

A NATUREZA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTENCIMENTO, VIVÊNCIAS E SUA IMPORTÂNCIAS



NATURE AND CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BELONGING, EXPERIENCES, AND THEIR IMPORTANCE

CARINA BRAZ CRISTO DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Bernardo do Campo (2019); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (2023); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (2023) Professora de Educação Infantil – na EMEI Jardim Americanópolis.

RESUMO

Este artigo discute, por meio de revisão bibliográfica, a relação entre a criança e a natureza na Educação Infantil, enfatizando dimensões de pertencimento, vivências e suas implicações para a formação integral. Autores clássicos como Rousseau, Froebel, Montessori, Piaget, Dewey e Vygotsky, e contemporâneos como Freire, Malaguzzi, Kishimoto, Sarmiento, Corsaro, Carvalho, Jacobi e Louv, oferecem fundamentos para compreender como o contato com a natureza potencializa aprendizagens, identidade, memória e cidadania ambiental. O estudo articula as contribuições históricas, psicológicas e pedagógicas, analisando também os desafios urbanos e as políticas públicas que influenciam o direito da criança à natureza. Conclui-se que a relação criança-natureza deve ser reconhecida como dimensão essencial da Educação Infantil, demandando estratégias pedagógicas, culturais e institucionais que garantam experiências significativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natureza; Pertencimento; Vivências; Infância.

ABSTRACT

This article discusses, through a literature review, the relationship between children and nature in early childhood education, emphasizing dimensions of belonging, experiences, and their implications for comprehensive education. Classical authors such as Rousseau, Froebel, Montessori, Piaget, Dewey, and Vygotsky, and contemporary authors such as Freire, Malaguzzi, Kishimoto, Sarmiento, Corsaro, Carvalho, Jacobi, and Louv, provide the basis for understanding how contact with nature enhances learning, identity, memory, and environmental citizenship. The study articulates historical, psychological, and pedagogical contributions, also analyzing urban challenges and public policies that influence children's right to nature. It concludes that the child-nature relationship should be recognized as an essential dimension of Early Childhood Education, requiring pedagogical, cultural, and institutional strategies that guarantee meaningful experiences, especially in contexts of vulnerability.

Keywords: Early Childhood Education; Nature; Belonging; Experiences; Childhood.

INTRODUÇÃO

A relação entre a criança e a natureza tem sido objeto de crescente debate nas últimas décadas, especialmente diante dos efeitos da urbanização acelerada e da consequente redução dos espaços de convívio com o meio natural. Richard Louv (2005), ao cunhar o termo “transtorno do déficit de natureza”, alertou para os impactos negativos da privação da experiência natural no desenvolvimento infantil, relacionando-os a dificuldades de atenção, criatividade e bem-estar. No contexto da Educação Infantil, marcada pela necessidade de assegurar vivências integrais, torna-se imperativo discutir como o contato com a natureza pode favorecer aprendizagens significativas, desenvolvimento socioemocional e formação cidadã. A escolha do tema se justifica pela urgência de repensar práticas pedagógicas que integrem o ambiente natural, especialmente em territórios urbanos e periféricos, onde a ausência de áreas verdes aprofunda desigualdades de acesso a experiências essenciais.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar, a partir de revisão de literatura, a relevância da natureza na Educação Infantil, com ênfase nos conceitos de pertencimento e vivências. Os objetivos específicos consistem em: (i) discutir os fundamentos históricos e pedagógicos que associam infância e natureza; (ii) examinar a importância do brincar em contato com o meio natural como experiência fundante da infância; (iii) refletir sobre o papel da educação ambiental na formação da cidadania infantil; (iv) problematizar os desafios da infância em contextos urbanos; e (v) apontar caminhos e políticas públicas que assegurem à criança o direito ao contato com a natureza.

