

AMBIENTES EXTERNOS E CURIOSIDADE INFANTIL: A ESCOLA COMO LUGAR DE INVESTIGAÇÃO

Luciene dos Anjos Calatrone¹
Camila Carla de Paula Matos²
Rosemeire dos Santos³

RESUMO: Este artigo discute a relação entre os ambientes externos da escola e o desenvolvimento da curiosidade infantil, tomando como referência o trabalho pedagógico realizado com crianças do Infantil 5. Parte-se do pressuposto de que a curiosidade é um motor essencial da aprendizagem e encontra, nos espaços externos como parquinho, jardim, horta e pátio, oportunidades privilegiadas para a investigação e a construção de conhecimentos. Fundamentado em autores como Vygotsky (2000), Lima (1989), Forneiro (1998), Loureiro (2012), Barbosa e Horn (2017), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo destaca a importância de compreender a escola como lugar de exploração, encantamento e descobertas. Metodologicamente, apresenta-se uma reflexão teórica e prática, baseada em revisão bibliográfica e análise de experiências pedagógicas que valorizam a mediação docente na organização de atividades investigativas. A discussão evidencia que o contato das crianças com ambientes externos favorece não apenas a observação e a formulação de hipóteses, mas também a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento integral. Conclui-se que, ao ressignificar os espaços da escola como territórios de investigação, o professor amplia as possibilidades educativas, promovendo aprendizagens significativas que partem da curiosidade natural da criança.

1

Palavras-Chave: Curiosidade infantil. Educação Infantil. Ambientes externos. Investigação. Aprendizagem significativa.

I. INTRODUÇÃO

A curiosidade é uma característica inata da infância e constitui um dos principais motores para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse em explorar, questionar e compreender o mundo ao seu redor. Nesse processo, o ambiente em que estão inseridas exerce influência determinante, visto que, ao oferecer estímulos diversos, pode potencializar ou inibir a disposição natural para investigar. Na Educação Infantil, etapa que corresponde ao início da escolarização formal, a valorização da curiosidade como eixo estruturante do trabalho pedagógico representa um caminho para aprendizagens significativas.

¹ Aluna do Mestrado em Educação pela Universidade São Luís.

² Aluna do Mestrado em Educação pela Universidade São Luís.

³ Aluna do Mestrado em Educação pela Universidade São Luís.

Nessa perspectiva, os ambientes externos da escola, como pátio, horta, jardim e parquinho, apresentam-se como espaços privilegiados para experiências de exploração e descobertas. Ao extrapolar os limites da sala de aula, a criança encontra, nesses territórios, oportunidades para formular hipóteses, estabelecer relações entre fenômenos e elaborar explicações próprias. Assim como destacam Forneiro (1998) e Loureiro (2012), o espaço escolar não deve ser compreendido apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como lugar de encantamento, no qual a investigação se torna eixo central do processo educativo.

Apesar das evidências sobre a importância desses ambientes, muitas escolas ainda subutilizam os espaços externos, restringindo-os a momentos de lazer ou recreação. Surge, então, a seguinte pergunta direcionadora: de que maneira os ambientes externos da escola podem favorecer o desenvolvimento da curiosidade infantil e serem ressignificados como territórios de investigação pedagógica? Essa indagação norteia o presente estudo, ao buscar compreender como tais espaços podem ser mobilizados para potencializar aprendizagens na Educação Infantil.

O objetivo geral deste artigo é analisar a relação entre os ambientes externos escolares e o desenvolvimento da curiosidade infantil, enfatizando o papel do professor como mediador de experiências investigativas. Como objetivos específicos, busca-se: (a) discutir a curiosidade como motor da aprendizagem na infância, à luz de referenciais teóricos como Vygotsky (2000), Lima (1989), Barbosa e Horn (2017), Tiriba (2005) e a BNCC (2017); (b) refletir sobre as potencialidades dos espaços externos na Educação Infantil como territórios de investigação; e (c) apresentar práticas pedagógicas que integrem ambientes externos ao processo de ensino-aprendizagem, valorizando a autonomia e a cooperação das crianças.

A relevância deste estudo justifica-se, em primeiro lugar, pelo campo científico, visto que a literatura da Educação Infantil ainda carece de análises aprofundadas sobre a utilização pedagógica dos ambientes externos como espaços de investigação. Além disso, investigações sobre a curiosidade infantil e seus desdobramentos no processo de aprendizagem possibilitam ampliar a compreensão sobre metodologias inovadoras na formação docente. Do ponto de vista social, a pesquisa contribui para repensar práticas escolares que, muitas vezes, limitam-se a atividades convencionais em sala de aula, desconsiderando a riqueza educativa dos espaços externos.

