

NATUREZA, CORPO E EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS EM CONTATO COM O MUNDO VIVO



NATURE, BODY, AND SENSORY EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LEARNING THROUGH CONTACT WITH THE LIVING WORLD

JOSIMEIRE NUNES DE CARVALHO REZENDE

Graduada em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo UNICID (2011) e em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2023). Pós-graduada em Educação Musical pela Faculdade Conectada – FACONECT (2026). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), atualmente no CEI Parada XV.

RESUMO

Este artigo analisa a importância do contato com a natureza, do corpo e das experiências sensoriais na Educação Infantil, defendendo que a aprendizagem das crianças pequenas ocorre de forma integrada, situada e profundamente vinculada à exploração do mundo vivo. O objetivo é discutir como práticas pedagógicas realizadas em espaços externos, com elementos naturais e experiências corporais, podem ampliar o desenvolvimento integral, a curiosidade científica, a sensibilidade estética e o cuidado ambiental. Trata-se de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Tiriba, Louv, Dewey, Montessori, Vygotsky, Wallon, Freire e documentos curriculares brasileiros. A análise evidencia que a crescente redução do contato infantil com a natureza, associada à urbanização, à cultura das telas e à escolarização precoce, empobrece experiências fundamentais de movimento, investigação, imaginação e pertencimento. Defende-se que pátios, jardins, parques, hortas, quintais e territórios do entorno devem ser compreendidos como ambientes pedagógicos, e não como espaços secundários. O estudo também problematiza práticas que mantêm a criança confinada a salas fechadas e atividades abstratas, desconsiderando que a infância aprende com o corpo inteiro. Conclui-se que aproximar crianças da natureza não é ação complementar, mas compromisso educativo, ético e político com uma formação mais sensível, ecológica e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natureza; Corpo; Experiências sensoriais; Educação ambiental.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of contact with nature, the body, and sensory experiences in Early Childhood Education, arguing that learning among young children occurs in an integrated, situated manner that is deeply linked to exploring the living world. The aim is to discuss how pedagogical practices conducted in outdoor spaces—incorporating natural elements and bodily experiences—can foster holistic development, scientific curiosity, aesthetic sensibility, and environmental stewardship. This study is based on a literature review drawing on authors such as Tiriba, Louv, Dewey, Montessori, Vygotsky, Wallon, and Freire, as well as Brazilian curriculum documents. The analysis highlights that the diminishing contact children have with nature—driven by urbanization, screen culture, and early schooling—impoverishes essential experiences involving movement, inquiry, imagination, and a sense of belonging. It argues that playgrounds, gardens, parks, vegetable patches, backyards, and surrounding areas should be viewed as pedagogical environments rather than secondary spaces. The study also questions practices that confine children to indoor classrooms and abstract activities, disregarding the fact that children learn through their whole bodies. It concludes that bringing children closer to nature is not merely a supplementary activity but an educational, ethical, and political commitment to fostering a more sensitive, ecological, and humanizing form of development.

Keywords: Early Childhood Education; Nature; Body; Sensory experiences; Environmental education.

INTRODUÇÃO

A relação entre infância, natureza e corpo ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil, especialmente em um contexto marcado pela urbanização intensa, pela redução dos espaços públicos de convivência, pelo aumento do tempo de exposição às telas e pela escolarização precoce das crianças. Em muitas instituições, o cotidiano infantil permanece restrito a salas fechadas, cadeiras, mesas, folhas impressas e atividades dirigidas, como se a aprendizagem dependesse prioritariamente da imobilidade e do controle do corpo. Essa concepção empobrece a experiência da infância e ignora que a criança pequena aprende de modo sensorial, corporal, afetivo e situado.

A Educação Infantil precisa reconhecer que o corpo não é obstáculo à aprendizagem, mas sua condição. Crianças pequenas pensam com as mãos, com os pés, com o olhar, com o equilíbrio, com o olfato, com a escuta, com a pele e com o movimento. Explorar barro, água, folhas, pedras, sementes, gravetos, sombras, vento e sons do ambiente não é atividade menor; é forma de investigação do mundo. A experiência sensorial permite construir noções de textura, peso, temperatura, transformação, permanência, ciclo, cuidado e relação entre seres vivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam conhecimento de si, do mundo natural e social, das diferentes linguagens e das relações com o ambiente (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular também enfatiza campos de experiência que articulam corpo, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). Esses documentos reconhecem que o currículo da Educação

Infantil não pode ser reduzido a conteúdos abstratos, devendo organizar situações nas quais a criança explore, investigue e participe ativamente.