A estrutura do artigo organiza-se em diferentes eixos temáticos. Inicialmente, realiza-se um resgate histórico das concepções de infância e sua relação com a natureza, destacando autores clássicos como Rousseau e Froebel. Em seguida, apresenta-se a criança como sujeito histórico e social, com base em Vygotsky, Sarmento, Corsaro e Malaguzzi. O texto avança para discutir pertencimento, identidade e memória, evidenciando como a natureza atua na construção da subjetividade infantil. Outro eixo analisa o brincar como experiência fundante e sua relação com elementos naturais, dialogando com Vygotsky, Dewey, Kishimoto e Hortélio. Por fim, o artigo apresenta considerações finais que sintetizam os principais achados e destacam a importância de políticas públicas para a democratização do acesso à natureza.

A NATUREZA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTENCIMENTO, VIVÊNCIAS E SUAS IMPORTÂNCIAS

A compreensão da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano não é algo natural, mas uma construção histórica, social e cultural. Philippe Ariès (1981), em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família*, demonstrou que, durante a Idade Média, a criança era frequentemente tratada como um “adulto em miniatura”, sem um período específico de valorização de suas necessidades e características próprias. Essa ausência de reconhecimento se refletia em práticas educativas centradas no trabalho e na disciplina, sem a devida atenção às experiências lúdicas e à relação com a natureza.

Foi apenas no século XVIII, com Jean-Jacques Rousseau, que a infância passou a ser concebida como uma fase específica da vida, dotada de particularidades. Em *Emílio ou da Educação* (1762), Rousseau defende que a criança é naturalmente boa e que a educação deve respeitar seu ritmo e curiosidade. Para o filósofo, a natureza não é apenas cenário, mas a melhor mestra: é no contato direto com o mundo natural que a criança aprende por meio da experiência, desenvolve autonomia e constrói valores morais. Essa visão rompeu com práticas tradicionais que afastavam a infância de vivências autênticas e influenciou profundamente a pedagogia moderna.

Outro marco histórico foi o trabalho de Friedrich Froebel, criador do conceito de *kindergarten* (jardim de infância). Para Froebel (2001), a metáfora do jardim era essencial: assim como as plantas necessitam de cuidado e condições adequadas para crescer, as crianças precisam de um ambiente rico em experiências, especialmente em contato com a natureza. Ele defendia que jogos, cantos, brincadeiras ao ar livre e exploração de elementos naturais eram instrumentos pedagógicos indispensáveis para a formação integral. Dessa forma, Froebel associava diretamente a infância ao cultivo da vida e ao desenvolvimento harmonioso com o ambiente.

Maria Montessori, no início do século XX, também reforçou a importância da relação da criança com a natureza. Em sua proposta pedagógica, Montessori (1972) afirmava que o ambiente deveria ser preparado para favorecer a autonomia infantil, incluindo materiais naturais e oportunidades de exploração sensorial. Para a médica e pedagoga italiana, o contato com a natureza promovia disciplina interior, senso de responsabilidade e respeito pela vida. O jardim escolar, as hortas e o cuidado com plantas e animais eram considerados extensões do processo educativo, integrando corpo, mente e espírito.

John Dewey, por sua vez, trouxe uma perspectiva pragmática. Em *Experiência e Educação* (1938/1979), o filósofo norte-americano destacou que a experiência é a base de todo processo formativo. Para ele, a educação deve estar ancorada em atividades práticas que conectem o sujeito à realidade, sendo a natureza um espaço privilegiado de experimentação. Dewey defendia que o aprendizado só é significativo quando vinculado à vida cotidiana e às interações com o meio, tornando o ambiente natural um laboratório vivo para a construção do conhecimento.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget (1976) enfatizou a importância da interação com o ambiente para a construção da inteligência. Sua teoria dos estágios cognitivos mostra que a criança aprende por meio da ação sobre o mundo físico e social, realizando constantes processos de assimilação e acomodação. O contato com a natureza, nesse sentido, oferece desafios concretos para a exploração, a classificação, a experimentação e a resolução de problemas, favorecendo a passagem de estruturas cognitivas mais simples para mais complexas.