Desse modo, ao propor uma reflexão teórico-prática sobre a curiosidade infantil e a ressignificação dos ambientes externos da escola, este artigo pretende fortalecer a compreensão da Educação Infantil como etapa fundamental na formação integral das crianças. A expectativa

é de que os resultados da discussão possam inspirar professores e gestores a transformar o espaço escolar em lugar de investigação, descoberta e encantamento. Afinal, enquanto os ambientes externos forem vistos apenas como espaços recreativos, a escola perderá a oportunidade de promover experiências de aprendizagem que partem da curiosidade natural da criança e se ampliam em direção à construção de conhecimentos significativos.

2. A CURIOSIDADE INFANTIL

A curiosidade é compreendida como a disposição natural do ser humano para explorar, questionar e buscar explicações sobre o mundo que o cerca. Na infância, essa característica se manifesta de maneira intensa e espontânea, por meio de perguntas constantes, observações detalhadas e experimentações cotidianas. Para Lima (1989), a curiosidade representa um impulso investigativo que move a criança em direção ao conhecimento, sendo, portanto, um dos motores fundamentais da aprendizagem. Tal perspectiva é corroborada por Vygotsky (2000), que, ao tratar do desenvolvimento cognitivo, enfatiza o papel da interação da criança com o ambiente e com os outros como condição essencial para que a curiosidade se transforme em construção de saberes.

O interesse infantil em explorar o desconhecido constitui o ponto de partida para a formulação de hipóteses e para a ampliação do raciocínio. Nesse sentido, a curiosidade não deve ser vista como comportamento secundário ou mero entretenimento, mas como componente estruturante da aprendizagem significativa. Horn (2017) ressalta que a curiosidade promove um movimento ativo da criança em direção à resolução de problemas, o que favorece a autonomia intelectual. Enquanto algumas práticas pedagógicas tradicionais buscam controlar o comportamento infantil em prol da disciplina, abordagens inovadoras reconhecem a curiosidade como potencializador da aprendizagem.

Nesse sentido, a curiosidade infantil manifesta-se de forma mais intensa quando a criança tem acesso a ambientes que estimulam a investigação. O contato com elementos da natureza, com objetos novos ou situações desafiadoras desperta a necessidade de compreender, testar e criar explicações próprias. Para Loureiro (2012), a infância deve ser reconhecida como etapa de descobertas contínuas, em que o espaço ao redor se torna campo de experimentação e encantamento. Dessa forma, a curiosidade atua como elo entre a experiência vivida e a construção de conhecimentos, permitindo que a criança integre suas descobertas às práticas sociais e culturais em que está inserida.

De acordo com Tiriba (2010):

Nessa lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados, enfileiradas, aguardando o comando dos adultos, como num quartel. Ao contrário, se interações e brincadeiras são apontadas como eixos norteadores da proposta curricular (Art. 9º), as práticas pedagógicas devem estar atentas às manifestações infantis, aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente entre si. É esta atenção que assegura o respeito ao princípio estético de valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão (Art. 6º), potencializadas quando em interação com os elementos naturais. (Tiriba, 2010, p. 5)

Nesse sentido, a observação de Tiriba (2010) evidencia como a lógica escolar tradicional, centrada em salas fechadas e organização rígida, inibe a expressão natural da curiosidade infantil. Ao manter crianças enfileiradas, aguardando ordens, a escola distancia-se de sua função de estimular a investigação e o protagonismo das crianças. Nesse sentido, a curiosidade não deve ser sufocada por práticas que tratam o espaço escolar como “quartel”, mas, ao contrário, deve ser fortalecida por experiências de interação, movimento e liberdade. Assim, a citação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que acolham as perguntas, hipóteses e explorações espontâneas da infância.

Outro aspecto importante a ser destacado é o princípio estético presente na Educação Infantil, que se relaciona diretamente à curiosidade infantil. Ao interagir com elementos naturais e brincar livremente, a criança desenvolve não apenas competências cognitivas, mas também a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Essa dimensão estética, apontada por Tiriba, amplia a compreensão de curiosidade para além da busca racional por respostas, incluindo também o encantamento, a capacidade de maravilhar-se e de criar novas possibilidades. Portanto, reconhecer a curiosidade como experiência estética e investigativa significa valorizar integralmente a infância e suas múltiplas formas de expressão.

Apesar de sua relevância, a curiosidade infantil muitas vezes é pouco valorizada no contexto escolar, sendo interpretada como distração ou indisciplina. Contudo, quando a escola assume a curiosidade como princípio pedagógico, amplia-se a possibilidade de formar sujeitos críticos e autônomos. A BNCC (2017), ao indicar a investigação, a exploração e a convivência como direitos de aprendizagem da Educação Infantil, reforça a necessidade de que professores e gestores criem situações didáticas que incentivem o questionamento e a descoberta. Nesse sentido, promover a curiosidade como eixo norteador significa reconhecer a criança como protagonista do processo educativo, cujas perguntas e hipóteses constituem caminhos legítimos para a aprendizagem significativa.

