livre e o desemparedamento como compromisso ético de uma educação que se quer verdadeira por inteira e não pela metade.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar; Educação Infantil; Natureza; Brincar; Desemparedamento.

GREGÓRIO, F. **El juego en/con la naturaleza y en espacios abiertos en la Educación Infantil**: compromiso ético de la Educación Física para el desemparedamiento. Directora: Andresa de Souza Ugaya. 2026. 110 f. Tesis de Maestría (Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional) – Facultad de Ciencias, Universidad Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil, 2026.

RESUMEN

A lo largo de los años como profesor de Educación Infantil, fui observando que las experiencias de los niños en/con la naturaleza y en espacios abiertos se volvían cada vez más escasas. Esto ocurre debido a diversos factores, como la reducción de las áreas naturales, la falta de seguridad en los espacios públicos y, específicamente en las instituciones educativas, la disminución de los patios y de las áreas libres. A partir de esta constatación y de esta inquietud, la presente investigación, vinculada al ProEF de la UNESP - Bauru, tuvo como objetivo general comprender las implicaciones de una praxis pedagógica que articula a las niñas y los niños, la Educación Física y la naturaleza en la etapa de Educación Infantil. Como objetivos específicos se definieron: identificar las percepciones de las niñas y los niños respecto al jugar en/con la naturaleza y analizar las contribuciones que el jugar en ambientes abiertos aporta al aprendizaje infantil en la Educación Infantil. La investigación cualitativa adoptó la investigación-acción como método, orientándose por la modalidad de investigación-enseñanza. Para su desarrollo, se propuso una praxis pedagógica cuyo eje central fue la relación de los niños con la naturaleza y con los espacios abiertos. Participaron en la investigación niñas y niños de 5 y 6 años, matriculados en el grupo Pré II - A de una escuela de Educación Infantil del municipio de Tabapuã, en el interior del estado de São Paulo, Brasil. Como instrumentos de producción de datos se elaboró un diario de campo, se realizaron círculos de conversación y se efectuaron registros de imágenes mediante fotografías y grabaciones audiovisuales. El proceso de análisis y discusión de los datos se llevó a cabo desde un enfoque interpretativo y reflexivo, en diálogo con la literatura especializada. Como Producto Educativo, se elaboró un audiovisual titulado “Eu, as crianças e a natureza”, compuesto por siete videos que retratan la experiencia vivida junto a las niñas y los niños. La realización de esta investigación se justifica por el propósito de motivar a las/os profesoras/es, así como a los demás profesionales de la Educación Básica, a reflexionar sobre el jugar en/con la naturaleza y en espacios abiertos, el juego libre y el desemparedamiento como compromiso ético de una educación que se pretende plena e integral, y no una educación fragmentada o incompleta.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Educación Infantil; Naturaleza; Jugar; Desemparedamiento.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Roda de conversa sobre a construção da hortinha.....	60
Imagem 2 – Plantio das mudas	62
Imagem 3 – Caminhando até a praça	64
Imagem 4 – Roda de conversa sobre as mudas	66
Imagem 5 – Barata construída com areia e gravetos	68
Imagem 6 – Moldando com terra.....	69
Imagem 7 – Plantio das sementes de manjerição	71
Imagem 8 – Abastecendo o comedouro dos passarinhos	72
Imagem 9 – Roda de conversa sobre petecas	74
Imagem 10 – Jogando peteca.....	75
Imagem 11 – Ponte de madeira	78
Imagem 12 – Perna de pau e sapato de pau	79
Imagem 13 – Produzindo sons com elementos naturais	81
Imagem 14 – Tocando e cantando.....	82
Imagem 15 – Assoprando o algodão.....	83
Imagem 16 – Abastecendo o comedouro	84
Imagem 17 – Elementos naturais para pintura	85
Imagem 18 – Pintando as esculturas	87
Imagem 19 – Construção da ponte	89
Imagem 20 – Bem-te-vi de argila	90
Imagem 21 – Colhendo hortelã	91
Imagem 22 – Suco de capim cidreira	92
Imagem 23 – Muda de manjerição	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

NARRANDO UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA	14
1 INTRODUÇÃO	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 O brincar e os documentos oficiais	24
2.1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	24
2.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	27
2.1.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC	28
2.2 A experiência, o brincar e a Educação Infantil	30
2.2.1 A falta de experiência na sociedade	30
2.2.2 A falta de experiência na Educação Infantil	35
2.2.3 O brincar como experiência na Educação Infantil	39
2.3 A Educação Física e o desemparedamento da infância	46
2.3.1 Educação Física de corpo inteiro.....	46
2.3.2 Educação Física além do corpo.....	50
3 PERCURSO INVESTIGATIVO	55
3.1 Universo da pesquisa	56
3.2 Participantes.....	56
3.4 Procedimentos para a levantamento de dados	58
4 O BRINCAR NA/COM A NATUREZA E EM ESPAÇOS ABERTOS: AS CRIANÇAS, O DESEMPAREDAMENTO E O SABER DE EXPERIÊNCIA	59
4.2 Caminhando e observando	63
4.3 A terra.....	67
4.4 Cantinho dos passarinhos	70
4.5 Petecas	73
4.6 Madeiras.....	76
4.7 Sons de elementos naturais	79
4.9 Tintas naturais	84
4.10 Encerrando o ciclo	88
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	102

APÊNDICE A – Carta de Anuência	102
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	103
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	105
APÊNDICE D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz.....	107
APÊNDICE E – Planejamento pedagógico	108

NARRANDO UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA

Histórias moram dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas em um canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram. [...] histórias que aconteceram de verdade e que fazem parte da gente, são a vida da gente. Acontecimentos que nos fizeram saber sobre nós mesmos ou fatos que nos fizeram rir, ou chorar, ou só pensar. Mas são sempre fortes, porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no mundo (Munduruku, 2023, p. 6).

Nós, professor e professoras, construímos o nosso modo de lecionar a partir das histórias que vivemos, incluindo a referência familiar, a trajetória social, o percurso acadêmico e a experiência de trabalho. Mas temos dificuldade de relatar e refletir sobre nossas próprias histórias, pois a escola não estimula narrarmos nossas experiências e a sociedade individualista não dá valor à habilidade de narrar que, por muito tempo, foi o único meio de transmissão de conhecimento da humanidade. O(a) professor(a) é ensinado(a) a transmitir apenas o conhecimento técnico, de forma reducionista, como se não tivesse vida fora da escola, como se suas experiências extraescolares não influenciassem sua vida intraescolar (Cunha, 1997).

Estimular o uso das narrativas, fazendo com que o professor organize e descreva sua história de vida e sua experiência pedagógica, exige que ele vivencie um interessante instrumento de formação que tem como meio de aprendizagem e desenvolvimento: ele mesmo. A narrativa faz com que o professor seja capaz de produzir sua própria formação, analisar uma crítica sobre si, seus pensamentos, afetos, crenças, preconceitos, entender o significado que atribui às suas experiências, compreender seu processo histórico e perceber sua realidade, desconstruindo e reconstruindo a imagem que tem de si (Cunha, 1997).

A narrativa é um exercício que nos faz pensar, lembrar e refletir sobre nossas vidas e nossas atitudes. Resgatamos as histórias significativas, que mesmo com o passar dos anos, ainda estão guardadas em nossa memória. Ao narrar, nos tornamos autores de nossa história, uma história vivida, cheia de emoções, desafios, perigos, sonhos realizados...

Minha história começa muito antes de ser professor e mestrando, mas, mesmo que não soubesse, os passos que eu dava desde criança me levaram para ser professor de Educação Física que hoje, eu entendo, é mais que trabalho, emprego, profissão, pois é uma filosofia de vida.

Minha jornada começa na cidade de Catanduva em 1981, ano de meu nascimento. Sou fruto do casamento de Onorinda Tonon e Paulo Gregório. Vivi a infância e a adolescência morando com minha mãe, meu pai e minhas irmãs mais velhas, Kelly e Patrícia.

Fui uma criança brincante. Em casa, brincava sozinho ou com minhas irmãs. Na rua e nos recreios escolares, com os(as) colegas. Nos sítios e casas de familiares, com os(a) primos(as). A cultura infantil me proporcionou um acervo de muitas brincadeiras como: jogar bola, andar de bicicleta, subir em árvores, pega-pega, esconde-esconde, mamãe da rua, ajuda-ajuda, bafo, pipa, pião, carrinho de rolimã, betia, futebol de botão, quer esse? Também aprendi a conviver com outras crianças de outras famílias, com outras personalidades, crenças e modos de vida.

Por morar relativamente perto, tive muito contato com minha avó e meu avô por parte de pai. Aquelas muitas horas sentado junto com meu pai, ouvindo as histórias que meu avô Marcelino Gregório contava, foram importantes e influenciaram significativamente no meu modo de ser. Outro fato importante na minha formação foi observar e auxiliar meu pai e meu avô arrumando, reformando, construindo diversas coisas em que aliavam aspectos físicos-motores (força, resistência, coordenação) a aspectos cognitivos (inteligência, criatividade, organização) e aspectos emocionais (alegria, prazer, calma).

O esporte, principalmente o futebol, se fez presente em minha vida desde muito pequeno, mesmo antes de entrar na escola, já adorava jogar bola, assistir a jogos na TV e ir ao estádio com meu pai e meu avô para assistir ao Grêmio Catanduvense. Em 1990, com oito anos, comecei a frequentar uma escolinha de futebol e continuei treinando até entrar na faculdade.

O futebol foi marcante na minha formação e o principal motivo de ter escolhido o curso de licenciatura plena em Educação Física, o qual comecei em 2000 na UNIFIPA.

O período de graduação foi difícil devido à necessidade de ter que conciliar os estudos com o emprego fora da área da Educação Física. Parte do salário era usada para custear a faculdade. Em 2001, tranquei a matrícula por problema de saúde. E, em 2002, já recuperado, continuei a graduação, vindo a me formar no ano de 2004.

No começo de 2005, comecei a trabalhar com a Educação Física Escolar como professor recreacionista em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Catanduva. Mesmo sem nenhuma experiência, sendo o primeiro professor do sexo

masculino a lecionar naquela escola, fui bem acolhido por minhas colegas de trabalho e pela gestão. A escola era muito bem cuidada, tinha espaço aberto com grama, parque e até um laguinho. Aquele primeiro ano de trabalho fez apaixonar-me pela profissão.

Naquele momento, como professor recreacionista, as memórias e as habilidades conquistadas nas brincadeiras de infância foram mais importantes do que as teorias aprendidas na graduação, pois aquelas brincadeiras que outrora compartilhava com meus amigos, passei a compartilhar com as crianças.

Em 2008, efetivei-me como professor de Educação Física no município de Tabapuã. No mesmo ano, me casei com a Manuela, que também é professora. Atualmente, nós dois lecionamos e residimos no nesse município.

Em 2013, conclui minha especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UFSCAR. Fui contemplado com uma menção honrosa pelo trabalho de conclusão de curso intitulado “Preconceito Racial no Esporte Nacional”. Foi a partir desse acontecimento que comecei a pensar na possibilidade de prestar o processo seletivo para cursar o mestrado, o que foi muito incentivado pela minha orientadora da especialização, Beatriz Medeiros de Melo. Cheguei a pesquisar alguns cursos, mas a ideia não foi adiante, pois os cursos não correspondiam com aquilo que eu queria, que era evoluir como professor de Educação Básica. Eu pensava que a probabilidade de ser aceito em uma universidade pública era ínfima e nas universidades privadas, pelos custos serem elevados, eu não teria condições de arcar com os gastos.

Em 2014, também conquisto a efetivação como professor de Educação Física na rede municipal de Catanduva. A partir de então, passei a conciliar os dois cargos, um trabalhando no Ensino Fundamental I em Catanduva e na Educação Infantil em Tabapuã.

Em 2019, recebo dois prêmios do Conectando Boas Práticas¹ por duas ações educativas: um pelo “Projeto Educacional de Desenvolvimento dos Eixos Social, Ambiental e Corporal na Infância” realizado em Catanduva que se tratou sobre a confecção de brinquedos tradicionais com a utilização de sucata; o outro pelo “Nosso Futuro Começa no Vosso Passado”, o qual foi realizado em Tabapuã. Tal projeto centrou-se na comemoração do centenário do município, que, além do resgate das brincadeiras tradicionais com as crianças, elas tiveram a oportunidade de conhecer

¹ Evento organizado pela Rede Conectando Saberes, inclui a realização de seminários regionais em várias cidades/pólos do País, onde os educadores selecionados apresentam suas práticas de sucesso.

os pontos turísticos e culturais do município como museus, praças e fazendas. Devido ao reconhecimento desses projetos, a ideia de prestar o processo seletivo para cursar o mestrado reacendeu.

Em 2020, conheci o ProEF e fiquei interessado por vários motivos. O primeiro deles se referia a ser um mestrado profissional e eu poder estudar sobre a minha própria realidade e práxis pedagógicas. O segundo era que o processo seletivo ocorria através de uma prova objetiva. O terceiro motivo tinha relação pelo curso ser gratuito e haver a possibilidade de conseguir uma bolsa de estudo. Outro motivo era pelo corpo docente ser extremamente qualificado, sendo formado por doutoras e doutores, além de ser oferecido por uma das melhores universidades do país. E, por fim, por ser um curso híbrido e eu conseguir adequar ao meu tempo disponível. Assim, prestei o processo seletivo para o mestrado na intenção de enfrentar novos desafios, sair da zona de conforto e aprender/produzir novos conhecimentos para melhorar a minha prática profissional.

Prestei a prova em 2021, mas não entrei na lista de convocados. Em 2023, decidi tentar novamente e, dessa vez, fui aprovado e, em 2024, tem início o tão sonhado curso de mestrado profissional.

Começamos o curso através do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), no qual os conteúdos eram disponibilizados semanalmente durante o primeiro ano do curso e, simultaneamente, tínhamos os encontros presenciais que ocorriam às sextas à noite e aos sábados durante a manhã e tarde.

Presencialmente, o primeiro encontro foi conduzido pela professora Andresa Ugaya, também estavam presentes outras e outros professores do programa. Nessa aula, tivemos o contato com as(as) colegas da minha turma e, por meio virtual, com colegas de turmas anteriores. Foi um encontro inspirador no qual pude sentir, realmente, o que seria o ProEF.

Na primeira disciplina², “Problemáticas da Educação Física”, com o professor Milton Prado Junior. Estudamos sobre a atuação dos professores, a relação entre teoria e prática, a legislação, o afastamento e a indisciplina das alunas e dos alunos, o esporte na escola e questões de gênero. Os temas foram muito relevantes e o modo de lecionar do referido professor permitiu um processo de autoconhecimento, além de

² Descrito com esse termo no Projeto Político Pedagógico do programa, ao invés de componente curricular.

conhecermos melhor nossos colegas de turma, o que foi muito importante para o percurso do mestrado.

A segunda disciplina foi “Seminários de Pesquisa em Educação Física”, na qual tivemos o privilégio de contar com duas professoras: Dagmar Ap. C. Hunger e Luciene Ferreira da Silva; e o professor Márcio Pereira da Silva. Estudamos os conceitos básicos sobre metodologia científica, analisamos diversas dissertações relacionadas ao tema que gostaríamos de pesquisar, o que permitiu entendermos sobre a elaboração de como desenvolver um projeto de pesquisa. Tais aulas foram interessantes, pois pudemos observar três pontos diferentes sobre a elaboração inicial dos projetos de pesquisa.

Em seguida, tivemos a disciplina “Escola, Educação Física e Planejamento” com o Professor Willer Maffei. Aprendemos sobre a função social da escola e a função da Educação Física nesse contexto. Analisamos os princípios que orientam o planejamento e a organização de projetos curriculares da Educação Física. Também discutimos sobre os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em nossa área. Participamos de um Seminário *on-line* através do qual tivemos a grata surpresa de conhecer mais dois professores do ProEF de outros núcleos: Lúcio e Osmar, este último, eu já acompanhava através do projeto ProFut da UFSCAR, inclusive usamos o Futebol Generificado, que é uma de suas abordagens didáticas, em nosso trabalho apresentado no mesmo Seminário.

A quarta disciplina foi “Metodologia de Ensino” com a professora Andresa Ugaya. Estudamos sobre alguns dos métodos e modelos de ensino utilizados na Educação Física Escolar. Analisamos sobre o espaço de debate e construção do conhecimento durante as aulas, tornando o aluno como protagonista de seu processo educativo e o professor como facilitador da aprendizagem. As práticas corporais realizadas durante a disciplina e a oportunidade de assistirmos a um espetáculo de dança após a aula, enriqueceram nossa aprendizagem e contribuíram para a socialização do grupo.

A quinta disciplina a turma foi dividida entre “Educação Infantil” e “Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio”. Eu cursei a disciplina de “Seminários de Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” com o professor Milton. Refletimos sobre as políticas públicas, as abordagens e os referenciais teóricos que organizam e orientam a Educação Física nesses níveis de ensino. Além das atividades teóricas, pudemos colocar em prática nossos conhecimentos, trocando

experiências com nossos colegas e refletindo sobre os nossos saberes. A dinâmica das aulas proporcionou a interação, reflexão e descontração.

Em “Escola, Educação Física e Inclusão” com o professor Márcio e com a participação da professora Marli Nabeiro, estudamos sobre a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física, na escola e na sociedade. Analisamos o papel do professor de Educação Física em relação a esse tema. Também discutimos sobre diversas deficiências e o impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizamos as disciplinas em janeiro de 2025. Durante uma semana de aulas presenciais realizamos três disciplinas eletivas: “Teorias do Desenvolvimento Humano”, “Epistemologia e Educação Física” e “Educação Física na Infância e Adolescência”.

Em “Teorias do Desenvolvimento Humano” com os professores Márcio e Milton, estudamos sobre diversas teorias que abordam o desenvolvimento humano e vivenciamos na prática algumas dessas teorias.

Na disciplina “Epistemologia e Educação Física” com a professora Dagmar, estudamos sobre conceitos epistemológicos e analisamos alguns artigos sobre o tema.

Por último, realizamos a disciplina “Educação Física na Infância e Adolescência” com a professora Lucilene, na qual refletimos sobre a educação e o lazer na sociedade atual.

A semana de estudos foi muito produtiva. Além da aprendizagem formal dentro da universidade, tivemos um maior contato com as e os colegas de turma antes e após as aulas. Isso foi enriquecedor e permitiu o sentimento de pertencimento, em que ajudamos uns aos outros nas tarefas solicitadas e refletimos sobre questões que eram levantadas nas aulas e fora delas. Vivemos o ProEF intensamente!

Durante o mestrado, as discussões sobre Educação Física foram muito além das aulas, tarefas e textos. Começava quando saía de casa para viajar com meus parceiros até Bauru; nos pós-aulas quando nos reuníamos para comer algo; no hotel, com nossos colegas de quarto e colegas de outros quartos; na viagem de volta para casa quando procurávamos reverberar todo o aprendizado das aulas.

No decorrer do mestrado, também foi possível participar e apresentar trabalhos em dois eventos científicos. No 2.º Congresso Internacional de Educação Física Escolar (CIEFE), apresentei o “Projeto Educacional de Desenvolvimento dos Eixos Social, Ambiental e Corporal na Infância” (PEDESACI), desenvolvido nos municípios

de Catanduva e Tabapuã com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I; no 8.º Congresso Brasileiro de Educação (CBE) apresentei o projeto “Reutilizando e Cantando”, que foi desenvolvido no município de Tabapuã com crianças da Educação Infantil. Essas oportunidades proporcionaram um estímulo a pesquisa, a fome por conhecimento e uma imensa vontade de melhorar minhas práticas com base nas experiências vivenciadas.

O sistema de organização do ProEF foi elaborado para o professor da rede pública, embora, às vezes, parecia que não iríamos dar conta das atividades e compromissos, foi possível, com um pouco de sacrifício, cumprir as exigências do programa. O contato com docentes de renome nos fez refletir sobre nossas práticas e a convivência com colegas que atuam em outras cidades e estados foi excelente para entendermos melhor sobre outras realidades, além de ser inspirador quando junta-se um grupo de pessoas com o mesmo objetivo que é melhorar enquanto ser humano, para poder melhorar como professor, para poder melhorar a Educação Física Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), núcleo UNESP/Bauru, na linha de pesquisa da Educação Física Infantil, origina-se da minha inquietação como professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em instituições de ensino das redes públicas municipais de Tabapuã e Catanduva, cidades do noroeste paulista e, também, das provocações e estudos ao longo do ProEF.

A inquietação sobre brincar com elementos naturais na Educação Infantil tornou-se cada vez maior através dos anos de minha experiência como docente, apesar das brincadeiras fazerem parte das aulas de Educação Física, ao longo dos anos no ambiente escolar, foi possível perceber um aumento gradativo da quantidade de horas que as crianças ficam emparedadas na escola, sem contato com ambientes e materiais naturais.

Um fator que contribui para o emparedamento das crianças na Educação Infantil é a diminuição dos pátios e áreas livres nas escolas, dando lugar a mais salas de aula para abarcar um maior número de crianças, as quais vêm tendo o direito de observar, experienciar e criar nos ambientes naturais cerceado pelas políticas neoliberais que têm inundado o campo da educação (Santos; Gomes; Santos, 2024).

Fora da escola acontece o mesmo fenômeno. Embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado em relação aos cuidados com as crianças como a diminuição da mortalidade infantil, aumento dos anos de escolaridade e melhora no combate à exploração do trabalho infantil, por outro lado, a crescente urbanização desenfreada trouxe efeitos colaterais como o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, falta de segurança nos espaços públicos, entre outros. Tal cenário acarreta uma série de consequências negativas para o desenvolvimento saudável das crianças, como excesso de tempo nas telas e em espaços fechados, obesidade infantil e transtornos psicológicos (Barros, 2018).