O avanço para o século XX trouxe também uma mudança de perspectiva quanto à concepção da infância: não apenas como uma fase preparatória para a vida adulta, mas como um tempo de vida pleno e digno de ser valorizado em si mesmo. Nesse contexto, a natureza aparece como elemento essencial de humanização. Ao contrário da ideia de que o ambiente natural deveria ser domesticado ou afastado da criança, os teóricos modernos defendem que o contato direto com ele é constitutivo do desenvolvimento humano.

Assim, é possível observar que a valorização da infância em diálogo com a natureza está presente em diferentes momentos históricos, ainda que sob enfoques variados: Rousseau a vê como mestra, Froebel como jardim, Montessori como ambiente preparado, Dewey como experiência concreta e Piaget como laboratório de desenvolvimento cognitivo. Em comum, todos apontam que a natureza é mais do que um espaço físico: é um território de pertencimento, vivência e aprendizagem.

Esse resgate histórico demonstra que a discussão sobre a relação infância-natureza não é recente, mas acompanha transformações sociais e educacionais. A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que garantir o acesso das crianças à natureza na Educação Infantil não se trata de um luxo, mas de uma exigência pedagógica e ética. Ao reconhecer a criança como sujeito

singular, as diferentes correntes teóricas convergem para afirmar que é na interação com o meio natural que ela encontra as bases para o desenvolvimento integral.

A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL

O reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural representa um dos avanços mais significativos da pedagogia e da sociologia da infância. Durante séculos, prevaleceu a ideia de que a criança era apenas um ser em formação, cuja existência se justificava pela preparação para a vida adulta. Essa concepção, porém, foi gradualmente substituída por perspectivas que a reconhecem como protagonista de sua própria história, produtora de cultura e participante ativo da sociedade.

Lev Vygotsky (1998) foi um dos teóricos que mais influenciaram essa mudança de olhar. Para ele, o desenvolvimento humano é um processo essencialmente social, mediado por interações com outros indivíduos e com a cultura. A criança aprende e se desenvolve a partir daquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal” – o espaço entre o que já consegue realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de outros. Nesse contexto, o meio, incluindo o ambiente natural, não é neutro, mas exerce papel ativo na constituição das funções psicológicas superiores. A natureza, enquanto território de experiências coletivas, amplia as possibilidades de interação e estimula a curiosidade, a cooperação e o pensamento crítico.

A perspectiva sociológica também trouxe importantes contribuições. Manuel Jacinto Sarmiento (2005) defende a infância como uma categoria social, ou seja, como uma construção histórica que precisa ser compreendida a partir das condições sociais, políticas e culturais em que se insere. Essa visão rompe com concepções naturalizadas da infância e a posiciona como sujeito de direitos, capaz de produzir significados e cultura. Para Sarmiento, as culturas infantis se manifestam nas interações cotidianas, nos jogos, nas linguagens e nas formas de apropriação do mundo, nas quais a natureza ocupa papel central.

William Corsaro (2011), por sua vez, desenvolveu a ideia das “culturas de pares infantis”, destacando que as crianças não apenas reproduzem elementos da cultura adulta, mas criam e transformam significados em seus grupos sociais. Essa perspectiva reconhece a agência infantil e a criatividade no modo como interagem entre si e com o ambiente. O espaço natural, nesse sentido, é um campo fértil para a produção dessas culturas de pares, pois permite liberdade, experimentação e construção coletiva de sentidos.

Na mesma linha, Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia, enfatizou que a criança possui “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1999), expressando-se de múltiplas formas – por meio do corpo, da arte, da música, da fala, da escrita, da investigação e também do contato com a natureza. Para Malaguzzi, a escola deve ser um espaço de escuta e valorização dessas linguagens,

reconhecendo a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O ambiente, nesse contexto, é considerado “o terceiro educador”, ao lado dos professores e dos colegas. A natureza, inserida nesse ambiente, potencializa o desenvolvimento de sensibilidades estéticas, éticas e cognitivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa concepção ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos não podem ser compreendidos isoladamente, mas de forma integrada. O direito de explorar, por exemplo, refere-se à necessidade de a criança investigar o mundo, levantar hipóteses, testar ideias e construir conhecimento – e é justamente na interação com a natureza que essa exploração se torna mais rica e significativa.