3. O ESPAÇO EXTERNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, destaca a exploração, a convivência e a participação como eixos centrais para a formação integral da criança. Nesse sentido, os ambientes externos da escola, como pátio, horta, jardim e parquinho, constituem territórios privilegiados para a concretização desses direitos, uma vez que possibilitam experiências investigativas e interações significativas, despertam a curiosidade e ampliam os saberes. A BNCC (2017) reforça que a criança aprende “nas interações e na brincadeira”, o que amplia a compreensão do espaço escolar para além da sala de aula, incorporando o contato com a natureza e com os elementos culturais como parte indissociável do processo educativo.

Tiriba (2005) destaca que a criança, ao estar na escola, explora cada espaço que lhe é permitido com curiosidade e busca por conhecimento. No entanto, nem sempre os espaços escolares favorecem essa relação aluno-espacó e, embora desfrutem de um espaço físico rico, não o exploram.

Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam. (Tiriba, 2005, p. 8).

5

O apontamento de Tiriba (2005) revela como a organização física de muitos espaços externos escolares não favorece a curiosidade infantil nem a investigação livre. Ao priorizar superfícies cimentadas e ambientes padronizados, a escola limita o contato da criança com materiais naturais, restringindo experiências que envolvem exploração sensorial, motricidade ampla e criatividade. Nesse sentido, o espaço escolar acaba por reforçar uma concepção de controle e higienização, em vez de se configurar como território de experimentação e descoberta, reduzindo as oportunidades de interação plena da criança com o meio.

Além disso, ao proibir o acesso das crianças a áreas gramadas ou ao restringir o uso da terra e da areia, a escola priva a infância de vivências fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. A manipulação de elementos naturais estimula a imaginação, permite a construção de jogos simbólicos e fortalece vínculos sociais nas brincadeiras coletivas. Ao negar tais experiências, cria-se uma contradição com os princípios da BNCC (2017), que apontam a exploração e a convivência como direitos de aprendizagem. Isso

demonstra que o espaço escolar precisa ser repensado, não apenas como cenário, mas como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a BNCC (2017)

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, suas criatividades, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p.36).

Nesse sentido, reforça-se a centralidade do brincar como linguagem própria da infância, concebida não apenas como atividade de lazer, mas como prática cultural e pedagógica. Ao destacar a importância de brincar “cotidianamente de diversas formas”, o documento amplia a noção de aprendizagem para além dos conteúdos formais, legitimando o jogo, a imaginação e a expressão corporal como dimensões constitutivas do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, brincar não é algo periférico, mas estruturante: é no faz de conta, na experimentação e na convivência que as crianças constroem hipóteses, ampliam o repertório cultural e elaboram sentidos sobre o mundo.

Além disso, o documento sublinha que o brincar deve ocorrer em diferentes espaços, tempos e com múltiplos parceiros, o que inclui tanto os ambientes internos quanto os externos da escola. Essa perspectiva amplia a compreensão do espaço escolar, evidenciando que cada ambiente, ao oferecer possibilidades singulares, contribui para a diversidade de experiências das crianças. Ao articular brincar, imaginação, sensibilidade, cognição e relações sociais, a BNCC aponta para uma concepção de infância integral e plural. Essa abordagem exige que a escola reconheça a complexidade das experiências infantis e organize tempos e espaços de modo a respeitar e potencializar tais vivências. Portanto, compreender o brincar como direito da criança implica assumir uma postura pedagógica que valorize a diversidade cultural e promova a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Desse modo, os espaços externos à sala de aula ganham um delineado ainda mais importante, uma vez que se vive, hoje, em uma geração que está frequentemente conectada às redes e a escola deve cooperar para que a conexão com os espaços externos e com os elementos ali presentes sejam mantidos como parte da infância e não substituídos apenas por itens tecnológicos. Como aponta Barbosa e Horn (2022):

Apontamos o crescimento desenfreado dos centros urbanos, [...], o que ocasiona a redução de espaços para uma vida de contato com a natureza [...]As consequências disso são muitas e nefastas, como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldades motoras, ausência de contato com outras crianças, contato exagerado com as telas (TV, celular, tablets), entre outras. (Barbosa, Horn, 2022, p. 2).

A reflexão de Barbosa e Horn (2022) aponta para um fenômeno contemporâneo: o impacto do crescimento urbano e da presença excessiva das tecnologias digitais na vida infantil. Embora as telas possam oferecer conteúdos educativos, o contato exagerado com dispositivos eletrônicos tem provocado sérias consequências para a saúde física e emocional das crianças, como obesidade, hiperatividade e dificuldades de concentração. Diante desse cenário, os espaços externos da escola assumem um papel ainda mais significativo, pois possibilitam experiências de movimento, socialização e interação com elementos naturais que não podem ser substituídas pelos recursos tecnológicos. Assim, a escola deve se configurar como um contraponto ao ambiente urbano restritivo, oferecendo à infância oportunidades de brincar, investigar e conviver em espaços abertos.