Vale ressaltar que a criança é um ser brincante que aprende através da brincadeira e na relação com os diversos ambientes que compõem sua experiência. Cabe à escola e à Educação Física (re)pensar seu compromisso de proporcionar processos educativos que valorizem o contato com a natureza e o uso respeitoso e

criativo dos elementos por ela fornecidos e, por meio desse processo, conscientizar as crianças sobre questões relacionadas ao meio ambiente.

A partir do exposto, a questão central deste estudo é: como construir uma pedagogia do desemparedamento na Educação Infantil por meio das aulas de Educação Física?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender os desdobramentos de uma práxis pedagógicas que relaciona crianças, Educação Física e natureza na etapa da Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: emergir quais as percepções das crianças no que tange ao brincar na/com a natureza e analisar o que o brincar em ambientes abertos traz para a aprendizagem da criança na Educação Infantil.

O texto foi organizado em trilhas, na primeira trilha, “Narrando uma parte de minha história”, relato, minha trajetória profissional e pessoal, pois é impossível separá-las. Através da narrativa-autobiográfica compartilho memórias de outras trilhas, mas que foram importantes e que me trouxeram até aqui.

Na segunda trilha apresento a revisão de literatura que fundamenta a pesquisa. Começo passando pelo brincar e os documentos oficiais, em que analiso o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) apresentam.

Dando continuidade, discorro sobre a experiência, o brincar e a Educação Infantil, debatendo sobre a falta de experiências que promovam o contato com a natureza na sociedade moderna; os motivos e malefícios da falta dessa experiência na Educação Infantil e o debate sobre o que o brincar com/na natureza e em espaços abertos pode trazer para as aprendizagens das crianças.

Finalizando a revisão, apresento o papel da Educação Física para o desemparedamento das crianças na Educação Infantil, através da reflexão sobre uma Educação Física que deve valorizar o aprender em(com) todos os sentidos, uma Educação Física que se conecte, por meio da valorização de saberes populares e dos povos ancestrais, à natureza.

Na trilha “Percurso investigativo”, apresento a escolha pela linha metodológica de caráter qualitativo, a pesquisa-ação como método e a pesquisa-ensino como especificidade. Contextualizo o universo da pesquisa que foi uma escola da rede municipal de Tabapuã, cidade do interior paulista, e o público participante foram crianças, entre 5 e 6 anos, matriculadas na turma do Pré II - A da Educação Infantil

do turno matutino. Para o levantamento de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, rodas de conversa, gravações audiovisuais, fotografia, produções das crianças e observação participante. O processo de análise e discussão dos dados orientaram-se por uma abordagem interpretativa e reflexiva dos dados em diálogo com a literatura que embasam a pesquisa.

Na trilha “O brincar na/com a natureza e em espaços abertos: as crianças, o desemparedamento e saber de experiência”, apresento a análise e a discussão dos dados trazendo o que percebi e refleti a partir da realização da práxis pedagógica e dos dados levantados.

Na última trilha, “Considerações transitórias”, encontra-se as reverberações de todo o processo de realização da pesquisa, o qual se constituiu em um saber de experiência de um professor-pesquisador engajado na valorização do brincar na/com a natureza e o desemparedamento das crianças.

Além do texto da dissertação, foi elaborado um recurso educacional em formato de audiovisual, carinhosamente chamado de “Eu, as crianças e a natureza”, que traz as crianças nas diversas situações de aula e reflexões minhas como professor-pesquisador, a fim de compartilhar essa experiência com as crianças da Educação Física na Educação Infantil e inspirar outras práxis pedagógicas.

Justifico o desejo de realizar essa pesquisa no sentido de motivar os(as) professores(as), assim como demais profissionais da Educação Básica, a refletirem sobre o brincar na/com a natureza e em espaços abertos, o brincar livre e o desemparedamento como compromisso ético e estético de uma educação que se quer verdadeira, por inteira e não pela metade.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O brincar e os documentos oficiais

Que lindo e simples resumo da tarefa da educação! Plantar jardins, construir cidades-jardins, mudar o mundo, torná-lo belo e manso. Aprender construindo. Aprender fazendo. Para que as crianças possam brincar. Para que os adultos possam voltar a ser crianças. E espalhar sonhos, porque jardins, cidades e povos se fazem com sonhos (Alves, 2008, p. 25).

Na primeira parte da revisão de literatura, analisaremos os documentos oficiais da Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCEI (Brasil, 2010) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no que se refere ao brincar na e com a natureza.

2.1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Ao examinar o RCNEI, percebe-se que ele tem como um de seus princípios “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (Brasil, 1998a, p. 13). E em seus objetivos também relata sobre o corpo e a brincadeira, citando que a escola deve contribuir para que as crianças possam descobrir e conhecer as potencialidades e limites do próprio corpo e expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades através do brincar.

O RCNEI (Brasil, 1998b) revela que os movimentos são construídos pela humanidade segundo as necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas mais diversas culturas ao longo da história humana.

A maneira como a criança se movimenta é resultado de suas interações sociais e da sua relação com o meio. Ao brincar e se movimentar, as crianças se apropriam da cultura corporal na qual estão inseridas, aumentando seu repertório (Brasil, 1998b).

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo (idem p. 15).

Segundo o documento, ao movimentar-se, a criança expressa sentimentos, emoções e pensamentos e amplia as possibilidades do uso de gestos e expressões. Para a criança, o movimento é uma linguagem que lhe permite agir no ambiente e se comunicar através da expressividade em seu meio social (Brasil, 1998b).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo (Brasil, 1998b, p. 18).

Embora o documento defenda a importância do brincar e do movimento, quando ele se refere às práticas escolares, admite, revelando que é comum, para garantir a ordem escolar, práticas educativas que eliminam ou diminuem o movimento, pois o mover-se, segundo tais práticas, é visto como indisciplina. Ou seja, há uma contradição no documento e isso gera uma série de conflitos no contexto da Educação Infantil.

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina (Brasil, 1998b, p. 17).

Outro fato que contribui para a imobilidade da criança na Educação Infantil é o pensamento equivocados de que ela precisa ficar imóvel para prestar atenção e se concentrar conforme a seguir:

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (Brasil, 1998b, p. 17).

A escola, erroneamente, acredita que o movimento atrapalha a aprendizagem e quando ele é permitido, muitas vezes, ocorre seguindo uma ordem, segundo a qual as crianças podem mover-se, mas obedecendo a rigorosas orientações, mantendo

padrões predeterminados que limitam sua expressividade e criatividade. Esse controle excessivo do movimento causa prejuízos para a criança e um desgaste ao professor que tenta a todo tempo restringir os gestos infantis (Brasil, 1998b).

Na Educação Infantil, o movimento não pode ser entendido como desordem e, sim, como uma expressão das crianças. É fundamental proporcionar momentos para que as crianças se movimentem, compreendendo o caráter lúdico e expressivo da cultura infantil (Brasil, 1998b).

Ainda segundo os RCNEI (Brasil, 1998b), a escola deve ter atenção aos diferentes significados atribuídos pelas famílias e pelas comunidades ao movimento, pois a cultura tem grande influência sobre o mover-se. Cada cultura tem seu jeito singular de se expressar através do movimento e os significados que atribuí a ele, portanto as brincadeiras, jogos e esportes revelam a cultura corporal de cada grupo social, por isso torna-se importante incorporar o movimento e a expressão corporal de cada criança e aproveitar o rico acervo que a diversidade cultural proporciona no ambiente escolar.

“As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios” (Brasil, 1998b, p. 24).

O RCNEI (Brasil, 1998b) também relata a importância do ambiente, revelando que as escolas necessitam proporcionar ambiente físico e social para que as crianças se sintam seguras para enfrentar riscos e desafios, já que quanto mais rico e desafiador é o ambiente, maior a possibilidade da criança de explorar, o que acarreta mais oportunidades dela de conhecer-se, conhecer a outras pessoas e os ambientes com os quais se relaciona.

Sobre o tema do meio ambiente, o RCNEI cita como um de seus objetivos que a escola proporcione à criança oportunidades para “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação” (Brasil, 1998a, p. 63).

Em diversos momentos, o RCNEI defende a importância das brincadeiras em espaço externo e do contato com a natureza, ou seja, fora da sala de aula, desemparedando as crianças. Cita, por exemplo, que “um passeio pela rua pode oferecer elementos referentes à análise das paisagens, à identificação de características de diferentes grupos sociais, à presença de animais, fenômenos da

natureza [...]” (Brasil, 1998a, p. 54). O documento ainda descreve que materiais naturais como folhas, sementes, flores, terra, animais e plantas devem fazer parte do cotidiano das crianças na escola.

O documento defende que o(a) professor(a) deve oferecer oportunidades diversas para que as crianças tenham contato com a natureza, sendo essa interação fundamental para elas descobrirem a riqueza e beleza do natural (Brasil, 1998b).

Fazer passeios por parques e locais de área verde, manter contato com pequenos animais, pesquisar em livros e fotografias a diversidade da fauna e da flora, principalmente brasileira, são algumas das formas de se promover o interesse e a valorização da natureza pela criança (Brasil, 1998b, p. 204).

Pudemos observar que o RCNEI garante o direito e revela a importância da criança de brincar e se movimentar livremente em espaços abertos e em contato com elementos naturais. Este direito também deve ser fomentado pelas escolas de Educação Infantil. O documento ainda revela, em diversos trechos, que o aprendizado infantil não acontece apenas dentro das salas de aula. Os momentos fora da sala de aula e, por vezes, fora da escola, onde a criança brinca em contato com outras crianças e outros seres da fauna e da flora são essenciais para o desenvolvimento infantil.

2.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Ao analisar as DCNEI (Brasil, 2010), entende-se que elas defendem uma proposta pedagógica nas escolas de Educação Infantil que garanta processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito da criança à brincadeira e a convivência com seus pares.

Sobre a organização dos espaços, tempos e materiais, o documento cita, dentre outros pontos: “a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2010, p. 19); “o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (Brasil, 2010, p. 19); “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (Brasil, 2010, p. 19); “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos

povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 19).

As DCNEI ainda relatam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser norteadas pelas interações e pelas brincadeiras e garantir, entre outras, experiências, que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Brasil, 2010, p. 25);

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2010, p. 26);

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil, 2010, p. 26);

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (Brasil, 2010, p. 27).

Assim, observamos que as DCNEI defendem as aprendizagens por meio de diversas linguagens, dentro e fora das salas de aulas, a interação com seus pares e a apropriação das contribuições histórico-culturais de diversos povos, inclusive de povos indígenas, promovendo o cuidado e a preservação do meio ambiente.

2.1.3 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Fazendo uma análise da BNCC (Brasil, 2018), percebe-se que ela também valoriza as interações e as brincadeiras, uma vez que defende que o brincar e o movimento são direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, assim como o contato com elementos naturais:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 38).

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 38).

Segundo a BNCC, o educador, na Educação Infantil, deve propor “[...] experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]” (Brasil, 2018, p. 39).

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, o documento cita que a escola deve promover oportunidades para que as crianças através do brincar e da interação com as demais crianças, possam explorar e vivenciar um vasto repertório de gestos e movimentos para descobrir modos diversos de ocupação e utilização dos espaços. “[...] as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural[...]” (Brasil, 2018, p. 40 e 41).

Em relação ao campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a BNCC (Brasil, 2018) relata que as crianças estão inseridas em espaços e tempos em um mundo formado por fenômenos naturais e socioculturais e demonstram curiosidades sobre o meio em que vivem.

Nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (Brasil, 2018), também pode ser observada a preocupação com o corpo, citando a valorização e o autocuidado, a criação de diversas formas de expressão, movimentos e gestos, demonstração de coordenação e controle do corpo nas brincadeiras e o respeito pelo corpo dos outros. Também observa-se nos objetivos a preocupação pelo interesse e o respeito por diferentes culturas e em relação ao meio ambiente, tem como objetivos observar e interagir com os fenômenos naturais.

Como pudemos notar, a BNCC, assim como os outros documentos oficiais citados, menciona em diversos momentos que o movimento, o brincar e o contato com a natureza são direitos da criança e relata em vários trechos sua importância para o desenvolvimento infantil, citando que as brincadeiras ao ar livre, dentro e fora da escola, utilizando elementos naturais, incentivam a imaginação, a curiosidade, a exploração e o encantamento e favorece o conhecimento do mundo social e natural. Portanto, também é dever da escola de Educação Infantil, incluindo a Educação Física, garantir esses direitos fundamentais para o desenvolvimento saudável e harmonioso de nossas crianças.

2.2 A experiência, o brincar e a Educação Infantil

Neste trecho do nosso percurso falaremos sobre o emparedamento, a experiência e a forma escolar. Debateremos os fatores que levam ao emparedamento, à falta de experiência na sociedade e na Educação Infantil e os malefícios causados pelo emparedamento. No final do capítulo, apontamos o brincar com/na natureza e em espaços aberto como ação política para o desemparedamento.

2.2.1 A falta de experiência na sociedade

Não há sequer um lugar calmo nas cidades do homem branco. Não há lugar onde se possa ouvir o desabrochar da folhagem na primavera ou o tinir das asas de um inseto. Mas talvez assim seja por ser eu um selvagem que nada compreende; o barulho parece apenas insultar os ouvidos. [...] E que vida é aquela se um homem não pode ouvir a voz solitária do curiango ou de noite, a conversa dos sapos em volta de um brejo? (Seattle *apud* Werá, 2024, p. 111).

A urbanização trouxe muitos benefícios para as pessoas, mas o crescimento desorganizado das cidades e a falta de infraestrutura também geram malefícios como o aumento da desigualdade social, das poluições sonora, luminosa, da água, do solo e do ar e o afastamento das pessoas de ambientes naturais. Esses efeitos colaterais da urbanização desordenada causam estresse na população, prejudicando sua qualidade de vida (Bruhns, 2009).

Sayão (2002) relata que o crescimento dos centros urbanos leva a novas formas de moradia, onde os espaços ficam cada vez menores e esse fenômeno também causa o aumento do tempo dedicado ao trabalho e aos deslocamentos. Essas mudanças sociais deixam a maioria das pessoas com tempo escasso e sem espaço para atividades vinculadas ao lazer, à hábitos saudáveis, à diversão, fruição.

Outras transformações sociais como o culto ao corpo e os padrões de beleza estabelecidos culturalmente, também influenciam no modo como lidamos com o corpo. A sociedade capitalista impõe seus interesses mercadológicos ao corpo que se torna alvo do consumismo, cujo único objetivo é o lucro. Os padrões de beleza estabelecidos na sociedade do consumo produzem um corpo ideal, sendo este um modelo inalcançável para a maior parte da população. A mídia, que poderia ser um instrumento de formação crítica, também atribui ao corpo interesses mercadológicos,

propagando fórmulas mágicas e pagas de treinamento, emagrecimento e embelezamento (Sayão, 2002).

Outro fator preocupante em relação à mudança de hábitos são os avanços tecnológicos que levam ao acesso rápido e constante à informação, ocasionando seu aumento ao mesmo tempo que favorecem a falta de experiência das pessoas. Bondía define experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p. 21).

O excesso de informação da sociedade contemporânea faz com que a experiência fique cada vez mais rara, pois a informação ocupa o lugar da experiência. Quanto mais informação, menos experiência. A sociedade moderna é bem-informada, consome cada vez mais notícias e informações, mas falta-lhe silêncio e memória, o que impede a experiência (Bondía, 2002).

O sujeito, gradativamente, fica mais informado e informante, e com o excesso de informação vem o excesso de opinião, ou seja, ele fala daquilo que se informou, não daquilo que experienciou. Ser informado e informante diminui as oportunidades de experimentar. O sujeito que busca cada vez estar mais informado, ao mesmo tempo que consegue muitas informações, realiza poucas experiências (Bondía, 2002).

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (Bondía, 2002, p. 25).

A falta de tempo, ou melhor, o tempo dedicado quase que totalmente às obrigações também priva as pessoas de terem experiências, tudo passa depressa e não se aproveita as sensações pois, já se espera por outra sensação, assim sucessivamente. A velocidade das informações e dos acontecimentos e a ansiedade insaciável pela novidade impedem a memória e a experiência (Bondía, 2002).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do

encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Para Santos (2015), outro motivo pelo qual a experiência vem perdendo seu valor na modernidade é o fato das pessoas estarem perdendo a capacidade de narrarem os acontecimentos relevantes, o que contribui para a diminuição da memória coletiva. A experiência individual antes do capitalismo, tornava-se, por meio da memória e da narrativa, uma experiência coletiva. Na atualidade, a experiência se torna cada vez mais individual, vivenciada e isolada. A experiência coletiva, aquela narrada pelo sujeito da experiência, foi substituída pela vivência que é caracterizada pela menor ligação coletiva.

Do mesmo modo que a falta da capacidade de narrar prejudica a experiência, a falta de experiência contribui para a diminuição da capacidade de narrar. Santos (2015) afirma que perdemos a capacidade de narrar devido à falta de experiências que a modernidade nos impõe. Logo, narrar é um processo coletivo, de troca entre sujeitos, que diferencia experiência de vivência. Na vivência, a ação é finita, individual, se esgota no momento de sua realização. Na experiência, a ação é infinita, é narrada ao outro, compartilhada, torna-se coletiva, vai além do tempo vivido.

Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se (Bondía, 2002, p. 28).

A mesma sociedade capitalista que empareda as pessoas adultas, privando-as de oportunidades de experienciar, igualmente empareda as crianças que têm seu tempo e seu espaço controlados, o que, também, lhe causa a falta de experiências.

Embora nas últimas décadas as políticas públicas tiveram avanço em relação aos cuidados com as crianças, como a diminuição da mortalidade infantil, aumento dos anos de escolaridade e melhora no combate à exploração do trabalho infantil, as crianças sofrem com a falta de atividade física e contato com a natureza.

Barros (2018) cita que diversos fatores como diminuição das áreas verdes nas cidades, falta de segurança em espaços públicos, consumismo e, mais recentemente,

o aumento do uso de telas, influenciam na diminuição do contato das crianças com ambientes naturais.

As cidades, suas políticas públicas e sua população adulta não veem como prioridade das infâncias espaços e tempos de brincar. Dados levantados por Meirelles *et al.* (2022) revelam que as crianças ficam em média cinco horas por dia em frente às telas, passando até 90% do tempo em espaços fechados e menos de uma hora diária em espaços abertos.

A sociedade tenta reproduzir nas crianças a sua infelicidade. Nossos desejos são suprimidos pela sociedade controladora, capitalista e, desde cedo, procuramos suprimir os desejos infantis, suas brincadeiras, suas alegrias e suas energias não cabem no mundo consumista, pois a felicidade nas coisas simples não gera lucro financeiro (Pereira, 2024).

Para Sayão (2002), a cultura adultocêntrica ignora a cultura infantil que tem um sistema de comunicação integrado ao movimento, cobrando da criança para que ela mude seus padrões comunicativos, tirando sua autenticidade, espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade, enfim, sua capacidade de expressar através dos gestos e movimentos. Isso é um desperdício de tempo e energia para a sociedade adultocêntrica que tenta parar a criança, privando-a de seu direito de se movimentar. Essa sociedade ignora que o movimento faz parte da cultura infantil e é o que proporciona novas experiências para as crianças.

Outro fator que diminui as experiências das crianças são as atividades extraescolares. No horário que as crianças estão fora da escola, a própria escola, com suas intermináveis 'lições de casa' e grande parte das famílias impõem a elas as chamadas atividades extraescolares que também seguem o padrão da disciplina escolar, ou seja, como dizem Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar. Essa forma escolar ocupa as crianças em seu tempo, que deveria efetivamente ser livre, com objetivo de aprenderem saberes específicos, melhorarem sua disciplina, acostumarem-se ao esforço, enfim, mais atividades educativas disciplinares. Essas atividades organizadas e sistematizadas por especialistas acabam regulando e fragmentando o tempo da criança, deixando-a constantemente ocupada, ensinando-a que o tempo tem um valor financeiro, por isso é importante não perderem tempo brincando livremente.

As atividades esportivas também acabam se enquadrando na forma escolar. São desenvolvidas por especialistas, têm o tempo para começar e terminar, impõe

disciplina, regras e técnicas que também são treinadas exaustivamente. Algo completamente diferente de treinar futebol em uma escolinha de esporte, é jogar bola na rua, na praça, no campinho, onde as crianças se reúnem, combinam suas regras e da mesma forma que começam, terminam, sem um horário estipulado rigorosamente. O jogar bola é uma brincadeira, prática corporal e cultural, o treinar futebol é um esporte, prática para o corpo e técnica (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

Conforme Sayão (2002), quando a proposta for a de que as crianças repitam os mesmos movimentos até acertarem, até fazerem o movimento tecnicamente perfeito, além de perder a ludicidade, também se perde de diversificar o repertório de movimentos.

O excesso de atividades seguindo a forma escolar também afeta as crianças mais vulneráveis. As famílias que também são vítimas do sistema capitalista e escolarizante, o qual explora a força de trabalho da classe proletária e retira destas mães e pais o tempo de lazer e descanso que poderiam ter com seus(suas) filhos(as), não têm outra opção a não ser entregarem a responsabilidade pelas crianças aos interventores sociais, e serão ocupadas com o objetivo de tirá-las das ruas e preservá-las da influência da própria família (Vincent; Lahire; Thin, 2001),

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), a organização do tempo e das atividades das crianças, além de vigiá-las, também tem como objetivo que aprendam hábitos de regularidade, assiduidade e pontualidade. Nessa forma de ver a infância, é notório o objetivo de transformar cada instante em um momento educativo, ou melhor, em um momento instrutivo com objetivo de incorporar hábitos e executar tarefas. Toda a atividade é instrutiva, tudo tem o objetivo de formar a criança, conformar seu corpo, acumular informações formar sua moral.