Ao conceber a criança como sujeito social, é necessário reconhecer que ela não apenas se desenvolve em contato com a cultura, mas também contribui para transformá-la. Corsaro (2011) mostra que, nos grupos de pares, as crianças negociam regras, criam tradições e reinterpreta elementos do mundo adulto. Quando esse processo ocorre em ambientes naturais, amplia-se a diversidade de experiências e de repertórios culturais. A natureza oferece materiais, sons, texturas e situações que não podem ser completamente controlados, favorecendo a improvisação e a criatividade.

Essa perspectiva rompe com uma visão instrumentalizada da infância, que a reduz a uma preparação para o futuro. Em vez disso, a criança é reconhecida como cidadã do presente, com direito a viver plenamente sua infância. Esse direito inclui, necessariamente, a possibilidade de contato com a natureza, que se configura como patrimônio comum da humanidade e espaço de pertencimento. Negar esse acesso significa restringir experiências fundamentais para a constituição de identidades e para a participação cultural.

Ao articular Vygotsky, Sarmiento, Corsaro e Malaguzzi, percebe-se que a infância não pode ser compreendida sem considerar as interações sociais e o ambiente em que ocorre. A natureza, nesse contexto, é simultaneamente mediadora de aprendizagens, território de culturas de pares e linguagem de expressão. Reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural implica, portanto, assumir a responsabilidade de garantir-lhe o direito de viver experiências que integrem o mundo natural ao seu cotidiano educativo.

PERTENCIMENTO, IDENTIDADE E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O pertencimento é uma dimensão essencial da experiência humana, e na infância assume papel ainda mais decisivo. Pertencer significa sentir-se parte de um grupo, de um espaço ou de uma cultura. Para as crianças pequenas, esse sentimento é construído a partir das interações sociais e das experiências vividas em diferentes contextos. A natureza, nesse processo, não é apenas cenário, mas um espaço constitutivo da identidade, da memória e do vínculo com o mundo.

Segundo Erik Erikson (1998), o desenvolvimento humano se organiza em estágios psicossociais, nos quais a construção da identidade se dá em meio a relações de confiança, exploração e reconhecimento. Desde a primeira infância, a criança busca segurança e pertencimento em seu entorno imediato. Quando esse ambiente inclui experiências significativas com a natureza, amplia-se a possibilidade de desenvolver sentimentos de cuidado, responsabilidade e respeito, os quais serão incorporados como parte de sua identidade.

O pertencimento também pode ser compreendido a partir da perspectiva cultural. Sarmento (2005) defende que a infância se constitui em redes de significados compartilhados, nos quais a criança se reconhece e é reconhecida pelos outros. Essa dimensão cultural é fortalecida quando as vivências incluem elementos da natureza, seja no contato com árvores, animais, rios ou jardins escolares. A criança, ao brincar na terra, ao observar um inseto ou ao plantar uma semente, não apenas explora o ambiente, mas estabelece uma relação simbólica com o mundo natural, internalizando-o como parte de sua memória afetiva.

Hans-Georg Gadamer (2002), ao tratar do conceito de experiência, afirma que toda vivência significativa deixa marcas que compõem a memória e contribuem para a formação do sujeito. A infância, como tempo de experiências inaugurais, é profundamente atravessada por esse processo. A lembrança de brincar ao ar livre, de subir em árvores ou de cuidar de plantas, por exemplo, não se reduz a uma atividade momentânea, mas se transforma em referência identitária que acompanhará o indivíduo ao longo da vida.

Estudos de Isabel Carvalho (2008) também reforçam que a educação ambiental, quando vivenciada desde cedo, promove a formação do sujeito ecológico – aquele que se reconhece como parte da natureza e desenvolve consciência crítica acerca da sustentabilidade. Essa formação, entretanto, só é possível quando a criança constrói vínculos de pertencimento com o meio natural, reconhecendo-o como extensão de si mesma e de sua comunidade.