Além disso, ao favorecer a exploração dos ambientes externos, a escola contribui para a promoção de uma infância mais equilibrada, na qual corpo, mente e relações sociais se desenvolvem de forma integrada. O contato com a terra, a grama, a água e outros elementos naturais não apenas estimula a curiosidade, mas também fortalece aspectos motores, cognitivos e emocionais. Dessa forma, ao reconhecer que o afastamento da natureza é uma das marcas da vida urbana contemporânea, a Educação Infantil tem a responsabilidade de ressignificar seus espaços, garantindo que a experiência escolar inclua práticas que unam investigação, encantamento e cuidado com o ambiente. A defesa de Barbosa e Horn (2022) alerta, portanto, para a necessidade de um projeto educativo que valorize a natureza como parte essencial da infância e não como um recurso secundário.

7

Nesse viés, os espaços físicos para além da sala de aula são fundamentais no processo de formação integral da criança. Assim, é possível evidenciar que a natureza oferece às crianças condições singulares de independência e liberdade, ampliando as possibilidades do brincar e do conviver. Diferentemente dos espaços internos, que tendem a impor regras rígidas de organização e disciplina, os ambientes externos, como parques, pátios e jardins, permitem que as crianças inventem modos diversos de brincar, explorando o corpo, a imaginação e a cooperação (Barbosa, Horn, 2022). Essa liberdade qualifica o brincar, pois possibilita que meninos e meninas de diferentes idades, estilos e interesses construam novas formas de relacionamento, fortalecendo vínculos sociais e aprendendo a negociar diferenças. Assim, o contato com a natureza não apenas favorece a autonomia infantil, mas também promove experiências inclusivas e democráticas, em que a diversidade é reconhecida como parte essencial da aprendizagem e do desenvolvimento integral (Barbosa, Horn, 2022).

Lima (1989) desloca a compreensão do espaço escolar da perspectiva meramente arquitetônica para uma dimensão relacional e simbólica. Não basta considerar a metragem ou a estrutura física do ambiente: é o modo como ele é vivido pelas crianças que lhe confere sentido pedagógico. Um pátio amplo, mas rigidamente controlado, pode oferecer menos oportunidades de investigação do que um pequeno jardim aberto à exploração. Assim, o espaço só se torna educativo quando se transforma em ambiente de interações, isto é, quando permite que as crianças se apropriem dele, atribuam novos usos, experimentem diferentes formas de convivência e construam memórias coletivas. Dessa maneira, a pedagogia da infância precisa compreender que o espaço não é neutro, mas carrega intencionalidades e pode favorecer ou limitar experiências.

Nesse sentido, ao pensar os ambientes externos da escola como territórios de vida, torna-se evidente que o espaço não é apenas cenário, mas parte ativa do processo de ensino-aprendizagem (Lima, 1989). A qualidade da experiência infantil depende da possibilidade de movimentar-se, tocar, transformar e reinventar o ambiente em que se encontra. Quando a criança cava a terra, constrói percursos ou inventa jogos coletivos, o espaço físico se converte em ambiente pedagógico, pois passa a ser permeado por interações, descobertas e criações. É nessa ressignificação, apontada por Lima (1989), que a escola encontra a chance de promover aprendizagens significativas: ao reconhecer que a vivência do espaço importa mais do que sua metragem, legitima-se a curiosidade, a autonomia e a imaginação como fundamentos do desenvolvimento integral.

Forneiro (1998) enfatiza que os espaços educativos devem ser compreendidos como elementos fundamentais da prática pedagógica, pois comunicam valores, intenções e concepções sobre a infância. Para o autor, não basta que a escola disponha de áreas externas ou internas organizadas: é preciso que esses espaços sejam pensados de forma intencional, como ambientes de encontro, exploração e criação. Ao defender a ideia de que a criança aprende em contato direto com o meio, Forneiro destaca que o espaço deve provocar a curiosidade, estimular a autonomia e possibilitar múltiplas formas de interação. Nesse sentido, ambientes externos bem estruturados e ressignificados tornam-se verdadeiros “laboratórios vivos”, nos quais a infância se expressa e constrói saberes a partir da investigação cotidiana.