Instruímos as crianças da mesma forma que fomos instruídos(a)s ou pior, aprofundamos aquilo que aprendemos na família, na escola, no trabalho, na sociedade: produzir e consumir. Vivemos nesse círculo vicioso no qual não há tempo, nem espaço para as crianças brincarem livremente, sem que as pessoas adultas as controlem e as repreendam. O movimento espontâneo da criança que expressa sua liberdade, incomoda os padrões sociais que visam a produção sistematizada e o consumismo.

2.2.2 A falta de experiência na Educação Infantil

[...] os brancos aprendem o seu modo de ser indo a um lugar a que chamam de escola, onde ficam sabendo tudo o que precisam sobre sua cultura, e isso lhes dá prestígio e poder sobre os demais homens. Kaxi achava estranha essa maneira de aprender, uma vez que as crianças não andavam pela floresta, não imitavam os pássaros, não sabiam fazer arapuça ou uma armadilha qualquer, e tudo lhes era dado pelo papel pesado que chamavam dinheiro. Kaxi ficava pensando como devia ser ruim aprender assim [...] (Munduruku, 1998, p. 19).

Na escola de Educação Infantil, assim como nas outras etapas escolares, acontece o mesmo fenômeno de emparedamento infantil, ou seja, a redução do tempo e do espaço da criança brincar em espaços abertos e em contato com a natureza, ficando por longos períodos dentro da sala de aula, limitando suas experiências.

Tiriba (2018a) revela que as escolas deixam as crianças por horas emparedadas, separadas da natureza, quando o aprendizado se dá apenas com elas sentadas passivamente dentro de um ambiente fechado.

Segundo Santos, Gomes e Santos (2024), a Educação Infantil vem, gradualmente, diminuindo o espaço e o tempo livre da criança brincar espontaneamente em contato com a natureza, impondo-lhe o preparo para o Ensino Fundamental, mantendo-a, na maior parte do tempo, parada, quieta e controlada.

Sem dúvidas, na escola atual, tudo tem seu tempo controlado rigorosamente: tempo de aprender, de comer, de beber água, de ir ao banheiro, de sentar - muito tempo -, de brincar - pouco tempo -. O tempo de ser feliz torna-se cada vez menor, diante do tempo de ser produtivo. Além disso, o tempo é excessivamente fragmentado e causa a fragmentação do conhecimento, fragmentação do espaço, e o que é mais preocupante, a fragmentação da criança.

Para Bondía (2002), quanto mais aumenta-se o tempo de escola da criança, mais diminui-se o tempo de experiências, pois a sociedade não concebe a educação como experiência e sentido, ao contrário, pensa a educação como relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Dessa forma, a criança acaba sendo impedida de ter experiência.

Santos, Saura e Zimmermann (2025) reiteram que a escola, devido a imposição do pensamento eurocêntrico, reproduz a ideia de dualismo. Nessa perspectiva, ocorre a separação entre corpo e mente, já que o corpo (físico) é considerado como algo inferior à mente e apenas essa se associa ao conhecimento.

Ademais, ao privilegiar a cultura eurocêntrica, a Educação Infantil utiliza métodos de aprendizagem conteudistas que enaltecem apenas o aspecto cognitivo, obrigando a criança a ficar sentada, passiva, enfileirada, privando-a das experiências que o movimento, a brincadeira e o contato com o ambiente natural podem proporcionar.

Ainda que, em diversos estudos, o brincar espontâneo venha sendo citado como importante para a criança, ele é tratado por parte das escolas como irrelevante, como um simples passatempo, algo que não traz benefícios ao desenvolvimento infantil (Lima; Pereira; Coelho, 2019).

Coelho *et al.* (2023) relatam que o brincar espontâneo, embora seja uma forma de saber protagonizado pelas crianças, comumente não é reconhecido como conhecimento. Ele é visto como manifestação popular de menor importância e torna-se marginalizado no tempo e espaço escolar.

Segundo Simão (2005), mesmo sendo evidente o intenso envolvimento das crianças com as linguagens corporais, existe uma preocupação maior para que elas desenvolvam as linguagens oral e escrita. Nesse sentido, a escola diminui o tempo e o espaço para o movimento na Educação Infantil, tornando-os insuficientes, fato que gera um grande esforço da criança para ficar parada.

A proposta do brincar espontâneo encontra dificuldades na Educação Infantil também por parte dos professores que acreditam que o aprendizado é coisa séria e a brincadeira espontânea seria apenas divertimento. A escola não valoriza o(a) professor(a) que permite o brincar por brincar, sem um objetivo estritamente pedagógico, sem as crianças estarem fazendo todas a mesma coisa ao mesmo tempo. Quando o(a) professor(a) permite a desordenação, ou seja, a 'bagunça' do brincar livre, coloca-se julgamento sobre ele(a) de que não tem autoridade para com a classe (Saura, 2014).

Por conseguinte, os professores se sentem pressionados constantemente a planejarem e ensinarem conteúdos, deixando em segundo plano os gestos, as expressões e as emoções que vêm de dentro para fora. A escola sufoca à medida que impõe conteúdos que não fazem sentido para a criança (Meirelles; Eckschmidt; Saura, 2016).

De certo, a escola é um espaço fechado, ordenado, onde cada um faz seus deveres em um tempo extremamente regulado, seguindo rigorosamente as regras e não deixa tempo, nem espaço para o movimento, para o imprevisto. As crianças são

penalizadas com fórmulas e regras que não lhe fazem sentido, desestimulando a curiosidade (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

Para Munduruku (1998), na educação ocidental, os(as) professores(as) tentam empurrar o conhecimento de fora para dentro e não deixam os sonhos aflorarem. As crianças ficam paradas apenas ouvindo o que para elas, muitas vezes, não tem nenhum significado, assim esse fato gera nelas sentimentos negativos em relação à escola.

O brincar na escola só é valorizado se tiver um objetivo pedagógico, se for objeto de aprendizagem que visem os conteúdos de ensino. Todavia, se a escola insiste que a brincadeira tenha uma função pedagógica, seguindo a lógica produtivista, limita as possibilidades do brincar e impede que as crianças recriem formas de se movimentar e se expressar (Sayão, 2002).

Nessa perspectiva de Educação Infantil, o tempo de brincar é pouco e não supre as necessidades das crianças, pois a brincadeira quase sempre é dirigida. É o tempo cronológico que determina a brincadeira, não o tempo lúdico em que a brincadeira é que determina o tempo.

A falta de tempo e espaço para a criança vivenciar a cultura infantil em ambientes naturais mostra uma ideia limitada da escola em relação ao brincar ao considerar que a brincadeira é produtiva apenas quando se torna um meio para atingir habilidades e objetivos de aprendizagem. Aprender por meio do lúdico é uma proposta válida, mas o excesso de objetivos que a escola impõe nas brincadeiras dirigidas não permite o brincar espontâneo com fim em si mesmo, no qual existe a interação entre as crianças e das crianças com o ambiente e os elementos naturais (Meirelles; Eckschmidt; Saura, 2016).

De fato, a escola deixa o corpo, o movimento e o brincar em segundo plano. Quando se observa o tempo, espaço e materiais do brincar espontâneo na escola de Educação Infantil, percebe-se que ele vem diminuindo tanto na quantidade como na qualidade porque o momento da brincadeira espontânea não é visto como uma forma de cultura infantil, já que se restringe aos horários do intervalo (Saura, 2014).

A brincadeira espontânea em espaço aberto acontece, rara às vezes, no recreio. Para Coelho *et al.* (2023), é nesse pequeno espaço de tempo que o saber é produzido, reinventado e compartilhado pelas crianças. Mas, no recreio, a criança também tem que se alimentar, tomar água, ir ao banheiro, depois pode ser que a escola permita um pouco de tempo para a brincadeira. Para Nunes *et al.* (2025), essa

falta de tempo e espaço para as crianças interagirem e brincarem vem causando o desaparecimento das brincadeiras tradicionais e acarreta o prejuízo no desenvolvimento da cultura infantil.

Meirelles, Eckschmidt e Saura (2016) citam que quando as instituições escolares não proporcionam espaços abertos e livres para que a criança exercite sua autonomia, ela cresce sem entender e expor seus desejos. Desse modo, a criança aprende a viver seguindo o desejo das pessoas adultas, a lógica adultocêntrica, escutando a outras antes de escutar a si mesma.

Nesse equivocado pensamento de que a criança só aprende dentro da sala de aula, praticamente imóvel, o pátio e os espaços ao ar livre não são importantes. Boa parte das escolas nem sequer têm espaços naturais e privam a criança de brincar e aprender em outros ambientes, o que é um grave problema da educação escolar atual. Os pátios foram ficando cada vez menores para as escolas atenderem cada vez mais crianças, ignorando o fato de que a interação entre elas e delas com a natureza proporciona condições de aprendizagem e desenvolvimento (Barros, 2018).

Nota-se que primeiro as crianças perderam seus espaços ao ar livre fora das escolas, seus quintais ficaram cada vez menores, as praças e parques ficaram cada vez mais distantes. Agora perdem, pouco a pouco, o espaço e o tempo nos pátios escolares, espaço no qual a interação, o contato com a natureza e a brincadeira livre aconteciam.

Vincent, Lahire e Thin (2001) revelam que a forma escolar de socialização faz com que a educação fique cada vez mais fechada, gradativamente se separando da realidade exterior. As atividades escolares se desenvolvem em lugares específicos, separados de outros lugares de convívio social, sob o comando de especialistas, cuja ação tem como objetivo a educação, sem nenhuma outra função social, a não ser ensinar.

Quando a escola se abre para as famílias, espera-se que as práticas socializadoras não entrem em contradição com a forma escolar de socialização e ela tenta, de alguma forma, contornar as resistências à escolarização e impor sua forma de socialização (Vincent; Lahire; Thin, 2001).

A forma escolar de socialização, com excessivas regras e organização do tempo e repetição interminável de exercícios, se torna o modo dominante de estabelecer relações. A escola faz a pedagogização das relações sociais com seus saberes específicos, escriturais, formalizados, codificados, separados de outras

práticas. Essa forma de socialização na escola é considerada dominante, pois está amplamente difundida nos diversos meios sociais e legitimada pela sociedade, pois “[...] a socialização pensada e praticada como “educação”, “pedagogia”, etc., se impôs como referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 42).

Dessarte, temos que superar a concepção hegemônica da forma escolar que empareda as crianças, reduz seu tempo de brincar espontaneamente, não permite as interações entre elas e afasta-as do convívio com o meio natural. A escola de Educação Infantil pouco tem permitido que as crianças tenham experiências e impõe o que elas irão aprender, como irão, de que forma irão, onde e com quem irão aprender, negando-as como uma pessoa que tem família, culturas, gostos, preferências e subjetividades.

2.2.3 O brincar como experiência na Educação Infantil

Nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar de jardins. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejarem plantar jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, poder de criar um povo (Alves, 2001 p. 26).

Não devemos negar que o brincar proporciona diversas aprendizagens que extrapolam a brincadeira. As teorias que tratam do brincar como forma de aprendizagem reconhecem sua importância como facilitador do conhecimento, como ferramenta de intervenção no processo de formação e desenvolvimento. O brincar livre proporciona um processo de construção do conhecimento, promove situações de aprendizagens significativas, aprimora as relações sociais, acumulando experiências que são usadas em outros momentos (Coelho *et al.*, 2023). Quando a criança brinca espontaneamente, faz do seu jeito, usa a imaginação, ela experimenta e descobre novas formas de agir, novas maneiras de se movimentar, ampliando seus repertórios (Meirelles *et al.*, 2022).

Por meio da brincadeira, a criança viaja para outro mundo, o seu mundo, onde cria fatos, ambientes e brinquedos, dá novo sentido à brincadeira. Essa experiência propicia inúmeros benefícios para ela, entre eles o desenvolvimento da atenção, da

memória, da imaginação, da afetividade, da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade (Lima; Pereira; Coelho, 2019).

Mas devemos considerar que ao brincar, a criança não está pensando em desenvolver a coordenação ou outra capacidade física, isso não faz sentido para ela. A criança apenas se interessa por brincar e, através dele, experimenta diferentes movimentos aumentando seu acervo corporal (Sayão, 2002).

Na escola de primeira infância, o brincar livre não pode ser considerado algo irrelevante na formação da criança, pelo contrário, ele deve ser visto como o pilar principal para o desenvolvimento infantil. O brincar tem um fim em si mesmo, não é um meio para se chegar a outros objetivos. “[...] O brincar deve ser considerado para além de um instrumento didático, mas como o conhecimento propriamente dito” (Lima; Pereira; Coelho, 2019, p. 96)

É necessário que o brincar livre seja reconhecido nos eixos orientadores das diretrizes dos projetos políticos pedagógicos das escolas e garantam, assim, tempos, espaços e materiais para a manifestação da brincadeira (Coelho *et al.*, 2023).

[...] o brincar espontâneo não tem lugar pré-definido para acontecer - ocorre em todos os lugares. Nem tempo demarcado - as crianças podem brincar por horas a fio, durante todo o dia e isso constitui fonte inesgotável de descobertas e aprendizados (Saura, 2014, p. 168).

Quando a escola permite o brincar livre em suas abordagens pedagógicas, a criança deixa de ser apenas um sujeito passivo, onde somente recebe o conhecimento da pessoa adulta, e passa a ser um sujeito ativo, responsável pelo seu próprio aprendizado, produzindo e compartilhando seu conhecimento e sua cultura (Santos; Saura; Zimmermann, 2025).

Visto que o brincar livre é primordial para proporcionar experiências que enriquecem a criança, se faz necessário que a escola de Educação Infantil contribua para uma pedagogia do desemparedamento da infância, ou seja, ela deve romper com os processos de aprendizagem que deixam a criança confinada a maior parte do tempo em ambientes fechados. Deve-se pensar no desenvolvimento da criança que acontece fora da sala de aula, aproveitando os espaços externos que dialoguem com a natureza como elemento fundamental da aprendizagem, permitindo que, através das brincadeiras espontâneas ao ar livre, as crianças tenham diversas experiências (Tiriba, 2010; 2018a).

Além disso, o brincar livre com a natureza proporciona situações que desenvolvem a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomada de decisões, de resolução de problemas, a empatia, a humildade, o senso de pertencimento, também aflora a criatividade (Barros 2018).

A criança deve vivenciar momentos de brincar livremente em contato com a natureza, seja no período escolar ou em outros momentos e experimentar situações de interação com o mundo ao seu redor que resultam em aprendizagens significativas e enriquecimento de suas experiências (Nunes *et al.*, 2025).

[...] as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a - e na - natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas (Barros, 2018, p. 35).

A escola necessita assumir o papel de possibilitar o contato das crianças com a natureza, já que esse contato é cada vez menos frequente fora dela, principalmente no contexto urbano e mesmo nas pequenas cidades. Esse brincar em ambientes naturais e com elementos da natureza deve ser oferecido segundo as possibilidades de cada escola e cada turma,

[...] se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades (Barros, 2018, p. 11).

Quando nas aulas são oferecidos para a criança o tempo e o espaço natural, mesmo sem nenhum material pedagógico, ela cria suas brincadeiras, utiliza seu corpo brincante. “O corpo é um elemento lúdico e a criança exercita um corpo brincante, que, muitas vezes, prescinde do brinquedo para se divertir” (Bergamaschi; Dalla Zen; Xavier, 2012, p. 123).

Os espaços, além do aspecto físico, têm um aspecto simbólico proporcionado pelo ambiente nas interações das crianças. O espaço pode motivar ou desmotivar a criança, pode proporcionar ou oprimir a autonomia, a interação e a expressão infantil (Lima; Pereira; Coelho, 2019). “[...] O espaço, assim como o corpo, não é neutro. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes culturais” (Sayão, 2002, p. 63-64).

Tiriba (2018a) relata que os ambientes de aprendizagem não são apenas as salas de aulas, por isso para uma mudança para a pedagogia do desemparedamento, a educação escolar também precisa favorecer a retomada dos pátios escolares pelas crianças, lugares que são seus por direito e colaborar com a paixão que elas têm pelo ar livre, pela água, pelo sol, pelo sentir e perceber os animais e as plantas.

Porque se nas salas a situação de emparedamento é assegurada graças à imposição de mecanismos de controle que valorizam comportamentos e valores individualistas e competitivos, nos pátios as crianças poderão exercitar a democracia necessária às sociedades sustentáveis e democráticas: em conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na alegria de brincar, criar, revolucionar! É desses seres que o mundo necessita (Tiriba, 2018b, prefácio).

Para Nunes *et al.* (2025), os espaços também são importantes para as experiências da criança durante o brincar espontâneo junto aos elementos naturais. É urgente que a Educação Infantil repense seus métodos e proporcione à criança momentos de liberdade para brincar em espaços abertos, conhecer o ambiente ao seu redor, os elementos naturais, descobrir novas belezas, conviver com seres humanos e não humanos.

Mesmo com as muitas limitações de ambientes naturais nas escolas, é possível em pequenos espaços como a sombra de uma árvore, um canteiro, um cantinho de terra, observar os pássaros, os insetos, as plantas. Quando a criança tem a oportunidade de passear pela escola, por mais que o tempo e os espaços sejam mínimos, quase que totalmente tomados pela alvenaria, ela consegue coletar flores, sementes, frutas, aproveitando de tudo aquilo que aquele local lhe oferece (Nunes *et al.*, 2025).

[...] brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (Barros, 2018, p. 21-22).

A Educação Infantil precisa valorizar os espaços ao ar livre, considerando aqueles à sua volta, na comunidade em que a escola está inserida, como praças e parques que também podem ser locais de aprendizagem.

Para Tiriba (2010) é necessário a escola investir no desemparedamento infantil, levando a criança para conhecer ambientes que fazem parte da comunidade, lugares como quintais, pomares, pontos turísticos, históricos e culturais. Esses espaços, além de proporcionarem o desemparedamento da criança, se tornam ambientes de aprendizagens, lugares para ouvir e contar histórias, desenhar, pintar, trabalhar a diversidade de conhecimentos.

Ambientes abertos como pátios, praças e parques favorecem a promoção da saúde e desenvolvem as habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. Se as escolas, em seus espaços ou em espaços ao seu redor, oferecerem o contato com elementos naturais diversos, aumentarão as experiências de mundo das crianças por meio de brincadeiras livres e proporcionarão também o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional (Barros, 2018).

É preciso aumentar o tempo livre da criança, ampliar os espaços e variar a disponibilidade de materiais (Meirelles *et al.*, 2022). A escola de Educação Infantil deve oferecer materiais naturais para as crianças manusearem, mas para Barros (2018), ao se observar os materiais disponíveis para as crianças na escola, percebe-se que são, em sua maioria, brinquedos industrializados, prontos, de plástico, muitas vezes pintados com personagens que não fazem parte da cultura da criança.

Segundo Santos (2015), a partir do século XIX, os brinquedos artesanais vêm perdendo seu espaço para os brinquedos industrializados, mas a criança continua, assim como no passado, brincando do seu jeito, mudando o significado do brinquedo e, muitas vezes, dando sentido lúdico a objetos que não têm o menor significado para um adulto. É comum a criança não se interessar por algo que a pessoa adulta preparou especificamente para ela e se deixar levar por outros objetos que foram ignorados. Ela forma sua própria brincadeira, com suas coisas, sendo essas lidas como brinquedos ou não pela pessoa adulta.

É desejável ampliar o repertório de materiais disponibilizados para a criança, quanto mais diversos são os tipos de materiais, melhores são as condições de desenvolver os aspectos sensoriais e motores e ampliar as possibilidades de imaginação e criação (Barros, 2018). A natureza pode oferecer os materiais que a criança necessita.

Se a escola proporcionar que a criança tenha contato com elementos naturais, por si só, ela sentirá o desejo de construir, reconstruir, criar, montar, experimentar, transpor, viver o mundo que está a sua volta. Os materiais naturais como sobras de

madeira, cascas de árvores, sementes, galhos, pedras, terra, areia, barro, água, propiciam a experimentação de diferentes formas, pesos, texturas e aromas (Barros, 2018).

Para Saura (2014), sentir o natural através de brincadeiras com água, vento, terra, pedras, galhos, folhas, sementes, flores, plantar jardins, observar animais propicia o desenvolvimento das sensibilidades. Para a autora, a flora, a fauna e os minerais são reinos do brincar e a imaginação leva a inúmeras imagens da natureza que foram acumuladas pela humanidade. Quanto mais natural o material do brincar, maior o despertar da imaginação e a conexão com o passado simples e natural da humanidade.

É importante que a criança experimente diferentes objetos e os transformem em brinquedos. Essas experiências podem acontecer junto com os(as) professores(as), que também devem experimentar tais objetos. A riqueza das experiências que a criança tem através dos materiais não estruturados, faz aflorar a criatividade, mas não basta o(a) professor(a) oportunizar que a criança crie seus brinquedos, ela também precisa experienciar os brinquedos produzidos pela pessoa adulta, a partir dessas experiências é que ela consegue ter um acervo para criar seus próprios brinquedos (Sayão, 2002).

Nos dizeres de Saura (2014), é fundamental proporcionar o brincar livre com elementos naturais em espaços abertos no ambiente escolar, pois este é o local onde as crianças se juntam e é no contato com outro, no fazer junto que traz a força da ancestralidade humana.

Sobre a ancestralidade, Saura (2012) relata que o movimento da criança revela padrões da humanidade e elementos da cultura. O movimento e o gesto são repetidos e refeitos naturalmente e incansavelmente durante o brincar, o que é fundamental para o desenvolvimento humano por isso são realizados com tanta devoção através das gerações e nos envolvemos com tanta emoção nas atividades corporais.