No entanto, a presença da natureza nos documentos curriculares não garante sua efetivação. Muitas escolas possuem pátios, jardins ou áreas externas que são pouco utilizados, tratados apenas como espaços de recreio ou circulação. Em outros casos, a ausência de áreas verdes é usada como justificativa para limitar experiências ambientais, quando seria possível explorar vasos, hortas, materiais naturais, praças do entorno, observação do céu, chuva, vento, insetos e transformações cotidianas. A natureza não deve ser compreendida apenas como floresta distante, mas como mundo vivo presente no território.

Tiriba defende a necessidade de desemparedar as crianças, criticando a lógica escolar que as mantém confinadas em ambientes fechados e afastadas da natureza (Tiriba, 2018). Essa crítica é urgente, pois o emparedamento infantil não é apenas físico; é também simbólico, curricular e político. Ele expressa uma concepção de educação que privilegia controle, limpeza, previsibilidade e produção de resultados imediatos, em detrimento da exploração, do risco calculado, da curiosidade e da relação sensível com o ambiente.

Richard Louv popularizou a expressão “transtorno do déficit de natureza” para discutir os efeitos culturais e subjetivos do distanciamento entre crianças e ambientes naturais (Louv, 2016). Embora o termo não deva ser tomado como diagnóstico clínico, ele ajuda a problematizar uma realidade contemporânea: muitas crianças têm menos oportunidades de subir em árvores, pisar na terra, observar pequenos animais, acompanhar o crescimento de plantas ou brincar livremente ao ar livre. A escola pode atuar como espaço de reparação parcial dessa perda de experiência.

A tradição pedagógica também oferece fundamentos importantes para essa discussão. Dewey compreende a educação como experiência, defendendo que aprender envolve ação, reflexão e interação com o ambiente (Dewey, 1979). Montessori valoriza a exploração sensorial e a organização de ambientes preparados que favoreçam autonomia e investigação (Montessori, 1965). Vygotsky evidencia o papel da mediação cultural no desenvolvimento, permitindo compreender que o contato com a natureza se torna ainda mais potente quando mediado por linguagem, perguntas e relações sociais (Vygotsky, 2007).

A perspectiva de Wallon contribui ao destacar a integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil (Wallon, 2007). Essa contribuição impede separar corpo e pensamento, pois a criança conhece o mundo por meio de sua ação corporal e de suas relações afetivas. Correr no pátio, equilibrar-se em um tronco, observar formigas ou manipular terra são experiências nas quais movimento, emoção, percepção e pensamento se articulam.

Freire, por sua vez, permite compreender a relação com o território como leitura de mundo. Antes de ler palavras, os sujeitos leem o mundo que os cerca, atribuindo significados às experiências vividas (Freire, 1992). Na Educação Infantil, essa leitura se dá pela exploração direta dos espaços, pela curiosidade diante dos fenômenos naturais e pela participação em práticas de cuidado. A criança que

rega uma planta, observa uma semente germinar ou percebe a sombra mudar ao longo do dia constrói uma leitura sensível e concreta do mundo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da natureza, do corpo e das experiências sensoriais na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, seus desafios e suas possibilidades pedagógicas. Defende-se que aproximar crianças do mundo vivo não constitui atividade complementar ou eventual, mas princípio curricular fundamental para uma educação integral, ecológica e humanizadora.

CORPO, MOVIMENTO E SENSORIALIDADE: A CRIANÇA APRENDE COM O MUNDO INTEIRO

A infância é marcada por uma forma de conhecimento que envolve o corpo inteiro. Antes de organizar conceitos abstratos, a criança toca, cheira, escuta, observa, empurra, derruba, empilha, corre, equilibra-se e experimenta limites. Essas ações não são simples manifestações motoras; são modos de investigar propriedades do mundo. Ao manipular areia molhada, por exemplo, a criança percebe consistência, temperatura, aderência, transformação e possibilidade de forma. Ao correr contra o vento, experimenta resistência, força, direção e sensação corporal.