Além disso, o autor sustenta que o espaço escolar, quando planejado de maneira aberta e flexível, amplia as possibilidades de experiências coletivas e de cooperação entre as crianças. Ao propor a valorização de ambientes que dialoguem com a natureza e que permitam reorganizações constantes, Forneiro (1998) se distancia da visão tradicional de espaço como

cenário fixo e controlado, aproximando-se da concepção de ambiente como lugar de encantamento e descoberta. Essa perspectiva está em sintonia com a proposta contemporânea da BNCC (2017), que legitima o brincar, a convivência e a exploração como direitos de aprendizagem.

Diante do exposto, torna-se evidente que os espaços externos na Educação Infantil não podem ser compreendidos como áreas secundárias ou apenas recreativas, mas como territórios pedagógicos de investigação, convivência e encantamento. Autores como Lima (1989), Forneiro (1998), Tiriba (2005), Horn e Barbosa (2022), ao lado das orientações da BNCC (2017), convergem ao reconhecer que o espaço escolar, quando ressignificado, assume papel ativo no processo educativo, estimulando a curiosidade, a autonomia e a cooperação entre as crianças. Assim, repensar o uso do pátio, da horta, do jardim e de outros ambientes externos significa reconhecer a infância em sua totalidade, assegurando experiências integradoras que articulam corpo, emoção, pensamento e cultura. A escola, ao valorizar esses espaços, cumpre sua função social e pedagógica de garantir aprendizagens significativas e respeitar a criança como sujeito histórico, social e cultural.

3. ESPAÇOS A SEREM EXPLORANDOS: IDEIAS PEDAGÓGICAS

9

A utilização dos espaços externos como extensão da sala de aula configura-se como uma estratégia pedagógica que amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo que as crianças construam conhecimentos de forma ativa, lúdica e investigativa. De acordo com os pressupostos da BNCC (2017), o brincar, a curiosidade e a exploração do ambiente são eixos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, pois favorecem a socialização, a autonomia e a capacidade de elaborar hipóteses sobre o mundo. Dessa forma, os espaços externos deixam de ser apenas áreas de recreação para se tornarem ambientes educativos, onde experiências concretas se transformam em aprendizagens significativas.

Nesse contexto, cabe ao professor assumir o papel de mediador, planejando atividades que valorizem a interação entre os sujeitos e o contato direto com a natureza e o espaço físico da escola. A intencionalidade pedagógica é o que diferencia a simples ocupação dos espaços da sua real utilização como campo formativo. Quando organizados com propostas investigativas, como percursos de exploração, atividades de observação da fauna e flora, jogos cooperativos ou produções artísticas ao ar livre, esses ambientes contribuem para integrar teoria e prática, promovendo aprendizagens que dialogam com a vida cotidiana dos estudantes e estimulam a construção de saberes interdisciplinares.

Em relação ao espaço do jardim, pode ser explorado como um espaço de sensibilização estética, ambiental e científica.

De acordo com Carvalho (2012), a educação ambiental deve promover uma “relação afetiva e responsável com o meio”, algo que pode ser desenvolvido no contato com flores, plantas ornamentais e pequenos ecossistemas presentes no jardim. Atividades como observação das cores e formas das plantas, identificação de insetos polinizadores, registro de mudanças sazonais e produções artísticas ao ar livre transformam o espaço em um laboratório vivo, favorecendo aprendizagens interdisciplinares que envolvem ciências, artes e língua portuguesa. Além disso, o jardim possibilita a valorização do lúdico, conforme destaca Kishimoto (2011), quando defende que a brincadeira e a exploração estética constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Explorar trilhas na natureza, organizar piqueniques ao ar livre, cultivar jardins e observar estrelas são práticas que dialogam com uma pedagogia voltada para a formação integral da criança, pois ampliam o contato com o ambiente externo e promovem aprendizagens significativas. Essas atividades favorecem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o socioemocional, uma vez que estimulam a curiosidade, a cooperação e o encantamento diante das descobertas. De acordo com Louv (2008), experiências diretas na natureza combatem o que ele denomina de “transtorno de déficit de natureza”, permitindo que as crianças fortaleçam sua relação com o mundo natural, desenvolvam atenção plena e construam vínculos afetivos com os espaços que habitam. Dessa forma, o ambiente externo torna-se um espaço pedagógico que integra ciência, arte, cultura e valores éticos.

10

Além disso, tais propostas contribuem para ressignificar a escola como um espaço vivo, em que os saberes não estão restritos às paredes da sala de aula. O cultivo de um jardim ou de uma horta, por exemplo, permite que as crianças compreendam os ciclos da vida e a importância da sustentabilidade, enquanto o simples ato de observar o céu desperta noções de tempo, espaço e pertencimento cósmico. Segundo Carvalho (2012), a educação ambiental deve ser pautada pela vivência, pela observação e pela prática, para que o sujeito se reconheça como parte da natureza e não como alguém apartado dela. Nesse sentido, experiências como trilhas, piqueniques e observações astronômicas contribuem para que as crianças associem prazer, aprendizado e cuidado ambiental, construindo uma visão de mundo que valoriza tanto a ciência quanto a sensibilidade.