Localizamos um gesto que é precedente à cultura, mas próprio do humano. Lembramo-nos do primeiro registro encontrado da brincadeira de pião, tradicional brinquedo infantil que gira sobre si mesmo: uma pintura grega retrata o movimento corporal de um garoto jogando pião na idade antiga. A imagem do seu gesto é a mesma realizada por meninos ainda hoje, seja no interior da floresta amazônica, nas praias nordestinas, entre indígenas xinguanos, nas escolas ou nas periferias de centros urbanos. Trata-se de um jogo tradicional que dialoga com meninos e meninas de todos os tempos históricos e sem geograficidade definida (Meirelles; Eckschmidt; Saura, 2016, p. 7).

Os piões são elaborados de diversos materiais, em variados lugares do planeta, nas mais diferentes épocas, mas todos eles têm algo em comum, eles giram sobre si mesmo. Através de uma brincadeira como o pião, a criança exercita movimentos antigos, imagens ancestrais. O movimento é o mesmo da antiguidade, mas cada pião é único, criado pela criança que no ato de criar se aproxima ao divino (Saura, 2012). Ou seja, na Grécia Antiga rodavam piões do mesmo jeito e com o mesmo encantamento que na atualidade.

Segundo Meirelles, Eckschmidt e Saura (2016), as brincadeiras tradicionais manifestam a cultura produzida historicamente pela humanidade. Pode-se perceber que as crianças das mais variadas culturas mostram, através das brincadeiras tradicionais, além das realidades regionais, uma conexão com a memória ancestral coletiva, guiando seus movimentos, levando a um padrão de gestos tradicionais que atravessa tempos e locais, permanecendo desde a antiguidade até a atualidade. É uma cultura imaginária geral que demonstra a ancestralidade humana.

Através do brinquedo tradicional, crianças de todas as partes do mundo, sem que tenham nenhum tipo de contato aparente entre elas, reproduzem as mesmas imagens corporais. Tais imagens conectadas ao ancestral se repetem através dos tempos nas casas, quintais, ruas e nas escolas (Saura, 2012). A brincadeira conecta a criança à ancestralidade, os gestos nas brincadeiras trazem movimentos que seguem um certo padrão de gestos sagrados, ritualísticos, de louvor ao natural, ao mundo. O movimento é uma ação sensível do corpo que leva a criança à um mundo lúdico e mítico (Saura, 2014).

Assim, podemos entender que para favorecer o desemparedamento infantil, a escola deve garantir o direito da criança de brincar, não apenas o brincar dirigido por pessoas adultas com objetivos pedagógicos, mas o brincar livre. Ela também deve assegurar tempo e espaços abertos, aproveitando todas as possibilidades de relação na/com a natureza. A aula de Educação Física deve valorizar o brincar na natureza, garantindo os direitos da criança de acessar e gerar culturas, visando o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e sensitivo (Santos; Gomes; Santos, 2024).

2.3 A Educação Física e o desemparedamento da infância

Nessa parte, falaremos sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil, suas especificidades e seu papel para o desemparedamento da infância. Relataremos sobre uma Educação Física de corpo inteiro, de sensações e sentimentos em conexão com a comunidade, com as culturas tradicionais e com o meio ambiente.

2.3.1 Educação Física de corpo inteiro

O corpo não é formado apenas por músculos. O curioso é que quando se fala em “educação física” a imagem que aparece é a de um atleta com short, camiseta e tênis, pronto para alguma atividade que envolva o uso dos músculos. Mas os olhos, os ouvidos, a boca, o nariz, a pele são também parte do físico. Podem também ficar atrofiados como ficam atrofiados os músculos. O corpo atrofiado pela inércia e pelo acúmulo de gordura pode terminar em obesidade, diabetes, colesterol alto e infarto. Mas um corpo de sentidos atrofiados termina numa doença terrível chamada “tédio”. Imagino uma faculdade de educação física que tenha também cursos do tipo “Curso de cheiração avançada I”, “Curso de cheiração avançada II”, “Curso de observação de cores”, “Curso de audição de ruídos da natureza (Alves, 1998).

A escola de Educação Infantil reproduz a cultura adultocêntrica, inclusive nas aulas de Educação Física, nas quais se cria metodologias para diminuir as “incompetências” da criança com jogos, exercícios e testes, esquecendo-se da cultura da criança, separando ou tentando separar o conhecimento da cultura infantil (Sayão, 2002).

Por meio dessa perspectiva equivocada, a Educação Física tem apenas o objetivo de, através do desenvolvimento psicomotor, obter maior sucesso na linguagem oral e escrita. Sob essa compreensão, o movimento é somente um instrumento para as demais linguagens. Isso limita essa área de conhecimento a um papel secundário, cujo objetivo seria apenas o auxílio aos demais componentes curriculares, ignorando suas especificidades. Assim, a escola nega a cultura corporal como um saber que também deve ser ensinado por ela (Simão, 2005). Portanto, se faz necessário compreender as especificidades da Educação Física e suas particularidades em relação à Educação Infantil (Lima; Pereira; Coelho, 2019).

É necessário que a escola de Educação Infantil entenda as especificidades e a importância da Educação Física para a primeira infância, pois esta área do

conhecimento estuda, pesquisa e ensina sobre a cultura corporal para mobilizar e colaborar com a leitura de mundo das crianças (Santos; Gomes; Santos, 2024).

Para Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006), o currículo da Educação Infantil necessita de múltiplas linguagens e de professores(as) especialistas, principalmente de Educação Física, para trabalhar com o movimento que é pilar no desenvolvimento da criança.

As aulas de Educação Física na Educação Infantil são realizadas inúmeras experiências que devem ser socializadas, discutidas e sistematizadas para que se possa dar visibilidade nessa etapa de ensino, diferenciando-a do modelo escolar tradicional (Sayão, 2002).

Sendo assim, “[...] um desafio importante para a inserção da Educação Física na educação infantil é selecionar, organizar, construir, sistematizar, implementar e registrar conhecimentos apropriados ao trabalho pedagógico” (Andrade Filho; Silva; Figueiredo, 2006).

Para Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006), a Educação Física na Educação Infantil deve ter uma abordagem cujo brincar esteja em evidência como processo transicional na construção da autonomia e identidade.

Colocar o brincar/jogar como fenômeno transicional significa repensar não somente o valor psicologizante que temos atribuído ao movimento humano nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, mas também repensar a experiência motriz como possibilidade de aquisição da percepção de mundo e consciência existencial da criança (Andrade Filho; Silva; Figueiredo, 2006, p. 88).

Os(as) professores(as) de Educação Física que trabalham na Educação Infantil precisam reorganizar e replanejar suas práticas para as especificidades dessa etapa de ensino. Com um curto tempo e, muitas vezes, um espaço inadequado, precisam repensar as estratégias para contribuir com o desenvolvimento e aprendizado das crianças da primeira infância por meio de brincadeiras que proporcionem experimentações e valorizem o movimento e o corpo brincante (Santos; Gomes; Santos, 2024).

O(a) professor(a) não deve abordar o brincar espontâneo apenas como mais um instrumento pedagógico e, sim, como conhecimento propriamente dito. Quando falamos sobre o papel do professor no brincar espontâneo, podemos entender que não é necessária a intervenção para que o brincar aconteça. Isso não quer dizer que

o(a) professor(a) não deva se envolver, nem que haja uma diminuição da sua importância no processo educativo, mas que deve rever seu papel de superioridade, de único detentor/a do saber, para um papel de igualdade, pelo qual media e colabora com as situações de aprendizagem e, também, se dispõe a aprender (Coelho *et al.*, 2023).

De acordo com Saura (2014), o brincar nas aulas de Educação Física deve ser promovido e orientado pelo professor, mas não decidido por ele. Seu papel no brincar livre é de mediador, observador e potencializador daquilo que a criança pretende fazer.

O(a) professor(a) de Educação Física tem a função de construir e reconstruir os aspectos que orientam a cultura infantil, sendo necessário entender as linguagens infantis e dispor-se a compreender seus sentidos e significados. Torna-se importante que também participe das experiências e descobertas das crianças. Para que haja essa aproximação e interação entre crianças e professor, é preciso considerar que o universo infantil se constitui a partir da cultura do brincar, que é criada e recriada constantemente (Sayão, 2002).

O professor precisa deixar a criança criar, experimentar, assumindo a mediação de suas experiências, não o comando. Os(as) educadores(as) perspicazes são também educados(as) por seus educandos(as). Quando se compreende a experiência infantil, pode-se formar novas práticas pedagógicas que ampliem essas experiências (Santos, 2015).

Ao se pensar em corpo e movimento nas interações entre professores e crianças, deve-se entender a importância dos professores se conhecerem, não apenas verbalmente, mas também corporalmente. Entenderem aquilo que seus corpos, movimentos, gestos e expressões revelam exteriormente e interiormente. O professor precisa ter uma percepção de/para si mesmo, aprender a conhecer e entender o próprio corpo, suas reações ao toque, ao som, aos cheiros. É necessário aprender a se permitir sentindo, dançando, brincando, e essa aprendizagem pode ser realizada junto com as crianças (Sayão, 2002).

Outro ponto importante sobre as aulas de Educação Física nessa etapa da educação é sobre as situações de risco. Para Sayão (2002), os limites que são impostos ao corpo e ao movimento precisam ser provisórios e constantemente revistos.

A experimentação do espaço e dos materiais está relacionada ao perigo de acidente que pode acontecer quando se expõe o corpo a movimentos e brincadeiras. Tombos e ralados são, de certa forma, comuns, sendo que para cada pequeno acidente que acontece, foram realizadas inúmeras experiências. Esses pequenos acidentes não podem ser fator de impedimento de novas experimentações. A criança, naturalmente, vai aumentando seus desafios. Assim que consegue dominar determinado movimento, imediatamente já procura um movimento mais desafiante e mais perigoso (Saura, 2014). Infelizmente, essa cultura do risco também tem sido negligenciada pela escola.

Outro aspecto a problematizar é que a Educação Infantil erra quando considera o conhecimento construído sobre a infância, apenas aquele das sociedades dominantes que eternizam o padrão de criança ocidental (Nunes *et al.*, 2025). É necessário respeitar outras formas de infância que, historicamente, foram suprimidas da sociedade, como as infâncias dos povos originários.

[...] os saberes e conhecimentos não-europeus passaram por um processo violento de apagamento cultural, uma ferramenta colonial que se perpetua até os dias de hoje e invalida a existência de uma diversidade de maneiras de ser e existir (Santos; Saura; Zimmermann, 2025, p. 85).

O conhecimento sobre a(s) infância(s) não pode ser reduzido apenas a um modelo hegemônico que obriga as crianças das mais diversas culturas a serem educadas segundo padrões eurocêntricos. Deve-se valorizar, também, a cultura na qual a criança está inserida e as culturas dos povos originários.

Logo, é necessário um movimento para a decolonização do conhecimento em favor dos múltiplos saberes, para recuperar os conhecimentos do sul global, os saberes tradicionais, orais, perceptivos que são negligenciados pelo eurocentrismo (Zimmermann; Saura, 2020).

Zimmermann e Saura (2020) relatam que podemos encontrar soluções para os desafios que enfrentamos na atualidade através da conexão dos conhecimentos científicos com os conhecimentos corporais das comunidades tradicionais. Esta conexão pode ser realizada através do diálogo, da escuta, da reflexão e da sensibilidade.

O diálogo atento entre os saberes do corpo, das comunidades tradicionais, e os conhecimentos da ciência pode nos auxiliar a reposicionar nossa perspectiva frente aos desafios que enfrentamos. Essa aprendizagem se dá no próprio diálogo, exercício de escuta e reflexão. Trata-se sobretudo, de um

movimento sensível, a favor da vida, tal qual a própria respiração (Zimmermann; Saura, 2020, p. 11).

Para Santos, Saura e Zimmermann (2025), as cosmologias indígenas brasileiras nos mostram conhecimentos aprofundados e conectados com a vida. Os conhecimentos indígenas juntos com os conhecimentos da Educação Física Escolar podem contribuir para transformar os espaços escolares em locais criativos e diversos.

Partindo de uma perspectiva do corpo em centralidade e que admite a importância da corporeidade na nossa formação, podemos refletir sobre como os conhecimentos indígenas e a educação física podem contribuir com a educação de maneira ampla. Aqui, focamos o olhar para o jogo e o brincar espontâneo enquanto conteúdos da Educação Física Escolar, pois ambos quando desvinculados de objetivos e intenções pré-determinadas por um adulto, se configuram como espaços em que o corpo sensível mobiliza as crianças a expressarem-se através do movimento e das relações vividas, fazendo com que descubram a si mesmas e ao mundo (Santos; Saura; Zimmermann, 2025, p. 87).

Quando a Educação Física ouve as vozes da comunidade onde a escola está inserida, valoriza as culturas tradicionais, garante condições de tempo, espaço e materiais para as brincadeiras tradicionais e respeita a(s) cultura(s) da(s) infância(s), ela assume seu necessário papel para o desemparedamento infantil.

2.3.2 Educação Física além do corpo

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% água e um monte de outros materiais que nos compõem (Krenak, 2019, p. 69).

Os problemas ambientais estão em evidência na atualidade, mas é um grande desafio conciliar a sociedade consumista com a preservação do meio ambiente. Ainda que as pessoas tenham consciência dos malefícios da destruição do planeta, tomam-se poucas atitudes de respeito e convivência harmoniosa. Parece que não fazemos parte da natureza, que o meio ambiente é algo distante.

Mesmo o tema da educação ambiental tendo um grande conhecimento acumulado pelos cientistas e estudiosos e esteja sendo discutido em nível mundial, a mudança para atitudes sustentáveis não ocorre com a emergência que temos para cessar a degradação do planeta. Embora a população saiba sobre relatórios que apontam para a deterioração do planeta e tenha informação de eventos cada vez mais

catastróficos e menos isolados, o desrespeito é persistente. As pessoas recebem muitas informações, mas não conseguem conectá-las, não sabem como processá-las e transformá-las em práticas sustentáveis (Catalão, 2011).

Krenak (2019) relata que o eurocentrismo, ainda impregnado na nossa sociedade, nos torna alienados à natureza, ao coletivo, ao passado. Ele nos faz entender a natureza apenas como um recurso a ser explorado e as vidas como objetos de consumo.

Dizer que cada atividade que realizamos em nossa casa, em nosso ambiente e em nossas relações causa um impacto no mundo inteiro parece uma metáfora ou uma parábola para alguma lição ética ou moral, mas não é. Trata-se da consideração de que há uma lei da natureza que diz que tudo está ligado a tudo, como uma rede interdependente, da menor coisa para a maior e da maior para a menor (Wera, 2024, p. 92).

Na escola acontece o mesmo problema da sociedade. O modo escolar visa a transmissão de informações, porém, encontra grande dificuldade em conseguir que os conteúdos sobre educação ambiental resultem não apenas em informações, mas, em conhecimento e mudança de atitudes (Catalão, 2011).

As informações e os conhecimentos são necessários, no entanto, por si só, não proporcionam processos de transformação na relação das pessoas com elas próprias e com o planeta. É necessário o equilíbrio entre razão e sentimento, pois a relação afetiva promove compreensões mais significativas (Bruhns, 2009).

Por isso, a educação escolar necessita encontrar formas para que o conhecimento que ela ensina às crianças, se transforme em situações práticas para o bem comum. Um caminho para que o discurso do ambientalmente correto saia do papel e se transforme em atitudes reais é desenvolver o aspecto emocional e estimular o sentimento de pertencimento à natureza. “Antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente” (Barros, 2018, p. 50).

A educação ambiental deve passar pela prática, pelo contato com ambientes naturais. Esse contato pode ser feito através do brincar, deixando a criança próxima à natureza, compreendendo-a, valorizando-a e si entendendo como parte dessa natureza. Desse modo, a criança é ensinada a tomar atitudes conscientes de sua responsabilidade com as vidas planetárias. Quando a escola busca valorizar o contato das crianças com o ambiente natural, proporciona o entendimento da

interdependência entre pessoas e natureza, contribuindo para uma compreensão de mundo onde impera o respeito a todas as formas de vida e possibilitando a reflexão sobre o modo que a sociedade urbana está vivendo (Barros, 2018).

Além disso, a relação direta do corpo com a natureza leva ao sentimento de pertencimento ao ambiente, despertando para outros estilos de vida mais harmoniosos e para uma ecologia corporal, que se reflete sobre as práticas diárias, gestos, escolhas, consumo, bem como as consequências para as outras pessoas e para a natureza. “Em nossas relações cotidianas exercitamos uma forma de ouvir, de olhar, e sobretudo de sentir-se mundo” (Zimmermann; Saura, 2020, p. 4).

A fim de promover uma educação crítica e transformadora que proporcione uma conexão da criança com a natureza, o diálogo entre diferentes percepções que diferentes culturas têm sobre meio ambiente e educação ambiental deve estar presente na escola (Santos, 2021).

Para uma aprendizagem mais significativa sobre o meio ambiente, o conhecimento sobre as questões ambientais pode vir de diferentes compreensões. As comunidades tradicionais e os povos indígenas têm conhecimentos ricos sobre o ambiente natural que deve ser valorizado pelo sistema escolar.

Na relação da comunidade em que a escola está inserida com o ambiente, existe dimensões culturais, históricas, políticas, econômicas, ecológicas e estéticas que devem ser consideradas. Pode-se exercer uma prática pedagógica escolar que una o conhecimento local, transmitido pela comunidade, com os saberes vindos de outras culturas, permitindo à criança refletir, recriar e reapropriar os saberes, reconhecendo também o seu próprio saber (Santos, 2021).

Para Zimmermann e Saura (2020), a corporeidade tem um importante papel em muitas culturas como as culturas de comunidades tradicionais, as culturas afrobrasileiras, as culturas indígenas e estas populações têm grande destaque em relação à proteção ambiental. Os valores relacionados ao cuidado das práticas corporais das comunidades tradicionais, ao contrário do individualismo dos esportes modernos, visam à coletividade, aproximação das gerações, valorização da diversidade, integração e respeito ao ambiente.

Os povos originários têm conhecimento sobre a relação da humanidade com a natureza. Numa proposta de educação para crianças pequenas, a partir da cosmologia dos povos originários, é fundante se conectar ao ritmo da Terra,

proporcionando para a criança o desenvolvimento de sua identidade e o sentimento de pertencimento à natureza (Nunes *et al.*, 2025).

Observa-se que a infância nas sociedades indígenas brasileiras é marcada pela liberdade de tempo e espaço. O brincar faz parte do dia a dia da criança, acontece naturalmente, sem hora determinada para começar e terminar. A criança tem autonomia para brincar livremente em espaços abertos. O ambiente à sua volta faz parte de suas brincadeiras. Ela toma chuva, se suja de barro, sobe em árvores, aprende a se relacionar com o meio ambiente compreendendo o mundo a partir de suas brincadeiras (Nunes *et al.*, 2025).

Nas cosmologias dos povos originários, a integração entre a diversidade dos seres da natureza dá sentido à vida. Essa é uma outra percepção de mundo que “[...] implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela” (Krenak, 2019, p. 69-70).

Para os povos originários, o educar é feito junto à natureza, respeitando o tempo infantil, fazendo aflorar os sentimentos. “[...] Na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida” (Munduruku, 1998, p. 38).

Um projeto que busca priorizar o brincar espontâneo em contato com a natureza numa sociedade predominantemente urbana pode parecer desconexo, mas a consciência da interdependência entre pessoas e natureza contribuirá para uma perspectiva de mundo onde impera o respeito à todas as formas de vida, além de possibilitar a transformação da realidade opressora, a reflexão sobre nossas cidades e alternativas ao uso excessivo de telas (Barros, 2018).

A Educação Física deve garantir o direito da criança de brincar livremente, possibilitando momentos de interação e aprendizados com a natureza, instigando-as a refletirem sobre as questões relacionadas à natureza, ao meio ambiente, à ecologia e à vida planetária.

Nessa perspectiva, a Educação Física pode contribuir com o propósito de que a sociedade mude o rumo destrutivo que tomou, entendendo que para essa mudança se faz necessário, além do conhecimento, a sabedoria, além da razão, a emoção, além da informação, a atitude, além da consciência, a sensibilidade, além da teoria, a prática, além do racional, o emocional, além da sala de aula, o jardim.

A Educação Infantil, que já foi chamada de jardim de infância, termo que remete ao desenvolvimento e respeito ao tempo da criança, precisa voltar a cultivar seus jardins. Necessita tirar suas “flores” da estufa e dar condições para que elas se desenvolvam ao ar livre. O(a) professor(a) deve utilizar suas técnicas e, principalmente, suas sensibilidades para ser o jardineiro da infância, entender, respeitar as particularidades de cada uma de suas “flores” e favorecer que cresçam juntas e junto a natureza, florescendo belas e livres.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa foi realizada adotando uma linha metodológica de caráter qualitativo. No ambiente escolar, esse tipo de trabalho possibilita descrever a complexibilidade do problema e compreender a dinâmica dos processos e as particularidades das crianças (Del-Masso; Cotta; Santos, 2018a).

O método que guiou foi a pesquisa-ação, o qual une a ação de pesquisar à ação de praticar, o conhecimento desenvolvido é a partir da compreensão da prática. A pesquisa-ação surge para superar a distância entre teoria e prática, se mostrando um eficiente instrumento para o desenvolvimento profissional dos professores e dos processos de ensino aprendizagem (Engel, 2000).

Dentro da pesquisa-ação, foi utilizada a modalidade pesquisa-ensino que une a teoria com a prática, mas que rejeita a teoria sem prática e a prática sem teoria. Nessa modalidade usa-se as teorias existentes para, aos poucos, o docente-pesquisador, reelaborar e teorizar a docência-pesquisa, criando novas leituras, novos entendimentos e novas práticas (Corazza, 2002).