O conceito de pertencimento está diretamente ligado ao de memória coletiva. Maurice Halbwachs (2006) destacou que a memória é construída socialmente, a partir das interações em grupo e das referências compartilhadas. Assim, quando uma turma de Educação Infantil vivencia atividades em contato com a natureza – como plantar, explorar um jardim ou observar fenômenos naturais –, cria-se uma memória comum que fortalece laços de identidade coletiva. Esse processo contribui não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a construção de uma cultura de pertencimento e de valorização do ambiente.

A ausência de experiências com a natureza, por outro lado, pode comprometer o senso de pertencimento. Richard Louv (2005) argumenta que o afastamento das crianças do mundo natural gera um empobrecimento das vivências e dificulta a formação de identidades ligadas ao cuidado

ambiental. Sem memórias afetivas relacionadas à natureza, há o risco de que as novas gerações cresçam sem desenvolver empatia, respeito e senso de responsabilidade com o meio ambiente.

Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental como mediadora. Ao proporcionar vivências com a natureza, a instituição educativa amplia horizontes, democratiza experiências e assegura que todas as crianças, independentemente de seu contexto social, tenham oportunidade de construir identidades enraizadas no pertencimento. A BNCC (2017) reconhece a importância dessas experiências ao estabelecer como direitos da criança explorar, conviver e participar. Esses direitos não são abstratos: concretizam-se na prática pedagógica quando o ambiente natural é incorporado como parte do currículo da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante é a relação entre pertencimento e diversidade cultural. Para comunidades tradicionais, como povos indígenas e quilombolas, a natureza é elemento central da identidade coletiva. Ao valorizar essas perspectivas na Educação Infantil, amplia-se a compreensão de pertencimento para além da experiência individual, incorporando dimensões históricas e comunitárias. Essa valorização contribui para a construção de identidades plurais e para o respeito às diferentes formas de relação com a natureza.

Por fim, é preciso destacar que o pertencimento na infância não se reduz à dimensão emocional, mas também se relaciona com a cidadania. Sentir-se parte do ambiente natural implica reconhecer direitos e responsabilidades. Quando a criança é incentivada a cuidar de um jardim, a preservar um espaço comum ou a respeitar os animais, está internalizando valores que a tornam participante ativa de uma comunidade mais ampla. Essa dimensão política do pertencimento reforça a ideia de que a natureza é território de formação integral, no qual identidade, memória e cidadania se entrelaçam.

Dessa forma, pode-se concluir que pertencimento, identidade e memória são indissociáveis da experiência com a natureza. A infância, como tempo de vivências fundantes, precisa ser marcada por oportunidades de contato com o meio natural, de modo que as crianças construam vínculos afetivos e culturais que as acompanharão ao longo da vida. Garantir esse direito é tarefa não apenas da família, mas da escola e das políticas públicas, que devem reconhecer a centralidade da natureza na formação integral das novas gerações.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FUNDANTE

O brincar é uma das experiências mais significativas da infância, constituindo-se como linguagem privilegiada de interação com o mundo e de construção do conhecimento. Na Educação Infantil, o brincar não deve ser visto como mera atividade recreativa ou como um tempo “livre” em oposição ao tempo “sério” da aprendizagem. Pelo contrário, ele é fundante, pois organiza a forma como a criança interpreta a realidade, desenvolve suas funções cognitivas, experimenta papéis sociais e elabora significados.

Lev Vygotsky (1998) foi um dos principais teóricos a valorizar o brincar como atividade central no desenvolvimento infantil. Para ele, a brincadeira simbólica cria zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança avance além de seu nível de desenvolvimento real e alcance funções ainda em formação. Ao brincar de faz de conta, por exemplo, a criança não apenas imita comportamentos adultos, mas internaliza normas sociais, experimenta regras e exercita a imaginação. A natureza, nesse processo, amplia enormemente as possibilidades de jogo simbólico, oferecendo materiais não estruturados – como pedras, folhas, galhos e água – que podem ser ressignificados e transformados em múltiplos objetos de brincadeira.