De acordo com o DCNEI (2009)

Os espaços externos e internos da instituição precisam contemplar elementos da natureza, tais como: árvores, plantas, hortas e canteiros, criando condições também para que as crianças possam visitar e ter contato direto com diferentes animais. É importante ainda considerar que faz parte do processo formativo das crianças, desde bebês, a exploração e conhecimento dos próprios espaços da instituição (internos ou externos) (BRASIL, 2009b, p. 95).

Nesse viés, ao destacar a presença de árvores, plantas, hortas e canteiros nos espaços externos da instituição evidencia a centralidade do contato direto com a natureza para o desenvolvimento infantil. Esse ambiente, quando planejado pedagogicamente, pode ser transformado em campo de investigação científica, artística e cultural. Atividades como rodas de leitura sob as árvores, percursos sensoriais pelo jardim, brincadeiras de exploração com areia e água ou observação de pequenos animais que circulam pelo espaço permitem que as crianças desenvolvam múltiplas linguagens. Além de favorecer a imaginação e a ludicidade, tais experiências se configuram como oportunidades para a construção de conceitos científicos iniciais, como os ciclos da vida, a noção de tempo e espaço e as relações de causa e efeito.

Segundo Tiriba,

(...) tem a questão da energia de manipular barro, manipular areia. A criança está recebendo energia (...). E se ela passa três, quatro horas na natureza em contato com o barro, ela não se estressa, porque está trocando com a natureza. Existe essa troca. (...) (Tiriba, 2005, p. 129)

Nesse sentido, o espaço externo é compreendido como um laboratório vivo, no qual o brincar se articula ao aprender de forma significativa.

11

Outro aspecto fundamental é que a área externa, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, contribui diretamente para a formação socioemocional e ética das crianças. Atividades como o cuidado coletivo de uma horta, a observação de insetos ou aves, a realização de jogos cooperativos e o cultivo de flores em canteiros incentivam valores como responsabilidade, cooperação e respeito à diversidade da vida. Conforme Carvalho (2012), a educação ambiental deve possibilitar uma “relação afetiva e responsável com o meio”, o que se concretiza quando a criança não apenas observa, mas interage ativamente com os elementos naturais. Dessa maneira, o espaço externo deixa de ser apenas cenário de recreação e torna-se território de pertencimento e identidade, em que se consolidam aprendizagens que articulam conhecimento científico, ludicidade e cidadania.

Outra atividade pedagógica envolvendo a área externa da escola é o parquinho. Esse é um espaço privilegiado para o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem se dá na interação social e no brincar, sendo o parquinho um ambiente rico para a mediação e a cooperação entre pares. As diferentes estruturas — escorregadores, balanços, gangorras e trepa-trepas — oferecem situações de desafio que

permitem à criança testar limites, superar obstáculos e conquistar autonomia. Para Kishimoto (2011), o brincar em ambientes estruturados é essencial porque favorece a imaginação, a ludicidade e a criação de significados, além de estimular o corpo em movimento, contribuindo para a coordenação motora e para o desenvolvimento integral.

Os desafios físicos presentes no parquinho também cumprem um papel formativo importante. De acordo com Wallon (1968), o movimento é base para o desenvolvimento da inteligência, e a experimentação corporal em diferentes situações amplia a percepção do espaço, do equilíbrio e da lateralidade. Subir em uma escada de madeira, escorregar de diferentes alturas ou se balançar exige planejamento motor, controle emocional e coragem, aspectos que reforçam a autoconfiança da criança. Nesse processo, o erro e a tentativa tornam-se aliados, já que é no esforço de repetir e ajustar os movimentos que a criança aprende sobre si mesma e sobre o ambiente. Assim, o parquinho se apresenta como cenário de descobertas, no qual o corpo é protagonista da aprendizagem.

Além disso, o parquinho se configura como um espaço de descobertas sociais e culturais, no qual emergem experiências de negociação, cooperação e resolução de conflitos. Brougère (1998) afirma que o brincar é também um espaço de cultura infantil, no qual as crianças reproduzem e reinventam práticas sociais, aprendendo a lidar com regras, papéis e interações. No parquinho, ao decidir quem será o primeiro a usar o escorregador ou como organizar a fila do balanço, as crianças exercitam valores de cidadania e convivência democrática. Nesse sentido, o parquinho não se reduz a um espaço de lazer, mas amplia-se como território de formação ética, social e cultural, em que as crianças constroem aprendizagens que vão além do corpo e da cognição.