No ensino-pesquisa pós-crítico, o que se procura é o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito. Procura-se “o diferente” do mundo e de nós mesmas/os. Procuram-se outros modos de olhar e outras palavras para ver e dizer, diferentemente, a Educação de agora. Em suma, quem faz a pesquisa-procura e o ensino-pesquisa procura transformar-se em alguém que não o que já é. E busca transformar este tempo, este mundo e essa sociedade, em algumas coisas outras, que não as que já são (Corazza, 2002, p. 9).

Na pesquisa-ensino, o conhecimento sobre o ensino é produzido através da prática do próprio ensino, ocorrendo uma junção entre a prática escolar com a formação profissional. As aulas se tornam ambientes de observação e pesquisa, a fim de melhorar a prática pedagógica e o pesquisador-professor dá lugar ao professor-pesquisador que investiga sua própria prática, tendo como objetivo a resolução dos problemas de ensino-aprendizagem na Educação Básica, produzindo e atualizando conhecimentos (Soares; Almeida, 2012).

[...] experienciamos esta pesquisa-ensino, porque já não podemos mais receber e aceitar os conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, técnicas normativas, tipos de experiência da docência moderna... sem questioná-los. Porque sabemos que, quanto e como estão vinculados a relações de poder, de saber e de verdade, que atravessam os corpos e almas para sujeitá-los; e também que, quanto e como configuram certos estilos de

ensinar, de viver e de ser, e não outros. Porque estamos insatisfeitas e insatisfeitos com os seus cálculos, intervenções, racionalidades políticas, jogos estratégicos de sujeição, técnicas de individualização, procedimentos de totalização, tecnologias de governo do Estado, dos/as outros/as e de nós mesmas/os (Corazza, 2002, p. 3-4).

A pesquisa-ensino tem como grande contribuição o compartilhamento de suas buscas e resultados para outros docentes. Esses resultados são provisórios, pois não existe o saber tudo, e sim uma busca constante pelo saber, quando mais se busca o saber, mais se aprende que não se sabe quase nada. “As ‘verdades’ da pesquisa-ensino pós-crítica são sempre parciais” (Corazza, 2002, p. 7).

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Tabapuã, cidade localizada na região noroeste do estado de São Paulo, na qual o pesquisador é professor. O município tem aproximadamente 12 mil habitantes e a rede municipal conta com sete escolas. A escola onde ocorreu a pesquisa conta com 96 alunos matriculados e dez professores, sendo: um professor de Educação Física, um professor de Inglês, uma professora de Artes e sete Pedagogas. A equipe escolar ainda conta com seis auxiliares pedagógicas, uma inspetora, três faxineiras, uma auxiliar de direção e uma diretora.

3.2 Participantes

Os(as) participantes da pesquisa foram as crianças, entre 5 e 6 anos, matriculadas na turma do Pré II-A da Educação Infantil no turno matutino. A escolha dessa turma específica se deu pelo fato do professor-pesquisador ter acompanhado essas crianças a mais tempo, permitindo uma maior familiaridade e compreensão de suas experiências e trajetórias.

Para compor o público participante, foi necessário que a pessoa responsável pela criança assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz (TUIV) e as crianças que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Todos esses documentos são uma exigência do Comitê de Ética

em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, o qual aprovou a pesquisa sob o número de Parecer 7.758.645.

Após a entrega de toda a documentação devidamente assinada, foi formado um grupo de com 21 crianças sendo que duas não foram autorizadas pelas famílias a participarem.

3.3 Instrumentos de levantamento de dados

Para Martins Filho (2020), nas pesquisas com crianças, são necessários vários procedimentos metodológicos para a compreensão do fenômeno estudado. Demartine (2020) cita em sua obra que o pesquisador pode utilizar vários instrumentos como diários, anotações, vídeos, etc., pois esses permitem uma análise e interpretação dos dados mais abrangente.

Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos de levantamento de dados:

- **Diário de campo:** que é um instrumento que permite o registro de anotações feitas pelo pesquisador (Del-Masso; Cotta; Santos, 2018b). No diário de campo, ou bloco de anotações, é recomendado fazer apontamentos do que se vê em tempo real e, em outro momento, ao digitar as anotações, organizá-las, complementá-las e comentá-las (Martins Filho, 2020);
- **Rodas de conversa:** através da interação e do lúdico, as rodas de conversa se tornam um momento que favorece a produção das narrativas infantis (Pereira, 2024);
- **Gravações audiovisuais:** é uma ferramenta para obter dados o mais próximo possível do movimento das crianças pesquisadas. A filmagem registra aquilo que, às vezes, não é percebido no momento da vivência (Martins Filho, 2020).
- **Fotografia:** a fotografia é um importante instrumento nas pesquisas com crianças. Ela possibilita observar o momento congelado, onde se pode ver e rever a cena inúmeras vezes, observando os personagens e o contexto (Martins Filho, 2020).
- **Observação participante:** a observação ocorre na relação entre professor-pesquisador, as crianças e o contexto da pesquisa. As crianças observam e são observadas, questionam e são questionadas (Martins Filho, 2020). É nessa interação que os dados são produzidos. As observações serão registradas no diário de bordo.

3.4 Procedimentos para a levantamento de dados

Demartini (2020, p. 12) chama atenção para “a importância da participação das crianças como sujeitos ativos no processo de pesquisa, discutindo suas contribuições para a obtenção de dados”.

Para que haja a participação ativa da criança, deve-se considerar a ludicidade como um importante recurso, pois através da ludicidade é possível acessar o universo infantil, favorecendo a expressividade da criança (Costa; Lima, 2014).

As rodas de conversa foram realizadas em diferentes momentos: para colher os conhecimentos prévios das crianças e para o professor transmitir informações sobre a aula.

O diário de campo foi escrito logo após as aulas, já que durante a aula, não havia tempo necessário para a escrita do mesmo devido a constante observação e participação do professor-pesquisador. As situações foram lembradas com auxílio dos vídeos e fotos gravados durante as aulas pela professora Manuela.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados desta pesquisa se baseou na metodologia proposta por Gomes (2002) que propõe um processo interpretativo em três etapas: leitura compreensiva, exploração do material e elaboração de síntese interpretativa.

O processo de análise e discussão dos dados demandam uma abordagem interpretativa e reflexiva das narrativas, das atitudes e produções das crianças, além da leitura do diário de campo e a visualização das fotos e vídeos das aulas que também serviram para observar fatos e reações que não puderam ser observadas durante as aulas.

Para a discussão dos resultados, realizou-se uma interpretação dos dados coletados com a literatura sobre o tema. Segundo Gomes (2002), não existe um limite claro entre a levantamento dos dados, o processo de análise e a interpretação.

4 O BRINCAR NA/COM A NATUREZA E EM ESPAÇOS ABERTOS: AS CRIANÇAS, O DESEMPAREDAMENTO E O SABER DE EXPERIÊNCIA

Nesse trecho, será apresentada a práxis pedagógica, compartilhando o que vi, ouvi, senti e refleti na experiência com as crianças, com a natureza e como os espaços abertos. Diálogo com a fundamentação teórica, as aulas, os documentos oficiais e as produções de autores(as) e pesquisadores(as) que debatem e refletem as temáticas da pesquisa. Além das palavras escritas, trago alguns registros em imagens, pois, às vezes, como diz o ditado popular, “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

4.1 O parquinho

Na primeira aula, havia planejado levar as crianças ao parquinho que é o espaço mais aberto da escola: chão de areia, com árvores e frequentado por pequenos pássaros. Ali organizaríamos nosso cantinho com horta, comedouro, bebedouro e uma casinha para passarinhos, proporcionando às crianças acesso ao que Saura (2014) chama de reinos do brincar: a flora, a fauna e os minerais pois, segundo a autora, quanto mais natural o ambiente e os materiais, mais ele desperta a imaginação da criança a sua conexão com o passado simples e natural da humanidade.

As aulas em espaços abertos dependem das condições meteorológicas e, na noite anterior à primeira aula, havia chovido muito. Como o parquinho fica no lugar mais baixo da escola, constatei que ele estava bem encharcado e replanejei a aula para a rampa de acesso ao parque. Embora ela seja de cimento, ainda continuaríamos em espaço aberto, pois o tempo estava nublado e sem previsão de chuva. No momento da aula, o sol apareceu, muito forte, então as crianças ficaram no pouco espaço de sombra que existia nessa rampa pois, como afirma Nunes *et al.* (2025), é possível o contato com elementos da natureza mesmo com as limitações de ambientes naturais nas escolas de educação infantil.

A roda de conversa inicial se tornou uma meia lua com as crianças posicionadas na sombra e eu no sol, de frente para elas. Ainda que não tivesse planejado a temática sobre o clima, foi um bom momento para conversarmos sobre a nossa dependência e adaptabilidade às condições climáticas e a sensibilidade que precisamos ter em relação a elas. Portanto, na roda de conversa falamos um pouco

sobre chuva que encharcou a terra, sol que estava bem quente e sombra que estávamos fazendo a aula. No meio da conversa, questionei as crianças porque não iríamos ao parquinho e prontamente responderam que “ele tá com água”. Também questionei por que não fizemos uma roda para conversar, como é de costume nas aulas, e sim uma meia roda. Algumas das crianças falaram, “o sol tá quente”. Essa observação e a interação com os fenômenos naturais são justamente um dos objetivos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2018).

Imagem 1 – Roda de conversa sobre a construção da hortinha



Fonte: Arquivo pessoal.

Já nos primeiros momentos da pesquisa e das minhas reflexões, percebi que o planejamento é importante, mas a flexibilidade tem sua relevância. Poderíamos ter ficado a aula toda no tema do clima, conversando e brincando com o sol, a sombra, o seco e o molhado, mas os materiais da aula previamente planejada estavam no chão e percebi a grande curiosidade das crianças em relação a eles. Então, aproveitei a curiosidade das crianças e iniciamos a aula com aquilo que havia sido planejado anteriormente pois, conforme cita as DCNEI (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser focadas em interações e brincadeiras que garantam experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o

questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

Mostrei para as crianças os elementos naturais que iríamos utilizar naquela aula: bambu, terra, pedra, borra de café, casca de ovo e mudas de plantas. Enquanto mostrava os materiais, questionava e explicava o que iríamos fazer com eles. Durante a pesquisa, proporcionei que os elementos naturais fizessem parte do cotidiano das crianças (RCNEI) (Brasil, 1998a).

Em seguida, pedi para as crianças que se dividissem em pequenos grupos, contendo três ou quatro em cada grupo. Entreguei um bambu para cada grupo e questionei sobre o que iríamos fazer com os bambus, algumas crianças responderam que iríamos plantar as mudas. Quando já estavam com os bambus em mãos, perguntei o que iríamos fazer em seguida, o aluno Gabriel falou: “colocar pedrinhas”. Distribuí o pedrisco, dando um pouquinho para cada criança e elas colocaram dentro dos bambus. Expliquei que era para drenar a água, para não deixar a terra muito encharcada, pois poderia apodrecer as mudinhas. Após colocarem as pedrinhas dentro do bambu, perguntei novamente o que teríamos que colocar no bambu e as crianças responderam “terra”. Disponibilizei a terra e as sementes de jacarandá para que elas usassem como colher. Depois, entreguei algumas mudas de hortelã, a aluna Betina disse: “tio, sabia que a minha mãe compra hortelã e eu como?” Respondi que se pode comer, usar como tempero e fazer chá. Então, ela disse que já tinha tomado o chá. Também entreguei mudas de capim cidreira, couve, erva de Santa Maria e melissa para que plantassem. Tem uma aluna que se chama Melissa, então toda vez que era falado o nome da planta melissa, a Melissa e as outras crianças achavam engraçado. A participação dos alunos, mostrando seus conhecimentos prévios mostra a conexão do tema com a realidade deles.

Na aula anterior, eu havia comunicado as crianças que iríamos fazer a horta nessa aula e falei para que quem tivesse alguma muda em casa, poderia, se quisesse trazer para a escola, também pedi autorização para a professora pedagoga para colocar um recado sobre isso no grupo de whatsapp da classe e avisei as mães na reunião anterior a pesquisa. A mãe do Artur enviou uma muda de alecrim e sementes de manjerição para plantarmos na horta. Plantamos o alecrim nessa aula e as sementes de manjerição deixamos para outra aula. Essa relação com a comunidade local e considerar os saberes dessa comunidade deve fazer parte das propostas pedagógicas e está previsto nas DCNEI (Brasil, 2010).

Assim que plantaram as mudas, entreguei cascas de ovos para amassarem e jogarem dentro do bambu. Expliquei que era para adubar a terra e deixar as mudas mais fortes. Em seguida, passei um pote com borra de café, cada criança pegou um pouquinho. Expliquei que também era para deixar as plantas mais fortes e ainda funcionava como um repelente natural para insetos não as atacarem. É esse contato da criança com os elementos naturais que a deixa próxima a natureza, proporcionando que ela valorize o natural e se sinta parte dele (Barros, 2018).

Imagem 2 – Plantio das mudas



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebi, no início da aula, que algumas crianças estavam apreensivas para manipular os materiais, talvez com receio de se sujarem, mas no decorrer da aula, observando e interagindo com as outras crianças, se soltaram e acabaram como as demais, manuseando os materiais com prazer e experimentando cada elemento. Não é possível separar os aspectos cognitivos das emoções e das relações sociais, pois estes também estão presentes no processo de aprendizagem (Catalão, 2011).

Após plantar e adubar, cada grupo levou seu bambu com as mudas para um local que escolhemos no parque. Nesta aula, também estava previsto para montarmos um comedouro, um bebedouro e uma casinha para os passarinhos, mas devido ao curto espaço de tempo e a empolgação das crianças com o plantio das mudas, entendi

que seria melhor que elas aproveitassem aquele momento e deixamos a montagem do restante do planejado para outra aula.

Na primeira aula, foi possível perceber o encantamento das crianças em relação aos elementos naturais ao manipular, sentir, cheirar, plantar, adubar, montar a horta. A interação entre as crianças também foi um fator interessante, aquelas com mais habilidades manuais ajudavam as que estavam com alguma dificuldade.

Eu planejei a aula contaminado com o pensamento adultocêntrico em que o tempo que definiria a duração da brincadeira. Esse pensamento está na estrutura de organização dos tempos, espaços e saberes escolares e para muda-lo é necessário o esforço de toda a escola e sua comunidade. Então, percebi que teria que mudar meu pensamento e a forma de planejar. Teria que partir de outra compreensão e permitir, ainda que dentro do horário da aula, que as crianças e a atividade definissem o tempo cronológico e que o tempo clima também definiria as atividades e o modo como iríamos realizá-las.

Pude compreender o pensamento de Santos (2015) quando cita que o(a) professor(a) precisa deixar o papel de superioridade para assumir o papel de mediador das experiências infantis, permitindo que a criança crie e experimente. Nós professores também somos aprendizes, procurando compreender a experiência infantil para exercer novas práticas que ampliem as experiências da criança e também do(a) professor(a).

4.2 Caminhando e observando

No planejamento, iríamos até a praça central da cidade, que fica próxima, 200 metros da escola, para observar as plantas e os animais que encontraríamos no caminho como descreve o RCNEI (Brasil, 1998) e os imitaríamos quando voltássemos para a escola. Começamos como o planejado e fomos observando os animais e as plantas, eu questionava as crianças, a todo momento, sobre os nomes dos animais e das plantas que íamos encontrando pelo caminho. Estava sol e fomos conversando e decidindo sobre o melhor caminho, ou seja, onde tinha mais sombra para chegarmos à praça. Durante a caminhada, algumas crianças reconheceram e falaram os nomes das plantas, rosa e primavera, ambas estavam floridas e chamaram a atenção das crianças; e dos pássaros, bem-te-vi que tentamos imitar o som e a pombinha. Extrapolar os muros da escola é um princípio fundante para uma educação pautada

no saber de experiência. São nesses passeios, proporcionando contato com elementos naturais que a escola aumenta as experiências de mundo da criança e estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional (Barros, 2018).

Imagem 3 – Caminhando até a praça



Fonte: Arquivo pessoal.

Chegando à praça, encontramos o pai da Helena. Ela ficou um pouco envergonhada, então falei para ela que se quisesse, poderia ir dar um abraço nele. Ela o abraçou e ele conversou um pouco com ela e com as demais crianças. É muito comum, devido a cidade ser pequena, quando saímos da escola encontrarmos parentes e conhecidos das crianças. Isso deixam-nas felizes. As crianças também costumam apontar onde moram, assim como onde moram e trabalham seus familiares, o “[...] passeio envolve, também, aprendizagens relativas à socialização, mobilizam sentimentos e emoções constituindo-se em uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças” (RCNEI) (Brasil, 1998a, p. 54).

Fizemos uma roda no gramado sob a sombra das árvores. Pedi para que as crianças observassem onde iriam se sentar para ver se não tinha nenhum bichinho, formiga ou algum objeto que poderia lhes machucar ou elas machucarem os outros seres vivos. Embora exista sempre o risco de pequenos acidentes quando a criança sai de um ambiente controlado como a escola para um ambiente aberto, um passeio na praça exige certa disposição e disponibilidade do professor, além do

desejo deste de viver outras experiências, de também estar desemparedado, de correr pequenos riscos (Tiriba, 2018a).

Se o(a) professor(a) , a coordenação, a direção e as famílias não assumirem tais riscos, a escola não apenas distanciará a criança da natureza, como também à distanciará do seu meio social. Hoje, temos escolas completamente fechadas, com altos muros, grades e mais recentemente cercas elétricas e câmeras de segurança, tudo para “proteger e isolar” a criança do meio social, nessa perspectiva se torna um absurdo tirar a criança desse grande aparato de proteção e colocá-la em risco na sua própria comunidade.

Retornei o tema da aula anterior, mostrei e deixei que elas sentissem, manuseassem e cheirassem algumas das espécies que tínhamos plantado no bambu, pois percebi que, devido a euforia e a quantidade de materiais disponíveis naquela aula, elas pouco conseguiram sentir as mudas das ervas. Pude entender que a quantidade de materiais que havia preparado para a primeira aula, foi muito grande em relação ao tempo disponível.

Então deixei que as crianças sentissem com mais calma as mudas de hortelã, alecrim, capim cidreira e melissa, comentaram sobre as texturas e principalmente sobre os aromas. A Maria Isis relatou que a avó dela tinha alecrim. Novamente, quando citei a planta melissa, houve uma euforia devido a amiguinha ter o mesmo nome da planta e ela novamente teve bom humor para lidar com esse fato. Quando perguntei sobre qual cheiro elas gostaram mais, a maioria disse que tinha gostado mais da melissa, mesmo aquelas que fizeram uma carinha de que não gostaram quando sentiram o cheiro da planta, o que sugere que queriam agradar a amiguinha, como afirma Tiriba (2018a), precisamos dessas práticas escolares que proporcionem os valores da cooperação, amizade, solidariedade e do respeito à diversidade.

Fomos agraciados com a presença de um João-de-barro que veio bem pertinho das crianças para pegar insetos. Foi uma oportunidade para falar sobre aquela ave, já que as crianças estavam interessadas nela. À princípio, eles não reconheceram a ave, mas algumas crianças, logo que comecei a dar dicas, acertaram seu nome. Ao contrário do que eu esperava, a comunicação com as crianças foi fácil e agradável, pois elas se interessavam nos temas que iam surgindo, tal fato vai ao encontro com os do RCNEI (Brasil, 1998) que revela que quando a escola leva as crianças para passearem em locais de área verde e proporciona o contato com pequenos animais, promove o interesse e a valorização da natureza.

Imagem 4 – Roda de conversa sobre as mudas



Fonte: Arquivo pessoal.

Voltamos para escola e continuamos a observar animais e plantas, mais crianças reconheceram e citaram os nomes da rosa, da primavera, do bem-te-vi e da pombinha. Ao criar situações que promovam o encantamento com os pássaros e com as flores, a escola coloca a criança frente ao mistério da vida (Barros, 2018).

Chegamos à escola em cima da hora e não houve tempo para imitar os animais como havia planejado, mas durante o percurso, as crianças imitaram os sons e os gestos dos animais que viram pelo caminho.

Embora tivesse planejando a aula, não me incomodei com os imprevistos (encontro com o pai da Helena e com o João-de-barro durante a roda de conversa), percebi que as rotas teriam que ser corrigidas constantemente para aproveitar os momentos, as situações, as alegrias e os interesses das crianças, então procurei aproveitar as situações adversas da melhor forma, respeitando a curiosidade e o encantamento das crianças, como afirma Saura (2014), o(a) professor(a) tem a função de mediar, observar e potencializar as situações de aprendizagem, aproveitando aquilo que a criança se sente interessada.

4.3 A terra

No planejamento dessa aula, as crianças iriam para um espaço aberto, observar as nuvens para verem formato de objetos e seres, depois moldariam em argila aquilo que imaginaram observando as nuvens. Mas o dia estava ensolarado e sem nenhuma nuvem no céu, então, replanejamos a aula. Fomos novamente ao parque, único espaço aberto da escola para elas brincarem sob a sombra das árvores. As crianças gostam muito do parque e, embora ele tenha diversos brinquedos, elas passam grande parte do tempo brincando na areia, procurando pedras e dando outros significados a galhos e folhas. A escola precisa proporcionar esses momentos pois, como afirma Tiriba (2018a), as crianças urbanas não brincam mais onde historicamente os humanos brincaram, na atualidade elas ficam fechadas, longe do sol, da água, da terra, do vento...

Na roda de conversa inicial, falamos um pouco sobre aquele local com árvores, sombra e areia. Todas relataram que gostam daquele local, mas divergiram do que mais gostam no parque, citando areia, casinha, escorrega, gira-gira. Por suas falas e por observações anteriores, é possível dizer que elas aproveitam bem aquele local quando lhes é permitido que estejam lá, pois é ali que acontece a educação para e pelo lazer. Esse gosto por ambientes abertos, com terra, água, vento revelam a necessidade e a satisfação de estarem em seu lugar de origem (Tiriba, 2018a).