Wallon compreende o desenvolvimento infantil como processo integrado, no qual motricidade, emoção, cognição e relação social se articulam continuamente (Wallon, 2007). Essa perspectiva é decisiva para superar práticas pedagógicas que buscam separar corpo e mente. Na Educação Infantil, o movimento não é intervalo entre aprendizagens; ele é aprendizagem. A criança que sobe, desce, salta, rola e se equilibra constrói noções espaciais, confiança, controle corporal, percepção de risco e autonomia.

A sensorialidade também é componente fundamental. Montessori atribuiu grande importância à educação dos sentidos, compreendendo que a criança organiza sua inteligência por meio da exploração sensorial de materiais e ambientes (Montessori, 1965). Embora as práticas contemporâneas não devam reproduzir mecanicamente todos os pressupostos montessorianos, sua contribuição permanece relevante ao evidenciar que a criança precisa de experiências concretas, materiais variados e liberdade de manipulação para construir conhecimento.

A natureza oferece uma diversidade sensorial dificilmente substituível por materiais industrializados. Folhas não têm sempre a mesma forma, pedras variam em peso e textura, galhos possuem irregularidades, terra muda conforme a umidade, água transforma os materiais e o vento altera sons e movimentos. Essa imprevisibilidade é pedagogicamente rica, pois desafia a criança a observar, comparar, formular hipóteses e adaptar ações. Materiais naturais convidam à investigação justamente porque não respondem de modo totalmente previsível.

Dewey ajuda a compreender essa potência ao afirmar que a experiência educativa envolve continuidade e interação (Dewey, 1979). Uma vivência só se torna educativa quando provoca novas perguntas, reorganiza percepções e abre possibilidades de ação. Observar uma planta uma única vez pode ser interessante, mas acompanhar seu crescimento ao longo de semanas permite construir

relações de tempo, cuidado, transformação e responsabilidade. A experiência ganha profundidade quando há continuidade.

O corpo infantil também precisa de desafios. A eliminação de todo risco em nome da segurança pode produzir ambientes pobres e pouco estimulantes. É evidente que a escola deve garantir proteção, mas segurança não significa ausência completa de desafio. Equilibrar-se em diferentes superfícies, carregar objetos, explorar desníveis e experimentar movimentos amplos são situações que ajudam a criança a conhecer limites e desenvolver prudência. O risco calculado, mediado pelo adulto, é diferente de perigo negligente.

A cultura escolar, entretanto, muitas vezes interpreta movimento como indisciplina. Crianças que necessitam correr, tocar ou mudar de posição podem ser consideradas agitadas, quando, na verdade, expressam formas próprias de relação com o mundo. Essa interpretação apressada pode produzir controle excessivo e empobrecimento das experiências. A organização pedagógica precisa oferecer momentos de concentração e descanso, mas também tempos amplos de movimento e exploração corporal.

Vygotsky permite compreender que as experiências corporais e sensoriais ganham novos sentidos por meio da mediação social (Vygotsky, 2007). Quando o professor nomeia fenômenos, faz perguntas, escuta hipóteses e propõe comparações, ele amplia a experiência sem substituí-la. Diante de uma poça d'água, por exemplo, pode perguntar por que a água desaparece depois de algum tempo, que marcas os pés deixam, que objetos flutuam ou afundam. A mediação transforma a curiosidade em investigação.

A linguagem também emerge intensamente dessas experiências. Crianças ampliam vocabulário ao descrever texturas, sons, cheiros, tamanhos, temperaturas e movimentos. Palavras como áspero, liso, úmido, seco, pesado, leve, profundo, raso, inclinado e transparente ganham sentido concreto quando vinculadas à ação. A aprendizagem da linguagem não se dá apenas em rodas de conversa, mas na necessidade de comunicar descobertas e negociar experiências.

As experiências sensoriais favorecem ainda a expressão estética. Organizar mandalas com folhas, desenhar com gravetos na terra, produzir sons com pedras, observar sombras e compor com elementos naturais são práticas que articulam arte, natureza e investigação. O objetivo não é produzir artesanato decorativo, mas ampliar a percepção das formas, cores, ritmos e texturas presentes no mundo. A estética da infância nasce da relação sensível com o ambiente.

No campo emocional, o contato com a natureza pode favorecer calma, encantamento, concentração e pertencimento. Ambientes naturais convidam a ritmos diferentes daqueles impostos pela cultura da pressa. Observar uma minhoca, esperar uma semente brotar ou acompanhar o deslocamento de nuvens exige tempo e atenção. Esses momentos produzem outra qualidade de presença, importante para crianças frequentemente submetidas a estímulos rápidos e fragmentados.