Outro espaço que, embora não seja ao ar livre, mas é externo à sala de aula é a biblioteca. Essa pode ser compreendida como uma extensão dos espaços externos à sala de aula, pois amplia as possibilidades formativas e favorece aprendizagens que transcendem os conteúdos curriculares tradicionais. Segundo Chartier (1998), a leitura é uma prática social, construída na relação entre sujeitos, suportes e contextos. Nesse sentido, a biblioteca não deve ser vista apenas como depósito de livros, mas como ambiente cultural e de mediação, em que a criança pode construir sua identidade leitora, estabelecer vínculos afetivos com os textos e reconhecer a leitura como prática significativa para a vida. Assim, ela se torna um espaço que articula imaginação, conhecimento e convivência.

Além disso, a biblioteca pode cumprir um papel essencial na promoção da autonomia e da curiosidade investigativa. Para Cagliari (1999), a leitura não se reduz à decodificação do

código escrito, mas é um processo de interação entre leitor e texto, que exige interpretação e construção de sentidos. A biblioteca, ao oferecer múltiplos gêneros textuais e suportes, permite que a criança explore diferentes linguagens, desde livros de literatura infantil até revistas, gibis e materiais multimodais. Esse contato diversificado estimula a capacidade crítica, favorece a formulação de hipóteses e amplia a competência leitora, fortalecendo a ideia de que a leitura é também uma forma de brincar e de investigar o mundo.

Por fim, a biblioteca é um espaço que promove encontros e experiências coletivas. Ao organizar rodas de leitura, contações de histórias, projetos literários ou clubes de leitura, os professores e mediadores possibilitam que as crianças compartilhem interpretações, dialoguem sobre suas impressões e aprendam a respeitar a diversidade de olhares. Nesse ambiente, o prazer da leitura se soma à socialização, reforçando a perspectiva de que a aprendizagem é um processo coletivo. Assim, apoiada em autores como Chartier (1998) e Cagliari (1999), a biblioteca escolar se configura como um espaço pedagógico vivo, que extrapola o silêncio e a disciplina, transformando-se em território de descobertas, afetos e construção de repertório cultural.

A análise dos diferentes espaços externos e complementares da escola — como jardim, horta, parquinho, trilhas, biblioteca e áreas de convivência — evidencia que cada ambiente, quando planejado com intencionalidade pedagógica, torna-se um território de aprendizagem e de descobertas. Eles deixam de ser apenas locais de recreação ou de apoio para assumir papel formativo, em que a criança pode experimentar, investigar, criar e socializar. Ao integrar corpo, mente, emoções e relações sociais, esses espaços contribuem para o desenvolvimento integral previsto nas diretrizes da educação infantil, promovendo aprendizagens significativas e conectadas ao cotidiano.

Nesse sentido, o professor assume protagonismo como mediador, responsável por organizar experiências que valorizem a curiosidade, a ludicidade e a autonomia das crianças. Ao compreender que o aprendizado não se restringe às paredes da sala de aula, a prática pedagógica se amplia e se enriquece, respondendo às demandas de uma educação inclusiva, criativa e humanizadora. Assim, o uso pedagógico dos espaços externos e complementares reafirma a escola como lugar de vida, cultura e formação cidadã, onde aprender é também viver, conviver e transformar o mundo ao redor.

4. O PAPEL DO PROFESSOR

A presença do professor nos espaços externos da escola vai muito além da supervisão: trata-se de uma mediação pedagógica intencional, capaz de transformar ambientes cotidianos

em cenários de investigação e aprendizagem significativa. Muitas vezes o professor evita sair da sala de aula por medo ou insegurança dos possíveis riscos que aluno pode estar exposto, outras vezes com a ideia de que será apenas “olhar” a criança enquanto ela brinca. Nesse sentido, pensamentos como esses limitam o desenvolvimento de uma pedagogia que valoriza os espaços externos e a interação do aluno com os ambientes que também ensinam. Como destaca Vygotsky (2000), o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação com o outro e da mediação cultural, o que confere ao professor um papel essencial na organização das experiências. Ao propor atividades investigativas em locais como o jardim, a horta, o parquinho ou o pátio, o docente possibilita que a curiosidade natural das crianças seja canalizada para a construção de hipóteses, a formulação de perguntas e a elaboração de sentidos sobre o mundo.

De acordo com o RCNEI:

O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a troca de ideias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali. (Brasil, 1998, p. 178)

Esse apontamento evidencia que o papel do professor vai além de simplesmente permitir o contato das crianças com o ambiente. Trata-se de planejar experiências que despertem a observação, a formulação de hipóteses e a investigação ativa. Quando a criança é incentivada a olhar para a diversidade de pequenos animais, ela não apenas conhece novas espécies, mas desenvolve atenção, curiosidade científica e respeito pela natureza. Nesse sentido, a excursão deixa de ser apenas um passeio e se transforma em uma estratégia de ensino que integra ludicidade, ciência e valores socioambientais.