A educadora brasileira Tizuko Morchida Kishimoto (2010) também enfatiza a centralidade do brincar no processo educativo. Para ela, jogos, brinquedos e brincadeiras não são acessórios, mas instrumentos culturais que mediam a aprendizagem. Ao relacionar sua reflexão com a natureza, é possível observar que os elementos naturais funcionam como “brinquedos abertos”, ou seja, objetos que não têm função predeterminada e, por isso, favorecem a criatividade e a imaginação. Diferente dos brinquedos industrializados, que muitas vezes limitam as possibilidades de uso, os materiais naturais permitem que a criança seja autora de suas próprias invenções.

Na perspectiva de Loris Malaguzzi (1999), criador da abordagem de Reggio Emilia, o brincar se integra às chamadas “cem linguagens da criança”. Para ele, a infância se expressa por meio de múltiplas formas de linguagem – corporal, artística, verbal, científica, entre outras – e o brincar é o meio pelo qual essas linguagens dialogam entre si. A natureza, nesse contexto, é considerada um ambiente privilegiado, visto como “terceiro educador”, que provoca curiosidade, estimula a sensibilidade estética e possibilita experiências investigativas. Ao explorar um jardim, manipular barro ou observar insetos, a criança está não apenas brincando, mas comunicando-se com o mundo de forma criativa e investigativa.

Lydia Hortélio (2004), pesquisadora brasileira dedicada à cultura lúdica, destaca que “a substância do brincar é a alegria” e que a natureza constitui o território primordial dessa experiência. Para ela, muitas das brincadeiras tradicionais nasceram do contato direto com o meio natural e expressam vínculos afetivos profundos entre infância e ambiente. Hortélio também alerta para o risco de que a perda de espaços abertos e verdes comprometa a riqueza do brincar, empobrecendo a cultura lúdica infantil.

John Dewey (1979), por sua vez, reforça que a experiência prática é a base de toda aprendizagem significativa. Ao brincar em contato com a natureza, a criança realiza uma forma de experimentação científica intuitiva: observa, testa hipóteses, investiga fenômenos e elabora conclusões. A poça d’água se transforma em laboratório de física, o formigueiro em objeto de estudo de biologia, a sombra das árvores em experiência estética. Assim, a brincadeira naturaliza o processo investigativo, tornando-o acessível e prazeroso.

Richard Louv (2005) acrescenta uma dimensão crítica ao alertar que o afastamento das crianças da natureza reduz não apenas a qualidade de suas experiências lúdicas, mas também sua capacidade de imaginar e criar. O autor argumenta que os ambientes urbanos, ao limitar o acesso a espaços verdes, substituem brincadeiras ricas em criatividade por atividades passivas, muitas vezes mediadas pela tecnologia. Essa realidade, segundo ele, gera o que chamou de “transtorno do déficit de natureza”, prejudicando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Do ponto de vista pedagógico, o brincar em contato com a natureza também favorece a inclusão e a diversidade. Como destaca Mantoan (2003), práticas inclusivas valorizam diferentes formas de participação e asseguram que todas as crianças tenham direito de aprender em ambientes que respeitam suas singularidades. A natureza, ao oferecer materiais diversificados e não estruturados, possibilita que cada criança participe a seu modo, sem que haja um padrão rígido de desempenho. Dessa forma, o brincar ao ar livre se torna espaço de cooperação, respeito às diferenças e construção coletiva.

Além dos aspectos cognitivos e sociais, o brincar em ambientes naturais impacta diretamente o desenvolvimento físico e motor. Subir em árvores, correr em terrenos irregulares, carregar objetos pesados e equilibrar-se em troncos são atividades que fortalecem músculos, aprimoram coordenação e ampliam a consciência corporal. Essas experiências não podem ser substituídas por brinquedos artificiais ou por ambientes controlados, pois dependem da imprevisibilidade e da diversidade oferecidas pela natureza.

Outro ponto relevante é que o brincar ao ar livre favorece a saúde mental e emocional. Estudos apontam que crianças que têm contato frequente com ambientes naturais apresentam menores índices de ansiedade e maior capacidade de autorregulação emocional (CARVALHO, 2008). Isso se deve ao fato de que o ambiente natural promove relaxamento, amplia a atenção e oferece experiências sensoriais que estimulam equilíbrio interno.