Portanto, corpo, movimento e sensorialidade não podem ser tratados como dimensões secundárias. A criança aprende com o mundo inteiro porque sua relação com o conhecimento é concreta, afetiva e corporal. Uma Educação Infantil que limita essas experiências compromete a riqueza do

desenvolvimento. Ao contrário, quando organiza ambientes vivos, desafiadores e sensíveis, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e de humanização.

NATUREZA COMO AMBIENTE PEDAGÓGICO: PÁTIOS, HORTAS, TERRITÓRIOS E INVESTIGAÇÃO

Compreender a natureza como ambiente pedagógico exige deslocar a ideia de que a aprendizagem ocorre apenas em salas de aula. Pátios, jardins, hortas, parques, praças, corredores abertos, canteiros e até pequenos vasos podem constituir espaços educativos quando organizados com intencionalidade. A Educação Infantil precisa reconhecer que o território escolar e seu entorno oferecem oportunidades de investigação, convivência e cuidado que não podem ser substituídas integralmente por atividades em papel.

Tiriba critica o emparedamento das crianças e defende uma pedagogia que amplie o contato com áreas externas, elementos naturais e experiências de liberdade corporal (Tiriba, 2018). Essa defesa não é apenas metodológica, mas política. Crianças têm direito ao céu, ao sol, à sombra, à terra, à água, ao vento e aos seres vivos. Quando a escola restringe o cotidiano infantil a espaços fechados, priva as crianças de dimensões fundamentais da experiência humana.

A horta escolar é uma possibilidade importante, mas precisa ser compreendida para além de uma atividade ornamental. Plantar, regar, observar, esperar, colher e cuidar permitem construir noções de ciclo, tempo, interdependência e responsabilidade. Crianças pequenas podem participar de todas essas etapas, desde que as propostas sejam adequadas à sua idade. O erro seria transformar a horta em espaço intocável, cuidado apenas por adultos, enquanto as crianças observam de longe.

Os pátios também podem ser ressignificados. Muitas escolas utilizam o pátio apenas para “gastar energia”, sem planejamento pedagógico. No entanto, esse espaço pode acolher circuitos de movimento, brincadeiras com água, construção com caixas, observação de sombras, exploração de sons, desenho no chão, coleta de folhas, jogos tradicionais e experiências de convivência. Planejar o pátio não significa controlar todas as ações, mas ampliar possibilidades.

Quando não há grandes áreas verdes, a escola ainda pode criar experiências significativas. Vasos, terrários, minhocários, coleções de sementes, observação do clima, exploração de pedras e folhas, visitas a praças próximas e cuidado com pequenos canteiros podem aproximar as crianças do mundo vivo. A falta de natureza exuberante não deve ser usada como justificativa para ausência completa de experiências ambientais. A natureza urbana também pode ser lida, investigada e cuidada.

Louv chama atenção para a perda de experiências diretas com ambientes naturais nas infâncias contemporâneas (Louv, 2016). Essa perda não afeta apenas conhecimentos ambientais, mas também vínculos afetivos com o mundo vivo. É difícil cuidar daquilo que nunca se experimentou com o corpo e com os sentidos. A educação ambiental na infância precisa começar pelo encantamento e pelo pertencimento, antes de assumir discursos abstratos sobre preservação.

A educação ambiental na Educação Infantil não deve ser reduzida a campanhas moralizantes sobre lixo, reciclagem ou economia de água. Embora esses temas sejam importantes, tornam-se frágeis

quando tratados de forma descontextualizada. Crianças pequenas constroem cuidado ambiental quando participam de práticas concretas de cuidado: regar plantas, observar animais sem machucá-los, reutilizar materiais, perceber desperdícios, cuidar dos espaços coletivos e compreender que suas ações afetam o ambiente.

A investigação científica também pode nascer dessas experiências. Perguntas como “por que algumas folhas caem?”, “o que acontece com a água no sol?”, “como a formiga encontra comida?”, “por que a sombra muda de lugar?” e “o que a semente precisa para crescer?” expressam curiosidade genuína. O professor não precisa responder imediatamente a tudo; pode devolver perguntas, propor observações, comparar situações e registrar hipóteses. Assim, a ciência aparece como modo de investigar, não como conteúdo pronto.