Além disso, essa proposta reforça a importância da mediação docente na transformação dos espaços externos em ambientes de aprendizagem. Cabe ao professor orientar o olhar dos alunos, levantar questões que os provoquem a pensar criticamente e registrar as descobertas para que elas façam sentido no processo educativo

Nesse contexto, a mediação não se restringe a indicar caminhos, mas envolve escuta sensível e intervenção qualificada, de modo a equilibrar liberdade e orientação. Conforme Barbosa e Horn (2017), o professor que atua de forma mediadora cria oportunidades para que as crianças experimentem, testem e reorganizem suas descobertas, respeitando o ritmo de cada uma e incentivando o trabalho coletivo. Assim, o docente se torna ponte entre o desejo de

conhecer e a construção de conhecimento, auxiliando na transformação da curiosidade em investigação consciente.

Além disso, ao assumir esse papel, o professor contribui para que os espaços externos sejam ressignificados como ambientes de formação integral. Cabe a ele planejar estratégias que unam ludicidade, observação, cooperação e reflexão crítica, promovendo aprendizagens que dialoguem com a vida cotidiana e com os objetivos formativos da escola. Dessa forma, a mediação docente não apenas potencializa a investigação, mas também fortalece valores como autonomia, responsabilidade e respeito, reafirmando a escola como lugar de encantamento e descobertas.

Como aponta Menezes (2010)

Um espaço, se bem planejado, organizado e gerido com sabedoria e competência, abre as janelas para o pensamento e para a imaginacão infantil, possibilitando a criatividade, a segurança, a autonomia da criança, oportunizando, assim, o seu crescimento, a sua socialização e a sua atuação no mundo. (Menezes, 2010, p. 104)

Assim, a figura do docente entra como quem planeja, organiza e gere atividades que promovam a imaginação, a segurança e a autonomia das crianças, fazendo do espaço um recurso pedagógico vivo. A mediação docente é, portanto, a ponte entre o potencial do ambiente e a efetiva aprendizagem, já que é o professor quem orienta as crianças a explorar, experimentar e refletir sobre suas descobertas. Do mesmo modo, é importante destacar o protagonismo dos alunos nesse processo. Ao participar de atividades planejadas com intencionalidade, eles deixam de ser meros receptores e passam a atuar como sujeitos ativos, capazes de construir hipóteses, socializar ideias e criar soluções em conjunto. O professor, nesse caso, não exerce apenas uma função de vigilância, mas de gestão pedagógica, equilibrando liberdade e orientação, para que o espaço realmente favoreça a criatividade e a participação crítica. Assim, a relação entre professor e aluno se consolida como uma parceria investigativa, em que ambos constroem conhecimento e ampliam suas formas de atuação no mundo.

Assim, o papel do professor revela-se essencial na tarefa de transformar os espaços educativos em territórios de criação e investigação. É ele quem organiza, conduz e ressignifica as experiências, garantindo que o ambiente favoreça não apenas a ludicidade, mas também a construção de conhecimentos, a socialização e a autonomia das crianças. Ao gerir com intencionalidade pedagógica cada atividade, o docente torna-se mediador entre o espaço e o aluno, permitindo que a curiosidade infantil se converta em aprendizagens significativas e em uma prática escolar que valoriza a criatividade, o respeito e a formação integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste breve estudo evidenciam que os ambientes externos da escola constituem espaços privilegiados para a promoção da curiosidade e do desenvolvimento integral das crianças. Ao serem ressignificados como territórios de exploração e descoberta, esses espaços possibilitam que a prática pedagógica vá além da sala de aula, estimulando aprendizagens que integram corpo, emoção e cognição.

Destaca-se o papel do professor como mediador essencial na organização de experiências que favoreçam a investigação infantil, permitindo que a curiosidade se transforme em motor da construção do conhecimento. Ao articular intencionalidade pedagógica, ludicidade e interação social, o docente amplia as oportunidades de aprendizagem significativa, promovendo autonomia, cooperação e senso crítico desde os primeiros anos escolares. Assim, reafirma-se a importância de compreender a escola como lugar de vida, encantamento e investigação, capaz de valorizar e potencializar a curiosidade natural das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. *Educação Infantil: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2017.

16

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. *Infância, cidade e natureza: desafios da contemporaneidade*. Porto Alegre: Penso, 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

FORNEIRO, Lia. *Os espaços educativos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*. São Paulo: Aquariana, 2008.

MENEZES, Cláudia M. *A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil*. In: CAPACITAÇÃO docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 97-110.

TIRIBA, Lea. *Educação infantil como direito*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TIRIBA, Lea. *Educação e natureza: a infância em movimento*. Revista Ibero-Americana de Educação, n. 52, p. 1-15, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.