Então disse para as crianças que a intenção da aula naquele dia era brincar na areia. Perguntei se todas concordavam e responderam com um sonoro “sim”. Então, aproveitamos o espaço à sombra das árvores, que eu havia solicitado previamente à outra professora que aceitou dividir o espaço do parque comigo, pois era o horário de outra classe naquele local.

Utilizei uma cabaça como pote de água para molhar a areia a fim de que ela ficasse mais moldável. Quando mostrei a cabaça e perguntei para as crianças para que usaríamos, as crianças responderam: “pra faze a escultura”; “pra por areia”; “pra por argila”. Então, eu disse que colocaria água. A Olivia falou: “o tio, não é verdade que quando vai lá no deserto, eles pega esse negócio e põe água?”. Respondi que “sim” e pedi para que ela repetisse para todos escutarem. Assim que ela falou para a turma, expliquei que ainda hoje a cabaça é usada para transportar e armazenar água, principalmente por comunidades indígenas. Por meio da experimentação e da oralidade, as crianças aprenderam uma tecnologia ancestral. Aproveitei para relatar

que os povos indígenas têm uma boa relação com a natureza e que durante nossas aulas iríamos aprender um pouco sobre eles.

Solicitei para que as crianças construíssem algo com areia. Elas fizeram bolos, castelos, casas, barcos, corações, montanhas e casas, algumas vezes fizeram parcerias e construíram algo juntas, outras vezes preferiram construir sozinhas. Essa liberdade para criarem e se expressarem não é valorizada pela escola pois, como afirma Tiriba (2018a), a sociedade adultocêntrica valoriza o controle, a racionalidade, em detrimento das sensações, da liberdade e da expressividade.

A Olívia fez uma barata, utilizando também, pequenos gravetos que estavam no chão para serem as antenas da barata. Outras crianças também utilizaram gravetos que acharam ali mesmo. Esse brincar na areia, na sombra de uma árvore, criando esculturas a partir da terra e de gravetos são experiências importantes para a criança apreciar a beleza do natural (Barros, 2018).

Imagem 5 – Barata construída com areia e gravetos



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois que todas as crianças fizeram suas esculturas de areia, forneci um pouco de terra vermelha, bem úmida e sugeri que elas, também, construíssem algo com aquela terra. Nesse momento, elas ficaram sentadas na areia usando um banco de madeira como mesa.

Imagem 6 – Moldando com terra



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao contrário da areia que tem em abundância na escola, as atividades com a terra e a argila foram realizadas com materiais, de certa forma, controlados pois, tais materiais não têm na escola e foram providenciados por mim. Então as crianças tiveram que dividir a terra e depois a argila, pedir para o amigo quando faltava, entregar um pouco do que estava sobrando para outra criança, recalculer o tamanho da escultura. Além disso, elas procuravam achar o melhor “ponto” para modelar o barro, não podia estar muito molhado, nem muito seco. Algumas crianças misturam areia na terra e usaram pequenas pedrinhas que encontraram para moldarem corações, brigadeiros, *cupcakes* e bolos. Quando se dá a oportunidade da criança de ter contato com elementos naturais, ela aproveita tudo aquilo que aquele ambiente fornece (Nunes *et al.*, 2025).

Assim que terminaram suas esculturas de barro vermelho, ofereci argila e sugeri que elas fizessem outras esculturas, então confeccionaram cestinhos, potes, bolinhas, corações, pão de queijo, chocolate, dinossauro, tigela, flor, cabeça de cobra, boneco de neve e casinha de passarinho (eu havia comentado na primeira aula que iríamos construir uma casinha de passarinho para deixar no parque). São nessas brincadeiras com elementos naturais que a criança desenvolve a iniciativa, capacidade de escolha, de tomar decisões, de resolver problemas, a empatia, a

humildade, o senso de pertencimento e, como pudemos perceber na aula, aflora a criatividade, contribuindo para o seu desenvolvimento global (Barros, 2018).

Mas a escola não valoriza esses momentos e as crianças, mesmo em atividades de “artes” não conseguem se expressar: pintam as “folhinhas” impressas com desenhos que não fazem parte de seu cotidiano, por vezes, todas as crianças têm que pintar a atividade da mesma cor, seguindo o exemplo, ou seja, a imposição do(a) professor(a). Com a tinta guache ainda tem o problema da sujeira, não se pode sujar a carteira, nem o uniforme, às vezes a tinta é controlada pelo(a) professor(a). Quando têm acesso à massinha, não é raro que tenham que fazer todas o mesmo objeto. A escola priva a criança do contato com a natureza e do processo criativo. Como revela Tiriba (2018a), o contato com elementos naturais que leva ao relaxamento, a criatividade e a liberdade, não interessa a lógica capitalista e produtivista.

No final da aula, as crianças perguntaram se iríamos pintar as esculturas, fato que me surpreendeu porque já estava previsto no planejamento, mas eu não tinha revelado a elas. Respondi que teríamos que deixar a argila e a terra secarem por alguns dias e que depois iríamos pintá-las.

Percebi que as criações, embora tivessem algumas parecidas, na maioria não eram cópias, a maior parte das crianças criaram objetos diferentes, só foi preciso oferecer materiais e dar tempo e liberdade para elas experimentarem e criarem, o que vai ao encontro a Barros (2018) quando diz que se permitirmos o contato da criança com elementos naturais, ela irá, espontaneamente, construir, reconstruir, montar, desmontar e criar.

4.4 Cantinho dos passarinhos

Na quarta aula, voltamos ao parque para sanar as pendências que ficaram da primeira aula, pois o tempo não tinha sido suficiente para montar o cantinho dos passarinhos com comedouro, bebedouro e casinha. Também tinha faltado plantar as sementes de manjerição que o Artur havia levado para a escola na primeira aula. O replanejamento da aula elucida o que Santos, Gomes e Santos (2024) apontam, que professores(as) de Educação Física da Educação Infantil devem reorganizar e replanear suas práticas para as especificidades dessa etapa de ensino. Com um

pequeno tempo de aula, precisam repensar suas estratégias para contribuir com o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Ao começar nossa roda de conversa, perguntei para as crianças o que achavam que os passarinhos comiam. Houve algumas respostas como: milho, pão e minhoca. Expliquei que embora alguns comessem pão, não era o alimento natural deles e poderia fazer mal a sua saúde, também falei que ali no parque não tinha nenhum alimento para eles, então iríamos montar um comedouro com quirela, girassol e frutas, além de um bebedouro e uma casinha de cabaça.

Antes de construirmos o cantinho dos passarinhos, aproveitei que as crianças estavam em roda e sugeri o plantio das sementes de manjerição. As crianças as cheiraram e plantaram dentro de cascas de ovos (demorei algumas aulas para retornar à hortinha para que eu pudesse providenciar as cascas de ovos). Colocamos terra com uma mistura de borra de café e pó de casca de ovo. Deixei que elas sentissem o aroma desses elementos e manuseassem a mistura. Também aproveitamos para replantar algumas mudas que tinham morrido. A práxis pedagógica na Educação Infantil deve favorecer experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (DCNEI) (Brasil, 2010, p. 26).

Imagem 7 – Plantio das sementes de manjerição



Fonte: Arquivo pessoal.

Após o plantio, escolhemos um cantinho para os pássaros, onde montamos um comedouro de bambu, um bebedouro e uma casinha de cabaça. As crianças colocaram frutas, grãos e água. Depois de colocar a banana no comedouro, a aluna Olivia disse: “ficou um comedor decorado com banana e comida”. Combinamos que todos os dias, mesmo em dias que não tivesse aula de Educação Física, elas iriam revezar para cuidar da horta e dos passarinhos.

A tentativa aqui é atrair pequenas aves para a escola, já que devido a sua estrutura de muros altos, cercas elétricas, poucas árvores, sendo que nenhuma é frutífera e são podadas constantemente, drasticamente, quase não há passarinhos. Nem mesmo pequenos insetos são vistos rotineiramente devido as constantes dedetizações, tudo isso diminui o contato das crianças com formas de vida não humanas. Podemos entender que as ações pedagógicas não ocorrem apenas durante as aulas, a escola e suas escolhas arquitetônicas e de manutenção de seus espaços devem, ou deveriam estar alinhadas aos princípios pedagógicos que orientam a prática docente. Tal fato nos leva a refletir sobre os modos sociais e escolares que, segundo Tiriba (2018a), podemos mudar, considerando os pensamentos e saberes dos povos originários, para modos mais democráticos, populares, ecológicos e éticos nos cuidados de nós mesmos, das nossas sociedades e dos demais seres.

Imagem 8 – Abastecendo o comedouro dos passarinhos



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças estavam curiosas sobre as esculturas feitas na aula anterior. Expliquei sobre como a argila ficou dura depois que secou, assim como a terra vermelha, diferente da areia que quando secou se desmanchou. Citei como exemplo, alguns potes de barro que estávamos usando em nossas aulas. Houve uma certa confusão para pegarem suas confecções de argila e terra, pois algumas crianças argumentavam terem feito os mesmos objetos que outras. Pedi para que cada uma pegasse um objeto e combinamos que poderiam trocá-los para que todas pudessem brincar com todas as esculturas.

O sentimento de pertencimento das crianças ao que é natural vinha aumentando. Se na primeira aula algumas tinham um certo receio de manipular alguns elementos, agora todos interagem com os elementos disponibilizados com prazer, o que nos leva a acreditar em uma Educação Física que entenda o corpo além dos músculos e dos sentidos, como cita Bruhns (2009), os desejos, sentimentos e emoções também devem ser considerados.

4.5 Petecas

Neste dia, o tempo estava bom, então levei as crianças em outra praça aproximadamente a 100 metros de distância da escola. A escola necessita conquistar espaços para além de seus muros pois, como nos diz Tiriba (2018a), todos os ambientes ao seu redor são lugares de aprendizagem.

Fizemos uma roda ao chegar na praça e mostrei algumas petecas que tinha confeccionado com palha de milho e algumas de sabugo de milho com penas de galinha. Expliquei que a peteca é um brinquedo antigo de origem indígena e que na atualidade tem crianças indígenas que confeccionam suas petecas com materiais naturais.

As culturas indígenas devem ser valorizadas e fazer parte dos conhecimentos escolares, mas a escola ainda ignora os conhecimentos desses povos, e por vezes, continua com trabalhos estereotipados no Dia dos Povos Indígenas. Os saberes dos povos tradicionais apesar de não serem compreendidos e negados pela sociedade ocidental tem grande importância em nossa sociedade, tendo muito a nos ensinar (Munduruku, 2009).

Ainda em roda, questionei sobre os materiais, apontando-os. As crianças reconheceram as penas, dizendo que eram de passarinhos, expliquei que aquelas

eram de galinhas. Como eu também tinha levado uma peteca que eu havia comprado, de pena coloridas e couro, a Olivia perguntou: “existe galinha colorida?” Então expliquei que aquelas penas eram tingidas. Sobre a palha de milho, algumas crianças falaram que era mato. A Betina disse que era folha de milho. Descasquei uma espiga verde para as crianças observarem e manusearem.

A Betina falou que dava para fazer pipoca com o milho e a Olívia disse: “não sabia que milho era cabeludo desse jeito não”, se referindo aos cabelos da espiga. Muitas crianças relataram terem gostado do cheiro do milho verde. Os livros e as teorias não são capazes de ensinar o cheiro do milho, a criança precisa ter a experiência de cheirar o milho para saber qual o seu aroma. Para Bondía (2002, p. 26) “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana.” Embora as crianças conheçam a pipoca e o fubá, alimentos populares na região e também servidos na escola e Tabapuã seja um pequeno município do interior, algumas crianças disseram que não conheciam a espiga de milho, mesmo estas sendo vendidas *in natura* nos mercados e em alguns dias na praça da cidade.

Esse tipo de prática pedagógica que proporciona experiências ligadas às práticas culturais vai ao encontro às DCNEI (Brasil, 2010), quando citam que as práticas pedagógicas precisam garantir às crianças experiências que proporcionem a interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Imagem 9 – Roda de conversa sobre petecas



Fonte: Arquivo pessoal.

Pedi para que elas se dividissem em duplas e que escolhessem uma peteca feita de palha de milho para brincar. Quando as petecas desmanchavam ou as crianças enjoavam de brincar, deixei que trocassem com as petecas de espiga de milho e penas. Algumas brincavam da forma convencional rebatendo com apenas uma das mãos. Outras rebatendo com as duas mãos. Algumas rebatiam e tentavam pegar.

Imagem 10 – Jogando peteca



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças puderam brincar livremente com as petecas, realizando seus movimentos e interagindo com a peteca e com as outras crianças. As crianças foram brincando, se reorganizando, trocando de duplas, aumentando os grupos, com alguns desentendimentos, mas tudo resolvido sem maiores problemas, apenas um que precisei intermediar porque percebi que tinham deixado a amiguinha de fora do grupo. Conversamos, expliquei que a amiguinha também queria brincar com elas e permitiram que ela brincasse com o grupo. São nas aulas fora da sala, onde as crianças estão em movimento, dividindo o mesmo espaço e o mesmo material que é comum acontecerem desavenças, mas essas aulas também proporcionam que as crianças aprendam a resolver os conflitos. Como afirma Barros (2018), o brincar ao ar livre favorece essa negociação entre as crianças e paulatinamente elas vão

desenvolvendo atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos. O professor deve ficar atento, mas não deve interferir a todo momento, primeiro precisa observar e permitir que elas tentem um acordo para que nenhuma criança seja prejudicada.

Ao deixar a criança brincar livremente, sem interferir em seus movimentos e respeitando seu momento de experimentação, pude notar uma grande diversidade de gestos. Algumas crianças que rebatiam na peteca da forma tecnicamente correta, procuravam ensinar as outras, mas, mesmas essas que tentavam ensinar, por vezes, ficavam interessadas em outras formas de jogar e, também aprendiam com as demais, aumentando, assim, seu acervo de movimentos.

Contudo a escola não valoriza os movimentos naturais da criança, segundo Tiriba (2018a), os únicos movimentos que a escola valoriza são os exercícios sistemáticos e mecânicos que têm como objetivo melhorar a coordenação motora para o aprendizado da leitura e escrita ou aqueles movimentos técnicos, da prática esportiva, preparação física e aprendizado de regras.

4.6 Madeiras

Confeccionei e levei para a sexta aula alguns materiais e brinquedos em madeira (ponte, prancha, perna de pau e sapato de pau) para as crianças se desafiarem. É importante que o adulto além de proporcionar que a criança construa o seu brinquedo, também ofereça para ela brinquedos feitos por ele, para que a criança tenha um repertório e assim, possa construir os seus. E a pessoa adulta também deve vivenciar os brinquedos construídos pelas crianças (Sayão, 2002).

Fizemos uma roda de conversa em que questionei as crianças sobre o que eram aqueles materiais e brinquedos? As crianças falaram que era pau. Concordei e falei que chamamos aquele tipo de pau de madeira. Perguntei de onde vinha a madeira? Elas responderam que era das árvores. Perguntei se eu precisei cortar as árvores? Depois de alguns instantes de silêncio, algumas disseram que sim, outros disseram que não. Expliquei que aquelas madeiras eram sobras, que não tinham mais utilidade e iriam para o lixo, então eu as peguei. Algumas crianças me perguntaram se eu peguei na rua, na calçada ou no lixo? Respondi que sim, que quando eu via alguma sobra pegava para confeccionar os brinquedos, reaproveitando materiais, em vez de comprar a madeira especificamente para construir o brinquedo. Faz-se

necessário uma pedagogia que tenha como princípio o respeito e o apreço aos recursos naturais, pois esses brinquedos feitos artesanalmente estão desaparecendo das brincadeiras de nossas crianças. Santos (2015) revela que eles vêm perdendo espaço para os brinquedos industrializados a partir do século XIX.

Depois dessa conversa inicial, eu mostrava algum material ou brinquedo e perguntava o que poderia ser feito com ele. A criança que respondia, eu deixava que demonstrasse a sua forma de utilizar aquele objeto para as demais. Foi assim com o sapato de pau, que a Manuela falou que era para colocar no pé e andar, então, demonstrou para as demais crianças. Quando mostrei a perna de pau, a Helena falou que era para andar e demonstrou, com meu auxílio, para as outras. Quando mostrei a prancha, o Artur disse que era para surfar e também demonstrou para as demais. E a ponte, a aluna Olivia, disse que era para andar em cima, também demonstrou para as outras.

Como não tinha brinquedo para todas, pedi que formassem duplas e escolhessem um equipamento e que depois poderiam trocar, deixei-as brincarem livremente pois, é no brincar livre a criança constrói conhecimento e aprimora as relações sociais. E as experiências adquiridas durante a brincadeira também são usadas em outros momentos de sua vida (Coelho *et al.*, 2023).

Algumas crianças ficaram com receio e não quiseram andar na perna de pau, que é um material com um grau de dificuldade maior, mas a maioria experimentou todos os brinquedos.

Imagem 11 – Ponte de madeira



Fonte: Arquivo pessoal.

É necessário proporcionar ambiente físico e social para as crianças se sentirem seguras para enfrentarem desafios que vão surgindo. Mas é preciso propiciar situações de pequenos riscos, pois como vimos em Barros (2018), o risco é parte fundamental do aprendizado e desenvolvimento da criança. Assumir o risco é um grande desafio, não só para elas, mas também para professores que tentam reduzir todos os riscos, pois se preocupam, e não é à toa, com a má repercussão que ocorre na escola e os possíveis atritos com as famílias diante de qualquer ralado que possa acontecer com a criança.

Imagem 12 – Perna de pau e sapato de pau



Fonte: Arquivo pessoal.

Se para a cultura adultocêntrica a brincadeira livre parece uma total desorganização, quando prestamos atenção, as crianças, mesmo muito pequenas, e sem interferências da pessoa adulta conseguem se organizar dentro da lógica infantil. Observei que elas entenderam o sentido que teriam que andar na ponte; trocaram os brinquedos entre si, muitas vezes fazendo argumentações: “deixa eu um pouquinho, depois devolvo”; respeitaram os espaços das outras crianças e ajudaram aquelas com alguma dificuldade. São nos momentos de brincadeira livre onde as crianças estão se movimentando, interagindo, compartilhando espaços e materiais que ocorrem situações adversas e elas precisam resolverem.

4.7 Sons de elementos naturais

Nessa aula, levei as crianças a um estacionamento aberto bem próximo à escola. Ficamos na sombra de uma árvore frondosa. Mesmo estando a poucos metros da escola, as crianças ficam bem mais animadas do que se estivessem do lado de dentro dos muros. Mas para as pessoas adultas: professores(as), funcionários(as) e gestores(as), estar do lado de fora com as crianças gera certa aflição. Esse fato se deve à questão da violência, mas, principalmente a estarmos “... apegados à ideia de

escola como local fechado, onde os conhecimentos são transmitidos dos livros ou da cabeça das professoras para as cabeças das crianças” (Tiriba, 2018a, p. 342).

Na roda de conversa, expliquei que iríamos produzir sons com alguns elementos naturais. Comecei mostrando um coco verde, depois mostrei o coco sem a casca verde, só com a castanha. Deixei as crianças manusearem os dois cocos, sentindo e ouvindo a água ao chacoalhar. Após, mostrei as duas metades de um coco seco e disse que aquilo era um instrumento musical chamado congüê de coco. As crianças manuseavam os objetos e passavam para as demais.

Em seguida, mostrei uma cabaça, relembramos que utilizamos para fazer a casa dos passarinhos e como pote para transportar água. Passei duas cabaças para as crianças, uma fechada e outra aberta, a qual colocamos outras sementes dentro para produzir som e sentir a diferença do peso entre as duas.

Depois mostrei um reco-reco, algumas crianças disseram que era uma flauta. Quando fiz o som disseram que parecia com um sapo. Elas manusearam um feito de madeira oca, um feito de cabo de vassoura e um feito de bambu. A Olívia lembrou que tínhamos usado bambu em outra aula para fazer o comedouro e a hortinha.

Ainda manusearam os instrumentos musicais, castanhola, afoxé e caxixi, todos feitos de materiais naturais. Sobre o caxixi, disseram que era um chocalho, concordei dizendo que aquele era um tipo de chocalho que feito com aqueles materiais recebia um nome especial. Também manusearam e produziram sons com pinhas (de pinheiro) e jatobás, o qual algumas crianças disseram que era castanha, outras que era tamarindo. Quando falei o nome correto, o Artur disse: “a minha mãe já comeu jatobá”.

Após, mostrei algumas vagens com sementes dentro e balancei-as. A Olívia disse que parecia um chocalho. Também forneci sementes de jacarandá e ela disse: “usamos para pegar a terrinha”.

Nessa aula, foi fornecida uma grande diversidade de materiais, alguns na sua forma natural e outros já manipulados pelo ser humano. Para que todas as crianças pudessem ter contato com todos os objetos, passamos todos de mão em mão por toda a roda. Ao deixar a criança manusear livremente os materiais, com diferentes formas, texturas, pesos, sons, proporcionamos que ela faça descobertas (Nunes *et al.*, 2025),

Imagem 13 – Produzindo sons com elementos naturais



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois que todas as crianças manusearam todos os elementos naturais, pedi para que cada uma escolhesse um a fim de produzirem sons e cantarem suas músicas preferidas, também poderiam trocar de material se quisessem. As crianças combinaram algumas músicas e cantaram juntas. Elas sentem grande satisfação em cantar, dançar e tocar instrumentos, se expressando através da música. A escola precisa abrir caminhos para a música e para os outros tipos de artes, proporcionando conhecimentos estéticos e poéticos (Tiriba, 2018a).