A natureza favorece ainda experiências de temporalidade. Em uma cultura infantil muitas vezes marcada pela velocidade, acompanhar processos lentos é formativo. A germinação de uma semente, a decomposição de folhas, a mudança do clima e o crescimento de uma planta ensinam que nem tudo ocorre no ritmo do desejo imediato. Essa aprendizagem é ética e cognitiva, pois envolve espera, cuidado e percepção de continuidade.

Os territórios do entorno também devem ser considerados. Caminhadas pelo bairro, observação de árvores, visita a praças, reconhecimento de sons urbanos e naturais, percepção de sombras e mapeamento de espaços ampliam a relação entre escola e comunidade. Freire lembra que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1992). Para crianças pequenas, o território é livro vivo, composto por cheiros, sons, pessoas, trajetos, paisagens e memórias.

A documentação pedagógica pode tornar visíveis essas investigações. Fotografias de processos, desenhos de observação, falas das crianças, coleções organizadas e narrativas docentes ajudam a acompanhar aprendizagens que não se expressam em fichas prontas. Uma criança que retorna diariamente para ver se a planta cresceu demonstra vínculo, memória, hipótese e cuidado. Registrar esses processos fortalece a compreensão do currículo como experiência.

Assim, a natureza precisa ser reconhecida como ambiente pedagógico permanente. Ela não é cenário para eventos especiais nem prêmio para depois da atividade “séria”. É espaço de aprendizagem, relação e pertencimento. Ao integrar pátios, hortas e territórios ao currículo, a Educação Infantil amplia sua potência formativa e aproxima as crianças de experiências essenciais para compreender e cuidar do mundo vivo.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA ECOLÓGICA DA INFÂNCIA

A construção de uma pedagogia ecológica da infância enfrenta desafios institucionais, culturais e materiais. O primeiro deles é a cultura do controle. Muitas instituições evitam experiências com terra, água, folhas, barro e movimento porque produzem sujeira, imprevisibilidade e maior demanda de organização. Contudo, a tentativa de manter a infância sempre limpa, quieta e previsível revela uma

concepção empobrecida de educação. Crianças precisam tocar, experimentar, errar, molhar-se, sujar-se e reorganizar materiais para conhecer o mundo.

A segurança é outro argumento frequentemente utilizado para restringir experiências externas. É evidente que a escola deve prevenir acidentes e garantir cuidado responsável. No entanto, confundir segurança com eliminação de todo desafio produz ambientes pobres. A pedagogia do risco calculado propõe que as crianças experimentem desafios adequados, com supervisão e mediação, desenvolvendo prudência e autonomia. Um ambiente completamente sem desafios não forma crianças mais seguras; pode torná-las menos preparadas para avaliar limites.

A formação docente é novamente central. Muitos professores desejam desenvolver propostas com natureza, mas não sabem como planejar, registrar ou justificar pedagogicamente essas experiências. A formação continuada pode apoiar a construção de repertórios, discutindo educação ambiental, desenvolvimento corporal, sensorialidade, organização de espaços externos, documentação e inclusão. Sem fundamentação, práticas com natureza correm o risco de se tornarem eventos isolados, sem continuidade curricular.

Também é necessário enfrentar a pressão por atividades em papel. Parte das famílias e até de profissionais da educação ainda associa aprendizagem a produções visíveis, especialmente folhas preenchidas. Essa expectativa pode levar escolas a reduzir o tempo de exploração corporal e sensorial. Cabe à instituição comunicar melhor seus fundamentos, mostrando que uma criança que investiga barro, observa insetos, cria percursos ou cuida de plantas está aprendendo intensamente, ainda que não leve um produto para casa.

As desigualdades socioambientais também atravessam a discussão. Nem todas as crianças têm acesso a áreas verdes, saneamento, praças seguras ou ambientes saudáveis. Em muitos territórios, o racismo ambiental e a precariedade urbana limitam direitos básicos. A Educação Infantil não resolve sozinha essas desigualdades, mas pode reconhecê-las e atuar na defesa de ambientes mais dignos, criando experiências de cuidado e pertencimento. A pedagogia ecológica também é compromisso com justiça social.

A inclusão precisa orientar todas as propostas. Crianças com mobilidade reduzida, deficiência visual, sensibilidade sensorial ou outras necessidades específicas devem participar das experiências com natureza por meio de adaptações, mediações e recursos acessíveis. A solução não é excluir a criança de propostas externas por medo ou dificuldade, mas planejar condições de participação. O contato com texturas, sons, cheiros, temperaturas e movimentos pode ser especialmente rico quando pensado de forma inclusiva.