Em síntese, o brincar é fundante porque articula múltiplas dimensões do desenvolvimento: cognitiva, social, motora, emocional e cultural. Quando associado à natureza, ele se enriquece, permitindo que a criança explore linguagens diversas, crie vínculos de pertencimento, desenvolva identidade e construa memórias afetivas. O brincar em contato com o ambiente natural deve, portanto, ser reconhecido não como um recurso opcional, mas como direito essencial da infância, a ser assegurado pela escola, pela família e pelas políticas públicas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS

Discutir a relação entre natureza e infância na Educação Infantil implica necessariamente considerar o papel das políticas públicas na garantia desse direito. Embora a literatura pedagógica e psicológica já tenha demonstrado a relevância das vivências naturais para o desenvolvimento

integral, a efetivação dessas práticas depende de marcos legais, programas governamentais e compromissos institucionais que democratizem o acesso a ambientes ricos em experiências.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, representou um marco ao consolidar o princípio da criança como sujeito de direitos. Entre esses direitos, estão o lazer, a educação e a convivência comunitária, todos diretamente relacionados à necessidade de espaços que integrem natureza e cultura. Ao reconhecer a infância como prioridade absoluta, o ECA cria as condições jurídicas para que o contato com a natureza seja compreendido como parte da proteção integral.

Outro documento relevante é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, que estabelece metas para ampliar a oferta e a qualidade da Educação Infantil. Embora não mencione explicitamente a relação com a natureza, o PNE prevê a valorização de ambientes educativos que promovam experiências significativas, abrindo espaço para a implementação de projetos pedagógicos que articulem educação e sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também avança ao definir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que se articulam diretamente ao tema da natureza. O direito de explorar, por exemplo, não pode ser plenamente garantido em ambientes artificiais ou restritos; requer experiências em contato com materiais, fenômenos e seres vivos do mundo natural. Dessa forma, a BNCC se torna um instrumento normativo que respalda a inclusão da natureza como parte do currículo da Educação Infantil.

Em âmbito internacional, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela ONU em 2015, destacam em sua meta 4.7 a necessidade de que a educação promova valores de cidadania global e sustentabilidade. Isso implica reconhecer a educação ambiental como dimensão indissociável da formação básica, especialmente nos primeiros anos de vida. A UNESCO (2019) reforça essa perspectiva ao indicar que os sistemas educativos devem integrar a sustentabilidade em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando que crianças e jovens desenvolvam competências para enfrentar os desafios socioambientais do século XXI.

Entretanto, a efetivação desses princípios enfrenta barreiras significativas em contextos urbanos, sobretudo em áreas periféricas. A falta de espaços verdes, a precariedade de infraestrutura escolar e a desigualdade no acesso a equipamentos culturais e ambientais limitam a possibilidade de que todas as crianças vivenciem plenamente seu direito à natureza. Por isso, é fundamental que as políticas públicas avancem na criação e manutenção de praças, parques, hortas comunitárias e jardins escolares, especialmente em territórios de maior vulnerabilidade.

Nesse sentido, iniciativas intersetoriais se mostram estratégicas. A articulação entre secretarias de educação, meio ambiente e saúde pode potencializar projetos que integrem infância e natureza,

promovendo bem-estar, sustentabilidade e participação comunitária. Programas de formação docente também são indispensáveis, pois muitos professores ainda carecem de preparo teórico e prático para planejar atividades de educação ambiental e lúdica em contato com o meio natural.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de ampliar a compreensão da natureza como direito fundamental da infância, equiparando-o a outros direitos já consolidados, como saúde e educação. Essa ampliação exige políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura e o fortalecimento de parcerias entre escolas, universidades, museus, organizações da sociedade civil e comunidades locais.