As crianças, a cada aula, conseguiam reconhecer mais elementos naturais trazidos para a escola, aumentando seu repertório e, assim como afirma Barros (2018), desenvolvendo os aspectos sensoriais e motores.

Imagem 14 – Tocando e cantando



Fonte: Arquivo pessoal.

4.8 Vento

Nessa aula, voltamos ao parque e na roda de conversa mostrei e deixei que as crianças manuseassem vários elementos naturais leves como algodão, penas, sementes, flores e vagens. No planejamento inicial da pesquisa, não tinha aula com esse tema, mas conforme a pesquisa foi sendo desenvolvida, ao mesmo tempo que ia refletindo sobre as aulas e fazendo novas leituras, também fui mudando meu modo de entender as aulas e resolvi dar aula com esse tema depois que encontrei, durante minhas corridas, alguns materiais com movimentos interessantes ao caírem (giravam), lembrei de minha infância quando ficava encantado com esses elementos.

Também achei interessante ministrar a aula com esse tema pela fartura e diversidade que encontrei desses elementos que fui guardando durante a pesquisa e por estes materiais naturais darem a oportunidade das crianças brincarem livremente, em espaço aberto para perceberem a influência do vento em seu movimento, pois, como nos revela Tiriba (2018a), se quisermos transformar as escolas de Educação Infantil em espaços que contribuam para a saúde física, social e emocional das crianças é preciso aproveitar os espaços ao ar livre como pátios, parques, praças e quintais, “porque esses são espaços em que as crianças fazem bons encontros com

o universo natural que está para além de nós: os céus, as nuvens, o vento, o sol aí estão e estarão pela eternidade” (Tiriba, 2018a, p. 313).

Quando viram a vagem, lembraram que a utilizamos para produzir sons na aula anterior. Quando viram as penas também lembraram que utilizamos para confeccionar petecas. A Ana Livia falou que dava para usar a pena para pintar. E ainda disse que o dente-de-leão também é levado pelo vento.

Depois da roda de conversa e de mostrar o efeito da resistência do ar e do vento sobre os materiais, deixei as crianças brincarem livremente com eles.

Imagem 15 – Assoprando o algodão



Fonte: Arquivo pessoal.

Enquanto algumas crianças brincavam com os elementos naturais, outras perceberam que eu iria mexer na hortinha e quiseram ajudar. Replantamos algumas mudas que tinham morrido, além de uma batata doce e dois pés de feijão que havíamos ganhado das professoras. Outras crianças também se interessaram e se ofereceram para abastecerem o comedouro e o bebedouro dos pássaros.

Mesmo que não fizesse parte do planejamento inicial da aula, consegui perceber o desejo das crianças de colaborarem com a manutenção da hortinha e com o abastecimento do cantinho dos passarinhos, esse cuidado com outras formas de vida revela o comprometimento e o sentimento de pertencimento ao natural, o que

Barros (2018) relaciona de pertencimento ao mundo natural às atitudes de sustentabilidade.

Imagem 16 – Abastecendo o comedouro



Fonte: Arquivo pessoal.

4.9 Tintas naturais

A aula foi realizada em um outro estacionamento, bem em frente da escola. Inicialmente, tínhamos programado para realizar mais aulas neste local por ser de fácil acesso e ter muitas árvores. Mas, antes de iniciar a pesquisa, as árvores foram podadas drasticamente e não restaram muitas folhas, o que fez com que não houvesse mais sombra. Nesse dia, resolvemos ir até lá porque estava nublado, aproveitamos e conversamos sobre aquele espaço, a importância da sombra e das árvores, o controle que tentamos fazer sobre elas, podando constantemente para que elas fiquem da forma que queremos, a diferença entre as folhas e flores que caem no chão e o lixo que produzimos.

É necessário abordar tais temas constantemente para que as crianças possam se deparar com outro ponto de vista sobre a natureza, porque fazem parte de uma sociedade que entende a natureza como algo sujo que deve ser controlada. A escola também tem essa perspectiva antropocêntrica e como nos revela Tiriba (2018a)

ensinamos desde a Educação Infantil o sentimento de superioridade do ser humano em relação à natureza que deve ser dominada.

Deixei no centro da roda os objetos confeccionados com argila e terra vermelha durante a terceira aula, ali também ficaram todos os outros elementos naturais que seriam utilizados durante a aula.

Imagem 17 – Elementos naturais para pintura



Fonte: Arquivo pessoal.

Logo no começo, as crianças já perceberam que pintariam os objetos e ficaram muito interessadas, perguntei como elas sabiam que iríamos pintar nessa aula. A aluna Olívia disse que eu havia falado algumas aulas antes que iríamos pintar as “esculturas”. Questionei por que achavam que seria hoje e, então, responderam que aquilo que estava no centro da roda eram as tintas.

Quando questionei do que eram feitas as tintas, o Vincenzo respondeu que eram feitas de farinha. Concordei, elogiei-o e disse que aquela farinha era amido de milho, também conhecido como Maizena, que na verdade é uma marca que comercializa esse produto. A Melissa disse que aquilo era para virar a massinha. Perguntei se ela já tinha feito aquele tipo de tinta e ela disse que sim.

As respostas das crianças nos mostram seus conhecimentos prévios sobre o tema, compartilhando com as demais crianças o que aprenderam com suas famílias. A escola adultocêntrica não costuma valorizar esses conhecimentos, mas, como

vimos em Coelho *et al.* (2023), é preciso rever essa posição da pessoa adulta como a única detentora do saber.

Quando perguntei para as crianças o que eu coloquei na “farinha” para virar a tinta preta, primeiramente falaram que eu tinha colocado terra, café, tinta preta, até que a Olívia disse: “derreteu o carvão”. Então, deixei com que manuseassem um pedaço de carvão. A Olívia também disse que o carvão manchava a roupa, portanto, pedi para que elas manuseassem com cuidado para evitarem sujar as roupas. Sobre a suposta ‘sujeira’, das roupas e da escola eu achei que teria que enfrentar alguns problemas com as famílias e com as funcionárias da limpeza. No dia da reunião com as famílias, eu expliquei que durante as aulas as crianças iam brincar com diversos materiais em diversos locais e que poderiam se sujar, que poderiam vir com uma roupa mais velha nos dias das aulas. Felizmente, não tive nenhuma reclamação por parte das famílias, mas suspeito que algumas famílias tenham conversado com suas crianças para tomarem cuidado pois, principalmente nas primeiras aulas era visível o cuidado que algumas crianças tinham para não se sujarem mas, conforme as aulas foram sendo realizadas, elas pareciam ficar mais à vontade, sem essa preocupação.

Sobre os ambientes, principalmente nas aulas com tintas, eu levei folhas de bananeira para forrar o chão e as próprias crianças ajudavam a organizar os materiais no final das aulas. Os bancos suecos que ficaram muito sujos depois de serem usados como bancada para a confecção em barro e argila, eu mesmo os lavei depois da aula. Para Tiriba (2018a), temos o papel de ajudar não apenas as crianças, mas também as famílias e nossas colegas de trabalho a superarem essa “cultura da limpeza pois, a sociedade e a escola relacionam os elementos da natureza como sujeira.

Sobre a tinta marrom, a Maria Júlia acertou prontamente que eu teria feito com café. Questionei as crianças se já havíamos utilizado a borra de café em nossas aulas e elas rapidamente responderam que tínhamos utilizado nas nossas plantinhas.

Em relação à tinta laranja, disseram que era milho e terra. Quando eu mostrei as sementes de urucum, Melissa disse que já tinha usado aquilo para pintar. A Olívia mencionou que ouviu falar que o colorau mancha a roupa. Novamente advertido pela Olívia, pedi para terem cuidado com a roupa. Deixei as crianças manusearem as sementes junto com as vagens secas e já abertas. Expliquei que em algumas comunidades indígenas usam corantes naturais como o urucum para pintarem seus corpos e tingir objetos.

Os conhecimentos dos povos tradicionais devem ser reconhecidos, valorizados e transmitidos pela escola, como vemos em Tiriba (2018a), tais conhecimentos não devem ser colocados numa posição de inferioridade aos saberes eurocêntricos.

Sobre a tinta amarela, as crianças também disseram que era milho. Expliquei que era cúrcuma, mostrei uma planta com as folhas e o rizoma e deixei que manuseassem.

Quando mostrei partes da planta da vassoura, disseram que era trigo. Depois de falar que era vassoura, expliquei que iríamos usar como pincel. Também levei folhas de bananeira e questionei para que iríamos usar, então disseram que era para pôr embaixo.

Imagem 18 – Pintando as esculturas



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois de manusearem os elementos com os quais tinham sido feitos os pigmentos, foi a vez de manusearem o amido de milho, a borra de café, a cúrcuma, o urucum e o carvão em pó. Após, cada criança pegou um objeto de argila ou terra e se dividiram em pequenos grupos. Cada um tinha à disposição as quatro cores (amarelo/cúrcuma, laranja/urucum, marrom/borra de café e preto/carvão). Os pigmentos foram colocados dentro de cascas de ovos que funcionaram como potinhos. O pincel foi a vassoura. Deixei que as crianças pintassem suas esculturas da maneira que quisessem, usando os materiais de suas preferências.

A curiosidade e o encantamento das crianças pelos elementos naturais foram aumentando a cada aula. Nessa especificamente, talvez, por trazer aquilo que elas já haviam pedido anteriormente (pintar as esculturas) e pelos materiais mudarem de estado, se transformando de sólido para líquido (tinta), o encantamento foi ainda maior. É um desejo e um direito da criança ter esse contato com elementos naturais e a escola precisa assegurar tal direito (Tiriba, 2018b).

4.10 Encerrando o ciclo

Na última aula, usamos o pátio da escola, pois este é coberto e havia previsão de chuva para aquele dia. O pátio é o local habitual das aulas de Educação Física, mas só optei por fazer essa última aula nele, além da aula com as madeiras, devido às condições meteorológicas. Ele é quase que totalmente fechado e a proposta da pesquisa era justamente ao contrário, ou seja, vivenciar atividades em ambientes abertos e em contato com a natureza.

Os espaços, mesmo inadequados, não impedem que a criança brinque, mas sabe-se que ele pode interferir na brincadeira, podendo motivar ou desmotivar a criança. Os autores Lima, Pereira e Coelho (2019) citam que os espaços podem promover a autonomia, a interação e a expressividade, como também podem oprimir os desejos da criança.

Levei todos os elementos naturais que as crianças tiveram contato durante a pesquisa. Os materiais ficaram no chão, espalhados pelo pátio. As crianças brincaram livremente e basicamente se dividiram em dois grupos, um grupo, a princípio, preferiu brincar com as madeiras, se equilibrando na perna de pau, na ponte, no sapato de madeira e na prancha. O outro grupo, logo no início, preferiu manipular a argila e as tintas naturais. Os grupos não eram fixos. As crianças podiam se misturar, se reorganizar. Algumas pareciam preferir não interagir muito, outras gostavam mais da interação. É através das brincadeiras que a criança inventa seu mundo criando fatos, ambientes e brinquedos. Essas experiências geram muitos benefícios para ela como o desenvolvendo da atenção, memória, imaginação, afetividade, corporeidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (Lima, Pereira e Coelho, 2019).

O Lucas e o Pedro construíram a ponte, também organizaram a fila das crianças que iriam subir nela, o sentido e o modo de atravessá-la. Outras crianças começaram a participar da travessia, respeitando essa organização. Embora só duas

crianças tiveram a iniciativa para construir a ponte, em nenhum momento elas se comportaram como se a ponte fosse apenas delas, pelo contrário, quando outras crianças se aproximaram para subir no brinquedo não houve nenhum gesto negativo por parte da dupla que ainda ajudavam na organização da fila. Esse fato corrobora o pensamento de Tiriba (2018a), que cita que os novos métodos de educar devem estimular mais a cooperação e menos a competição, mais a associação e menos a dominação, mais a solidariedade e menos o individualismo.

Imagem 19 – Construção da ponte



Fonte: Arquivo pessoal.

Um número maior de crianças resolveu se arriscar na perna de pau, se comparado a sexta aula. Aquelas que tinham um maior receio eram ajudadas e até estimuladas por outras que já possuíam certa habilidade com o brinquedo. Não tivemos nenhum acidente que resultasse em ferimentos, só desequilíbrios e pequenos tombos. Da mesma forma que a criança vai adquirindo confiança e aumentando o risco, o professor também precisa constantemente rever sua confiança nas crianças e permitir que elas assumam o risco. Como revela Barros (2018), é fundamental que a criança aprenda a avaliar os riscos e a escola precisa assumir seu papel nesse processo.

Depois de ajudar na organização e travessia da ponte, Pedro foi modelar com argila e desenvolveu uma técnica de colocar o pigmento puro, ou seja, em pó

diretamente na escultura, já que esta estava molhada, funcionou bem. Ele criou um bem-te-vi, pássaro comum nas proximidades da escola e que tínhamos visto na primeira aula quando fomos até a praça. Outras crianças seguiram o Pedro e começaram a inserir o pigmento direto na argila, fazendo da farinha mais uma cor.

Na aula anterior, eu havia usado a farinha para engrossar a tinta e nessa aula eu deixei os ingredientes da tinta separados (farinha, água e pigmento), esperava que eles fizessem a tinta sozinhos, copiando o modo como eu havia feito. Eles fizeram, mas também usaram um modo diferente e a escultura do bem-te-vi ficou com o rosto branco, seguindo as cores da ave. Esse contato com os elementos naturais que estimula a criatividade das crianças. “Criar, então, é um saber da natureza, uma sabedoria da Vida...” (Santos; Saura; Zimmermann, 2025, p. 87).

Imagem 20 – Bem-te-vi de argila



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças também brincaram com sementes, pinhão, produziram sons com jatobá, vagem, reco-reco, coco, cabo de vassouras e sementes de colorau. Durante a aula, fui perguntando para as crianças o que elas mais gostaram de brincar. A argila foi a mais votada, seguida da tinta, perna de pau e sapato de pau. Depois de um tempo, solicitei para que elas organizassem os materiais da forma como os

encontraram, o que foi prontamente atendido pelas crianças, revelando a responsabilidade, a colaboração e o senso de coletividade.

Encerrando a aula, falei que iria servir suco de capim cidreira e chá de hortelã para quem quisesse experimentar. Mostrei o capim cidreira, mas elas não lembraram o nome, muitas falaram que era mato. Quando mostrei a hortelã, a Ana Lívia e o Artur falaram o nome da erva, então, pedi para que fossem até a hortinha colher a hortelã e o capim cidreira.

Imagem 21 – Colhendo hortelã



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças manuseassem a hortelã e o capim cidreira, que a Ana Lívia e o Artur tinham colhido, para sentirem o aroma. Em seguida, servi o chá e o suco. A maioria das crianças gostou e pediu para repetir.

Durante as aulas, procurei desconstruir a imagem de que a Educação Física é sinônimo de desenvolvimento apenas do corpo físico. Propus atividades que estimulassem os sentidos e os sentimentos, pois o conhecimento separado do sentimento é vazio (Tiriba, 2018a). Portanto, as escolas podem ser locais de escuta das vontades do corpo, de atenção aos sentimentos.

Imagem 22 – Suco de capim cidreira



Fonte: Arquivo pessoal.

Antes de levá-las para a sala de aula, informei que no final do período elas iriam levar para casa as mudinhas de manjerição que plantaram dentro das cascas de ovos.

Imagem 23 – Mudas de manjerição



Fonte: Arquivo pessoal.

Finalizamos a práxis pedagógica com muitas boas surpresas. Uma delas foi a cooperação entre as crianças para construírem e se deslocarem na ponte. Algumas ajudaram as outras na realização de ações mais difíceis como andar na perna-de-pau. A cooperação também ficou evidente quando era necessária certa habilidade manual para modelar o barro e a argila e depois pintar.

As regras da sala de aula, de ficarem cada uma na sua carteira sentadas, não vale nos espaços externos, mesmo nas atividades que elas estavam sentadas, se mexiam, mudaram de lugar, se ajeitavam, escolhiam o lugar onde ficar, isso faz com que aumente a interação e eleve as possibilidades de conflito, mas esse fato também propicia nelas modos para resolverem os conflitos. Como nos ensina Barros (2018), é lidando com as diferenças que as crianças aprendem a viver com as outras.

A criatividade foi outra característica que ficou explícita. Citando um exemplo, o Pedro confeccionou um bem-te-vi, o que por si só já é um bom exemplo de criatividade para uma criança nessa faixa etária, mas se levarmos em conta que o passarinho que ele criou na última aula, foi o mesmo que ele viu e imitou na primeira. Houve a produção e ampliação de repertório. Ele só pode confeccionar um bem-te-vi, porque ele teve uma experiência prévia com o pássaro. O Pedro também criou seu próprio método de pintura, utilizando o pigmento em pó direto na argila molhada. Como relatam Pereira, Lima e Coelho (2019) para proporcionar condições para a criança criar, temos que oferecer espaços, materiais e situações favoráveis.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Partindo do objetivo geral da pesquisa que focou em compreender os desdobramentos de uma práxis pedagógica que relaciona crianças, Educação Física e natureza na etapa da Educação Infantil, consideramos que a pesquisa:

- contraria as ideias colonizadoras de educação que prega a imobilidade, a ordem, a retidão e o controle, revelando que os saberes dos povos tradicionais e das comunidades locais devem ser reconhecidos e compartilhados pela escola, saindo de uma posição de inferioridade em relação aos saberes eurocêntricos;
- supera a visão adultocêntrica, mostrando que o planejamento deve ser flexível e reorganizado constantemente considerando os interesses das crianças. O(a) professor(a) deixa de ter um papel de superioridade para exercer um papel de mediação, observando e potencializando as situações de aprendizagem;
- valoriza o saber de experiência que vai além daquilo que os livros e as teorias podem ensinar. As sensações, os sentimentos, a interação, a solução de conflitos só podem ser aprendidas experienciando-as.
- mostra o quão o aprendizado pode ser interessante e prazeroso. Quanto mais natural o ambiente e os materiais, mais desperta a imaginação da criança e a conecta a sua ancestralidade.

Quanto ao primeiro objetivo específico - emergir quais as percepções das crianças no que tange ao brincar na/com a natureza, identificamos:

- seu entendimento e adaptabilidade em relação ao clima, procurando e valorizando o conforto da sombra das árvores;
- aumento do repertório e a transmissão dos conhecimentos prévios no que tange à manipulação dos materiais e identificação de elementos naturais, aves e plantas;
- cooperação, através de diálogos e argumentações para dividirem os materiais, respeitando o espaço das outras, auxiliando aquelas com maiores dificuldades;
- criatividade na construção e pintura de objetos, utilizando diversos elementos e técnicas diferentes;
- sentimento de pertencimento que foi aumentando através das aulas, fazendo com que experimentassem os elementos naturais com maior prazer e desenvoltura;

- autonomia para se organizarem, movimentarem no espaço, utilizarem os elementos de diversas formas e resolverem conflitos;

Já para o segundo objetivo específico - analisar o que o brincar em ambientes abertos traz para a aprendizagem da criança na Educação Infantil, a pesquisa revelou:

- práxis pedagógica que valoriza o desemparedamento contribuindo para a aprendizagem de uma educação de corpo inteiro;
- valorização dos sentidos: manipulando, sentindo, cheirando, plantando, adubando, regando, cuidando; e dos sentimentos, propondo uma Educação Física que promova a afetividade e considere as vontades e os desejos das crianças;
- percepção de que as crianças se mostraram curiosas, interessadas e participativas, muitas vezes, relacionando o acontecer das aulas com seus conhecimentos prévios e seus saberes de experiência de outros contextos sociais.
- confiança para assumir pequenos riscos, se sentido segura para desafiar-se e superar desafios cada vez mais difíceis.

É importante ressaltar que a práxis pedagógica foi sendo replanejada durante o percurso, pois dependia das condições climáticas e dos elementos disponibilizados pela natureza no período em que a pesquisa foi realizada. Outro fator que resultou em mudanças foi a observação de um interesse maior das crianças em algumas propostas, isso fez com que eu alterasse o planejamento e deixasse mais tempo para elas brincarem livremente. Assim, algumas aulas foram substituídas ou reorganizadas.

A perspectiva adultocêntrica não respeita os desejos e as necessidades das crianças, porque acredita que o aprendizado só acontece dentro das salas com elas sentadas e movimentando-se somente o necessário para as tarefas obrigatórias cotidianas. Nesse pensamento, os pátios e as áreas verdes não são importantes e têm o seu tamanho cada vez mais reduzido para a construção de salas de aula.

Sob a cultura eurocêntrica colonizadora presente na sociedade brasileira, a qual é reproduzida pela escola, o brincar livre da criança passa a ser algo secundário e de menor valor. A escola reproduz uma lógica produtivista, na qual números e índices devem ser alcançados sem a mínima preocupação com a qualidade e com o sentido daquele aprendizado para a vida de cada pessoa... o saber de experiência.

É urgente a necessidade de momentos em que a criança possa brincar livremente. Nesses momentos, ela pode experienciar, deixando de ser apenas

passiva, como um ser que somente absorve as informações das pessoas adultas, para ser ativa, também responsável pelo seu próprio aprendizado.

A práxis pedagógica que se centra no brincar livre não diminui a importância do(a) professor(a), pois ele(a) é responsável pelo planejamento, pelos objetivos pedagógicos, pela organização dos espaços e materiais, pela mediação e observação das relações que são estabelecidas nesse brincar.

A escola e a Educação Física devem proporcionar práxis pedagógicas que valorizem o contato com a natureza e o uso consciente dos elementos por ela fornecidos; sensibilizar as crianças sobre questões relacionadas ao meio ambiente e promover o aprendizado sobre outros modos de ser, viver e agir. Nesse sentido, os saberes populares e dos povos originários tem muito a nos ensinar.