Uma possibilidade pedagógica potente é a criação de ateliês naturais. Esses espaços podem reunir elementos como sementes, folhas, galhos, argila, pedras, flores, cascas, água e luz, permitindo composições, investigações e criações estéticas. O ateliê natural articula arte, ciência e brincadeira, favorecendo observação, escolha, comparação e expressão. Não se trata de produzir enfeites padronizados, mas de abrir espaço para que as crianças criem relações sensíveis com materiais do mundo vivo.

Outra possibilidade é o planejamento de rotinas ao ar livre. Não basta realizar eventos esporádicos; é preciso garantir frequência. Leituras de histórias sob árvores, rodas de conversa no pátio, refeições externas quando possível, brincadeiras com sombras, observação do clima e momentos de descanso em áreas abertas podem transformar a relação das crianças com o espaço escolar. A natureza deixa de ser exceção e passa a compor o cotidiano.

Projetos investigativos também fortalecem essa perspectiva. A partir de uma pergunta das crianças, o professor pode organizar sequências de observação, experimentação, registro e conversa. Um interesse por caracóis, por exemplo, pode envolver observação cuidadosa, pesquisa de hábitos, construção de abrigos temporários, desenhos, narrativas e reflexão sobre cuidado com seres vivos. O importante é preservar a curiosidade infantil e evitar transformar a investigação em aula expositiva precoce.

A gestão escolar tem papel decisivo. Organizar espaços externos, garantir materiais, flexibilizar rotinas, apoiar formações e dialogar com famílias são ações institucionais. Quando a valorização da natureza depende apenas da iniciativa individual de um professor, fica vulnerável à descontinuidade. Uma pedagogia ecológica precisa estar inscrita no projeto político-pedagógico, nas práticas coletivas e na cultura da unidade.

A documentação pedagógica pode ajudar a sustentar essa mudança cultural. Ao tornar visíveis aprendizagens ocorridas em espaços externos, a escola demonstra a densidade das experiências. Registros de hipóteses das crianças, sequências de transformação de materiais, narrativas de cuidado e fotografias de processos podem convencer mais do que discursos abstratos. A documentação mostra que o pátio, a horta e o território são salas de aula ampliadas.

Por fim, a pedagogia ecológica da infância exige uma mudança de sensibilidade. Trata-se de educar crianças para perceber que fazem parte de uma rede de relações, e não que estão separadas da natureza. Essa percepção não nasce de sermões, mas de experiências corporais, afetivas e continuadas. Quando a criança toca a terra, acompanha ciclos, cuida de seres vivos e reconhece o território, constrói vínculos que podem fundamentar atitudes futuras de responsabilidade ambiental e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstrou que natureza, corpo e experiências sensoriais constituem dimensões essenciais da Educação Infantil. A criança pequena aprende de modo integrado, por meio do movimento, da percepção, da interação e da exploração concreta do mundo. Por isso, práticas pedagógicas restritas a salas fechadas, atividades abstratas e controle excessivo do corpo empobrecem a experiência infantil e contradizem os fundamentos de uma educação integral.

O contato com o mundo vivo revelou-se potente para ampliar a curiosidade, a linguagem, a sensibilidade estética, o cuidado, a autonomia e a construção de vínculos com o território. Pátios, hortas, jardins, praças e materiais naturais não devem ser tratados como espaços ou recursos secundários, mas como ambientes pedagógicos capazes de articular investigação, brincadeira, arte, ciência e convivência.

Também ficou evidente que aproximar crianças da natureza exige enfrentar desafios institucionais, como a cultura do controle, a pressão por atividades em papel, a falta de formação docente e a compreensão limitada sobre segurança. A escola precisa planejar experiências ao ar livre com responsabilidade, mas sem eliminar a potência do movimento, da exploração e do risco calculado. Proteger a criança não significa afastá-la do mundo, mas acompanhá-la em sua descoberta.

Conclui-se que uma pedagogia ecológica da infância constitui compromisso educativo, ético e político. Ao garantir experiências sensoriais, corporais e ambientais, a Educação Infantil contribui para formar crianças mais sensíveis, curiosas, participativas e capazes de cuidar de si, dos outros e do mundo vivo. Essa formação não começa no futuro; começa no cotidiano concreto das infâncias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.