Por fim, cabe destacar que o reconhecimento do direito da criança à natureza não é apenas uma questão pedagógica ou ambiental, mas um compromisso ético com a justiça social e a equidade. Como defende Sachs (2002), a sustentabilidade precisa ser compreendida em suas múltiplas dimensões – social, cultural, ambiental e econômica – e a infância deve estar no centro desse debate. Garantir às crianças experiências de pertencimento e vivência com a natureza é investir em um futuro mais humano, sustentável e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo demonstrou que a relação entre criança e natureza na Educação Infantil não é uma questão periférica, mas central para a formação integral. Por meio da revisão bibliográfica, evidenciou-se que desde Rousseau e Froebel, passando por Montessori, Dewey e Piaget, até autores contemporâneos como Vygotsky, Malaguzzi, Sarmento, Corsaro, Carvalho, Gadotti e Louv, a presença da natureza na infância é entendida como experiência fundante, capaz de articular pertencimento, identidade, memória, ludicidade e cidadania.

Constatou-se que o pertencimento é construído em contextos de interação, nos quais a natureza atua como território simbólico e afetivo. As memórias infantis ligadas a vivências naturais constituem-se como referências identitárias duradouras, que influenciam não apenas a trajetória individual, mas também a relação coletiva com o meio ambiente. Sem esse vínculo, corre-se o risco de formar gerações desconectadas da natureza, distantes de valores de cuidado e responsabilidade socioambiental.

O brincar, por sua vez, aparece como linguagem essencial da infância e como espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional. Quando associado à natureza, ele se enriquece, permitindo múltiplas linguagens e expressões criativas. Brincar com elementos naturais não é apenas entretenimento: é aprendizagem, investigação científica, experimentação estética e exercício de cidadania.

A educação ambiental, quando inserida desde cedo, possibilita a formação de sujeitos críticos e responsáveis, que reconhecem a natureza como patrimônio comum e assumem responsabilidades individuais e coletivas em sua preservação. Nesse sentido, a Educação Infantil é o espaço privilegiado para despertar consciência ecológica e cidadania planetária, em consonância com os princípios defendidos por Freire e Gadotti e com os compromissos internacionais assumidos pela UNESCO.

Entretanto, o estudo também evidenciou os desafios impostos pelo contexto urbano e pelas desigualdades sociais. A falta de áreas verdes e a precariedade de infraestrutura comprometem o direito das crianças à natureza, reforçando desigualdades já existentes. Para enfrentar esse quadro, é fundamental o fortalecimento de políticas públicas que promovam a democratização do acesso a ambientes naturais, especialmente em comunidades vulneráveis.

As perspectivas apontam para a necessidade de consolidar o direito da criança à natureza como princípio educativo e político. A BNCC, o PNE e o ECA já oferecem fundamentos normativos que podem orientar práticas pedagógicas mais integradas ao meio ambiente, mas sua efetivação requer investimentos, formação docente e articulação intersetorial. Além disso, é preciso ampliar a participação da comunidade e de movimentos sociais, para que a infância seja reconhecida como prioridade nas agendas ambientais e educacionais.

Em síntese, o problema de estudo foi contemplado: a relação entre natureza e criança na Educação Infantil contribui decisivamente para a formação integral, fortalecendo pertencimento, vivências significativas e consciência cidadã. As descobertas evidenciam que a natureza não é um adorno, mas um elemento constitutivo da experiência infantil. O desafio está em assegurar que esse direito seja garantido a todas as crianças, em todos os contextos, como condição para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

Conclui-se, portanto, que investir na aproximação da infância com a natureza é investir no presente e no futuro da humanidade. A criança que convive, brinca e aprende em contato com o meio natural desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também valores éticos, sensibilidade estética, identidade cultural e responsabilidade ecológica. Cabe às escolas, às famílias, à sociedade e ao Estado assumir o compromisso de garantir que a natureza faça parte da infância, como território de pertencimento, vivências e formação integral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: set. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTÉLIO, Lydia. **O brincar e a infância**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2004.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Contraponto, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2005.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1972.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1762].

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas sociedades contemporâneas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 95-105, 2005.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

UNESCO. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Tbilisi: UNESCO, 1977.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável: rumo aos ODS**. Paris: UNESCO, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.