Retomando a pergunta da pesquisa - como construir uma pedagogia do desaparelhamento na Educação Infantil por meio das aulas de Educação Física:

- primeiramente consideramos necessário, e urgente, fortalecer o entendimento que as crianças, mesmo pequenas, já são detentoras de saberes produzidos pelo ambiente social em que vivem e tais saberes devem ser reconhecidos, respeitados e valorizados por toda a comunidade escolar. As crianças também devem ser reconhecidas como produtoras desses saberes. E nesse fazer criam, vivem e ressignificam o mundo.
- secundamente, superar ideias colonizadoras que ainda estruturam a Educação Física, a educação do corpo e as relações na/com a natureza, trazendo para a centralidade de uma práxis pedagógica outras cosmopercepções, como as indígenas, as africanas, as afro-brasileiras, entre outras.

Esperamos que esta pesquisa contribua para que professores(as), de diferentes áreas e escolas reflitam sobre a necessidade urgente de fortalecer uma educação que relacione a criança, na Educação Infantil, com a natureza e assim proporcionar práticas pedagógicas que proporcionem experiências significativas através do desaparelhamento e contato com a natureza. Que este trabalho possa servir como fonte para outras pesquisas que abordem e aprofundem o tema Educação Física, Educação Infantil e natureza.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Coitado do Corpo. *In*: Alves, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Editora Papirus, 1999. p. 45-50.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: um dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2001.

ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves**. Organização de Samuel Ramos Lago. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SILVA, Renata Laudares; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/89>. Acesso em: 28/10/2025.

BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: ALANA, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 05/04/2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Menino de Freitas. **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 07/06/2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 3. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03/05/2005.

BRUHNS, Heloísa Turini. **A busca pela natureza: turismo e aventura**. Barueri/SP: Manole, 2009.

CATALÃO, Vera Lessa. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **NUPEAT-IESA-UFG**, v. 1, n. 2, p. 74 – 81, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/17240/10379>. Acesso em: 10 abr. 2025.

COELHO, Luciano Silveira *et al.* “Território do brincar – diálogo com as escolas”: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 91-106, set/dez 2023. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/c307398138d6fc0c3ff98c3cbeb2c77d40afe3bc>. Acesso em: 22 set. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002. p. 53-66.

COSTA, Maria de Fatima Vasconcelos; LIMA, Francisca Josélio Inocência. A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DAS CRIANÇAS; PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, 2., 2014. Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34733/1/2017_capliv_mfvcostafajilima.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, UFPel, v. 23, n. 1-2, jan., 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Maria Aparecida Pereira. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em pesquisa científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018a. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381394/1/texto-instrumentos-tecnicas-pesquisa.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereiral. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018b. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381394/1/texto-instrumentos-tecnicas-pesquisa.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 11-25.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar Em Revista**, v. 16, p. 181 –191, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045/1697>. Acesso em: 14 jun. 2025.

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

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 79-108.

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias; PEREIRA, Nayara Gonçalves Tancredo; COELHO, Luciano. O tempo e o lugar do brincar de faz de conta na educação infantil: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Escolar**, v. 1, ano 5, jul. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339385390_O_tempo_e_o_lugar_do_brincar_de_faz_de_conta_na_educacao_infantil_algumas_consideracoes. Acesso em: 23 set. 2025.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década das pesquisas com crianças. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106

MEIRELLES, Renata Dias de Carvalho *et al.* A cidade que virou casa: considerações sobre o brincar livre e espontâneo durante o período de isolamento social de 2020. **Movimento**, v. 28, e 28073, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/QKjbbMc3vMKmvHpggyh64vr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. **Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento**. CRV, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Olhares-por-dentro-do-Brincar-e-Jogar-Meirelles-Eckschmidt-Saura.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltipla Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. Porto Alegre: Edelbra, 2023.

NUNES, Jurema de Aquino *et al.* O que nos ensina os povos indígenas sobre a infância - um olhar para a Educação Infantil. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 4901-4913, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3129>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PEREIRA, Fernanda Assunção. **A escola pelas crianças**: Educar para emancipação, liberdade e alegria. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Bauru, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a9cd775b-9cb8-4403-9872-ee74f2b05d72/content>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SANTOS, Bruno Henrique Ferreira; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; SANTOS, Michael Freire. Criança, natureza e o lugar do sonho: desemparelamento da infância nas aulas de Educação Física. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8463/7170>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, Ronaldo Andrade. Saberes em diálogo para o ensino de botânica. *In*: BRITOS, Anai G. Vera; CHIZZOLINI, Bianca Barbosa; PITOMBO, Rafaela Coelho de Moraes (orgs). **Verdejar ante a ruína**: escritos para cultivar novos mundos. São Paulo, 2021. Disponível em: https://cesta.fflch.usp.br/sites/cesta.fflch.usp.br/files/inline-files/VerdejarAnteaRuina_ISSUU_2.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025. p. 156-165.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SANTOS, Beatriz Lima Lacerda dos; SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Educação Física Escolar e a presença do corpo sensível e criativo na escola. **Revista de filosofia do desporto**, Athletica, v. 2, p. 83 – 88, 2025. Disponível em: https://www.afdip.org/?page_id=652. Acesso em: 08 nov. 2025.

SAURA, Soraya Chung. A Pedagogia do Movimento na Perspectiva do Lazer. *In*: BASSO, L.; CORREA, W. **Pedagogia do Movimento do Corpo Humano**. 1. ed. Varzea Paulista: Ed. Fontoura, 2012. p. 121-140. v. 1. Disponível em: https://territoriobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Soraia_Chung_Saura_A_pedagogia_do_movimento_na_perspectiva_do_Lazer.pdf. Acesso em: 08 nov. 2025.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 1, p. 163-75, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013005000015>. Acesso em: 18 out. 2025.

SAYÃO, Deborah Thome. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 25 out. 2025.

SEATTLE, Cacique. Carta do Cacique Seattle. In: WERÁ, Kaká. **Tekoá: uma arte milenar indígena para bem-viver**. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024. p. 161-170.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação Física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Ano XVII, n. 25, p. 163-172, dez./2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira; ALMEIDA, Benedita. Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. **Revista Eca XVII, Comunicação & Educação**, v.17, n. 1, p. 121-126, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/pt_BR/article/view/44908. Acesso em: 07 jan. 2026.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://legado.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497705&forceview=1>. Acesso em: 24 dez. 2025.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018a.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: ALANA, 2018b. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; Valdeniza Maria da Barra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. Disponível em: www.guyvincent-sociologue.fr/wp-content/uploads/2019/04/78-Sobre-a-historia-e-a-teoria-da-forma-escolar.pdf. Acesso em: 09 jan. 2026.

WERÁ, Kaká. **Tekoá: uma arte milenar indígena para bem-viver**. 1. ed.-Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. **Saberes esquecidos**: corpo, tradição e meio ambiente nas comunidades brasileiras e latino americanas. Recherches & Educations, 2020. Disponível: www.eefe.usp.br/sites/default/files/Saberes%20esquecidos_corpo%20tradic%CC%83o%20e%20meio%20ambiente_zimmermann_saura%20%281%29.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Carta de Anuência****CARTA DE ANUENCIA**

Eu, Andrea Martins Santiago diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Prof.^a Cesira Baratella Toledo, declaro que tenho ciência e autorizo institucionalmente o desenvolvimento do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **"O BRINCAR COM ELEMENTOS PRODUZIDOS PELA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da educação física"**, a ser conduzido pelo professor-pesquisador Fabrício Gregório, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, núcleo Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andresa de Souza Ugaya, junto a esta Instituição, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação.

Declaro também que conheço e farei cumprir os requisitos das resoluções éticas brasileiras, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 510/2016 tendo esta Instituição condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua execução.

Tabapuã, 14 de maio de 2025.



Direção

Andréa Martins Santiago
Diretora de Escola Designada
RG: 28.077.005-4

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Prezado(a) responsável,

Informamos que seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada **“O BRINCAR COM ELEMENTOS PRODUZIDOS PELA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da educação física”**, conduzida pelo professor-pesquisador Fabrício Gregório, sob a orientação da Profa. Dra. Andresa Ugaya, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão público que financia pesquisas científicas.

A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar para você, responsável pela criança, os procedimentos da pesquisa e solicitar a sua permissão para que sua filha/seu filho participe da mesma. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma dificuldade para o(a) senhora(a) entender a linguagem do texto e os procedimentos da pesquisa, pode tirar qualquer dúvida e solicitar informações comigo, pesquisador responsável.

A pesquisa tem como objetivo analisar como o brincar com elementos produzidos pela natureza nas aulas de Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Caso decida consentir a participação de seu/sua filho(a), esclarecemos que a criança participará das aulas que consiste em um planejamento de atividades que promovam a valorização do brincar com elementos produzidos pela natureza como sementes, galhos, folhas, terra, pedras, penas, fibras etc. As aulas ocorrerão em horário de funcionamento da escola, elas serão gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas e analisadas pelo professor-pesquisador para fins de produção da dissertação de mestrado. Além disso, pretende-se realizar um vídeo como produto final, mostrando as experiências vivenciadas pelas crianças durante a pesquisa.

A participação do(a) seu/sua filho(a) é totalmente voluntária, assim dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar, como também não haverá remuneração à família.

Os riscos decorrentes da participação das crianças nesta pesquisa são os riscos comuns às aulas de Educação Física, nas quais as crianças se movimentam e, porventura, podem acontecer pequenos acidentes como trombadas, escoriações.... Caso a criança apresente queixas sobre a sua participação na pesquisa, a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá nos informar, para serem providenciadas as adequações necessárias.

Caso ocorra algum problema ou desconforto com a criança, resultante de sua participação na pesquisa, ela receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal a/ao responsável. O(a) responsável legal da criança tem garantido o direito de solicitar indenização através das vias judiciais, caso aconteça algum problema com a criança decorrente da sua participação na pesquisa.

Quanto aos benefícios, estima-se que a criança, ao participar desta pesquisa, possa reconhecer formas de brincar com elementos da natureza e compreender sobre questões relacionadas meio ambiente, a educação ambiental, ecologia, culturas tradicionais, entre outros.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor-pesquisador e sua orientadora terão conhecimento da identidade da criança e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa

nomeando as crianças com nomes fictícios. O pesquisador respeitará quais são, dentre as informações fornecidas, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins acadêmicos e científicos em formato de dissertação, bem como, possivelmente, livros, capítulos de livros, artigos etc., sempre respeitando o sigilo das informações coletadas.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao(a) senhor(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) senhor(a) queira saber antes, durante e depois da participação de seu/sua filho (a).

Se o(a) senhor(a) responsável se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar esse termo de consentimento, elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com o (a) senhor(a) e a outra com o professor-pesquisador, nas quais constam os meus contatos, da orientadora da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru. O(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Ressalto, ainda, que mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, o(a) senhor(a) e a criança terão a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem sofrer qualquer prejuízo ou penalidade. Agradeço antecipadamente a participação e a contribuição e apresento meus cordiais cumprimentos.

Consentimento pós-informado

Eu, _____ portador(a)
do RG _____, responsável pela criança
_____, concordo

quanto a sua participação no desenvolvimento da pesquisa "**O BRINCAR COM ELEMENTOS PRODUZIDOS PELA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da educação física**". Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos

- () Sim, autorizo a participação da criança na Pesquisa.
() Não, não autorizo a participação da criança na Pesquisa.
() Sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança.
() Não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança.

Tabapuã, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do professor-pesquisador

Assinatura da(o) responsável pela criança

Assinatura da orientadora

Pesquisadora responsável: **Fabício Gregório**

Dados para contato: (17) 997568047; e-mail: fabicio.gregorio@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Andresa Ugaya

Dados para contato: e-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Cassiano Merussi Neiva

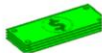
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP.

Telefone: (14) 3103-9400; e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO

QUERO CONVIDAR VOCÊ PARA PARTICIPAR DA PESQUISA: "O BRINCAR COM ELEMENTOS PRODUZIDOS PELA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSO ÉTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA" QUE SERÁ REALIZADA NA SUA ESCOLA, DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 

 VOCÊ NÃO PRECISA PAGAR PARA PARTICIPAR, TAMBÉM NÃO IRÁ RECEBER NENHUM VALOR EM DINHEIRO.

JÁ PEDI AUTORIZAÇÃO PARA SEUS PAIS, RESPONSÁVEIS E DA DIRETORA DA ESCOLA, ELES DEIXARAM VOCÊ PARTICIPAR. 

 SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR DESTA PESQUISA, FAREMOS BRINCADEIRAS E CONVERSAREMOS, JUNTOS COM AS OUTRAS CRIANÇAS DE SUA CLASSE.

COMO PRODUTO FINAL DESTA PESQUISA, SERÁ ELABORADO UM VÍDEO DAS AULAS E NESTE VÍDEO SÓ IRÁ APARECER A SUA IMAGEM SE VOCÊ PERMITIR. 

 VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR DA PESQUISA, SÓ PARTICIPARÁ SE ASSIM DESEJAR, SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, MAS, POR ALGUM MOTIVO, NÃO QUISER MAIS, MESMO QUE A PESQUISA JÁ TENHA INICIADO, NÃO TEM PROBLEMA, SUA DECISÃO SERÁ RESPEITADA.

OS RISCOS DE PARTICIPAR DA PESQUISA SÃO OS MESMOS RISCOS DAS DEMAIS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, OU SEJA, CAIR, TROMBAR COM UM AMIGO..., MAS PLANEJAREI AS ATIVIDADES PARA QUE OS RISCOS SEJAM MÍNIMOS E ESTAREI A DISPOSIÇÃO PARA QUALQUER CONTRATEMPO QUE POSSA OCORRER DURANTE A PESQUISA E TE AJUDAR SEMPRE QUE NECESSÁRIO. 

NAS SEGUINTE PERGUNTAS PINTA O **POSITIVO** SE ESTIVER DE ACORDO OU O **NEGATIVO** SE NÃO CONCORDAR:

VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA?
 

POSSO FILMAR VOCÊ DURANTE AS AULAS?
 

POSSO USAR AS SUAS FILMAGENS PARA ELABORAR UM VÍDEO QUE SERVIRÁ COMO PRODUTO FINAL DA PESQUISA?
 

EU _____ ACEITO
PARTICIPAR DA PESQUISA: "O BRINCAR COM ELEMENTOS PRODUZIDOS
PELA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSO ÉTICO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA"

ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM
ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE,
A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR E QUE
NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA DE MIM.

O PROFESSOR/PESQUISADOR TIROU MINHAS DÚVIDAS E
CONVERSOU COM OS MEUS RESPONSÁVEIS.

RECEBI UMA VIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO. A OUTRA VIA
FICARÁ COM A PESQUISADOR RESPONSÁVEL. LI O DOCUMENTO E
CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ASSINATURA PROFESSOR/PESQUISADOR ASSINATURA DA CRIANÇA

TABAPUÃ, _____ DE _____ DE 2025

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: **FABRÍCIO GREGÓRIO**
DADOS PARA CONTATO: FONE (17) 997568047; E-MAIL:
FABRICIO.GREGORIO@UNESP.BR

ORIENTADORA: **PROF. ADR. A ANDRESSA UGAYA**
DADOS PARA CONTATO: E-MAIL: ANDRESSA.UGAYA@UNESP.BR

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
COORDENADOR: PROF. DR. CASSIANO MERUSSI NEIVA
ENDEREÇO: AV. LUIZ EDMUNDO CARRIJO COUBE, 14-01 - VARGEM LIMPA,
CEP: 17033-360, BAURU-SP.
TELEFONE: (14) 3103-9400; E-MAIL: CEPESQUISA@FC.UNESP.BR

APÊNDICE D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

A(o) sua/seu filha(o) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“O BRINCAR COM ELEMENTOS PRODUZIDOS PELA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compromisso ético da educação física”**. Serão feitos registros em imagens (fotos e vídeos) e voz que servirão como dados para análise e discussão na pesquisa, também serão usados para elaborar um vídeo, o qual será apresentado como produto educacional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas durante as aulas de Educação Física. Eventualmente, poderão ser solicitados registros feitos pela própria família. Os riscos associados à pesquisa são mínimos, e caso seja necessário, seu(sua) filho(a) poderá contar com o apoio do professor/pesquisador. A participação na pesquisa não é obrigatória, sendo um direito da criança desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciada a pesquisa. Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com o professor-pesquisador Fabrício Gregório que está sob a orientação da profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya.

Autorização do uso de imagem e voz (TAUIV)

() Sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança.

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz da criança.

Deste modo, eu _____,
CPF: _____, RG: _____, residente e
domiciliado/a à Av/Rua: _____, bairro:
_____ cidade: _____ AUTORIZO, através do presente termo, a
utilização da imagem e voz da minha/meu filha(o)

nesta pesquisa as quais serão utilizadas para fins acadêmicos e científicos, sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

Tabapuã, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da(o) responsável pela criança

Assinatura do professor-pesquisador

Assinatura da orientadora

Pesquisadora responsável: Fabrício Gregório
Dados para contato: (17) 997568047; e-mail: fabricao.gregorio@unesp.br
Orientadora: Profa. Dra. Andresa Ugaya
Dados para contato: e-mail: andresa.ugaya@unesp.br
Contato do Comitê de Ética em Pesquisa
Coordenador: Prof. Dr. Cassiano Merussi Neiva
Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP.
Telefone: (14) 3103-9400; e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

APÊNDICE E – Planejamento pedagógico

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Este planejamento prevê 10 aulas de 50 minutos, sendo que 9 aulas serão apenas com as crianças e a última aula terá a participação das famílias.

1.^a Aula: Organização do espaço natural

As crianças serão levadas a um espaço aberto, utilizaremos um espaço do parque (único local ao ar livre da escola). Nesse local, será feita uma roda de conversa sobre natureza. Com ajuda do professor, as crianças plantarão mudas de flores para atrair beija-flores, borboletas e outros insetos. Também serão montados comedouro e bebedouro para pássaros.

2.^a Aula: Caminhada ao ar livre

Será feita uma caminhada até a praça, próxima à escola e será proposto para que as crianças observem as plantas e os animais que encontrarem pelo caminho (o professor questionará e explicará sobre o nome das aves e das árvores que o grupo encontrar). As crianças explorarão os espaços da praça livremente. Em seguida, quando retornarem à escola, será proposto para que elas imitem os animais que observaram no passeio e falem sobre eles.

3.^a Aula: Música

No início da aula, serão lembrados os tipos de aves e árvores que foram vistas na aula anterior. Logo após, o professor apresentará para as crianças a música: “A ordem das árvores”, da artista Tulipa Ruiz. Juntos, professor e crianças criarão uma dança circular.

4.^a Aula: Instrumentos musicais

No começo da aula, será retomada a coreografia iniciada na aula passada. Depois, o professor apresentará aos alunos alguns instrumentos musicais produzidos com materiais naturais (chocalho, reco-reco, maracá, caxixi...). O professor estimulará as crianças a manusearem os instrumentos no ritmo da música.

Serão solicitados sementes, grãos ou pedrinhas para a próxima aula.

5.ª Aula: Confeção de instrumentos musicais

Utilizando as sementes, grãos e pedrinhas que as crianças trouxeram para a escola mais outros elementos naturais como bambu, cabaça entre outros, com auxílio do professor, as crianças confeccionarão seus instrumentos musicais.

O professor apresentará para as crianças alguns elementos naturais que servem como tintura (urucum, cúrcuma, beterraba, carvão...). Em seguida, as crianças utilizarão as tintas naturais para pintarem seus instrumentos musicais.

6.ª Aula: Argila

No início da aula, os alunos observarão as nuvens, imaginando o que os formatos delas parecem. Em seguida, o professor fornecerá argila para que os alunos recriem o formato das nuvens, eles também poderão utilizar outros elementos naturais como folhas, pedras, galhos. No final da aula, cada aluno também fará uma bolinha de argila. As produções das crianças serão deixadas em um local para secarem.

7.ª Aula: Bolinha de argila

No início da aula, as crianças terão o contato com suas produções da aula passada. Em seguida, o professor questionará sobre quais brincadeiras podem ser feitas com as bolinhas. Se os alunos não souberem responder, o professor pode sugerir brincadeiras como bolinha de gude (argila), tiro ao alvo, entre outras.

8.ª Aula: Peteca

O professor apresentará às crianças petecas confeccionadas com elementos naturais como palha de milho, folha de bananeira, pena, algodão. Depois de explicar a origem dos materiais, estimulará que as crianças brinquem com as petecas.

9.ª Aula: Equilíbrio e malabarismo

Nesta aula, serão utilizados elementos naturais como equipamentos de equilíbrio e malabarismo, as crianças serão estimuladas a andarem no pé de pau, confeccionado com madeira e sisal e prancha de equilíbrio, confeccionada com sobras de madeira, além de equilibrarem objetos e fazerem malabarismo com sementes, pedras e as petecas construídas na aula anterior.

10.^a Aula: Apresentação

Como fechamento do Projeto, será proposta uma aula junto com as famílias. Será solicitado à Secretaria de Trânsito que feche a rua da escola.

As crianças apresentarão às suas famílias a coreografia que aprenderam durante o Projeto.

Cada família levará uma fruta que cultive em casa ou algum vizinho ou parente cultive, para a realização de um piquenique que será realizado ao ar livre, depois da apresentação das crianças. Também será solicitado às famílias que, para quem tenha, trazer objetos feitos a partir de elementos naturais, não industrializados, poderá ser brinquedos ou outro tipo de artesanato.

Obs.: Todos os materiais que serão solicitados para as crianças trazerem, não serão obrigatórios. O professor providenciará materiais para aqueles que, por algum motivo, não levarem à escola.