

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LARISSA RITA DE OLIVEIRA LIMA

**INTERAÇÃO DE CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, COM A NATUREZA: UMA  
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

SOROCABA

2025

LARISSA RITA DE OLIVEIRA LIMA

**INTERAÇÃO DE CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, COM A NATUREZA: UMA  
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba para obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Walburga dos Santos

SOROCABA

2025



Lima, Larissa Rita de Oliveira

Interação de crianças, desde bebês, com a natureza: uma narrativa autobiográfica / Larissa Rita de Oliveira Lima -- 2025.  
46f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Maria Walburga dos Santos

Banca Examinadora: Thaise Vieira de Araújo, Gabriela Aceituno

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Bebês. 3. Natureza. I. Lima, Larissa Rita de Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB/R**  
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 40/2025/CCPedL-So/CCHB/R

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso**

**Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**LARISSA RITA DE OLIVEIRA LIMA**

**A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS DESDE BEBÊS COM A NATUREZA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba**

Sorocaba, 12 de dezembro de 2025

**ASSINATURAS E CIÊNCIAS**

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 1	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Thaise Vieira de Araújo
Membro da Banca 2	Prof. <sup>a</sup> M. <sup>a</sup> Gabriela Aceituno



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 12/12/2025, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2076974** e o código CRC **BAF071E3**.

**Referência:** Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.038145/2025-88

SEI nº 2076974

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DocuSigned by:  
*Thaise V de Araujo*  
SAC0EAS8053D4C3...

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thaise Vieira de Araújo

Assinado por:  
*Gabriela Aceituno*  
132AE63F72D54FA...

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Gabriela Aceituno

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram em meus sonhos e me criaram da melhor forma que podiam, proporcionando uma infância em meio a terra, as árvores, ao rio.

## AGRADECIMENTO

Antes de tudo, agradeço aos três que são um só amor: Deus Pai, Jesus e o Espírito Santo. Em todos os momentos — nos bons e felizes, e também nos mais difíceis e desafiadores — somente a presença divina esteve comigo, guiando, confortando e consolando. Sem o amparo do Senhor, eu não teria conseguido chegar até aqui. Por isso, toda honra e toda glória pertencem a Ele!

Agradeço ao meu pai Lauri e minha mãe Catarina, por todo amor, paciência e apoio incondicional. Por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidava e por me apoiarem em minhas escolhas. Ao meu irmão João Lucas, que esteve ao meu lado durante todo o percurso.

Agradeço também aos meus amigos de infância, Bia e Alison que me acompanharam desde os primeiros passos na escola e na universidade e guardam comigo as melhores lembranças. Às minhas amigas e vizinhas, Manu e Mayara R. por estarem sempre por perto, oferecendo ombro, risadas e palavras de encorajamento nos momentos em que eu mais precisei.

Às amigas da faculdade, Marina, Maria, Natália, Malu e Mayara V. por cada conversa, ajuda, desabafo e apoio compartilhado ao longo dessa jornada — cada uma contribuiu de uma forma especial para que eu chegasse até aqui.

E, com gratidão imensa, agradeço à minha orientadora, Dra. Maria Walburga dos Santos, por sua paciência, dedicação e por acreditar no meu potencial. Seu olhar atento e suas palavras de incentivo foram essenciais para que este trabalho se tornasse realidade.

Não se esqueça de que a Terra se deleita ao  
sentir seus pés descalços e que os ventos  
anseiam por brincar com seus cabelos.  
Kahlil Gibran

## RESUMO

LIMA, Larissa Rita de Oliveira. Interação das crianças, desde bebês, com a natureza: uma narrativa autobiográfica. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Este trabalho abordará a relação entre as crianças, desde bebês, com a natureza, nas creches, partindo de uma narrativa autobiográfica que aborda as experiências vividas pela estudante, em estágios e observações em escolas públicas e privadas, que foram realizados durante a graduação. O objetivo geral é analisar como essas vivências constituíram as práticas da estudante até aqui. Depois de analisar as reais experiências alinhadas com autores que escrevem sobre a temática, foi possível perceber que apesar do contato com a natureza ser um direito das crianças, desde bebês, e estar presente em documentos oficiais, na prática ele não é totalmente respeitado e que a educação infantil precisa avançar no sentido de que os bebês sejam vistos plenamente como sujeitos de direito e a creche como local de produção de conhecimento, também através da natureza.

Palavras-chave: bebês, natureza, creche, educação infantil.

## **RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

This work will address the relationship between children, from infancy, and nature in daycare centers, based on an autobiographical narrative that addresses the experiences lived by the student during internships and observations in public and private schools, which were carried out during her undergraduate studies. The general objective is to analyze how these experiences have shaped the student's practices to date. After analyzing real-life experiences, aligned with authors who write on the subject, it was possible to perceive that although contact with nature is a right of children, from infancy, and is present in official documents, in practice it is not fully respected and that early childhood education for babies needs to advance in the sense that babies are fully seen as subjects of rights and daycare centers as places for the production of knowledge, also through nature.

Keywords: babies, nature, daycare, early childhood education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definição das autoras sobre as etapas do E.C.....	27
Tabela 2 – Resultados de pesquisa nos repositórios das universidades com os descritores: creche, bebê, natureza.....	27
Tabela 3 – Resultados de pesquisa nos repositórios das universidades com os descritores: bebê, natureza, educação infantil.....	28
Tabela 4 – Resultados de pesquisa nos repositórios das universidades com os descritores:natureza, educação infantil.....	28

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil

DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

E.C – Estado do Conhecimento

IEI – Instituição de Ensino Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG – Organização Não Governamental

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 MEMORIAL, OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA.....</b>	<b>14</b>
2.1 MEMORIAL.....	14
2.2 OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	18
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHE E NATUREZA, DOCÊNCIA E ESTUDOS...20</b>	
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	20
3.2 CRECHE, O PAPEL DA PROFESSORA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA.....	23
3.3 ESTUDOS A RESPEITO DA TEMÁTICA.....	26
<b>4 VIVÊNCIAS COM OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>30</b>
<b>5 REFLEXÕES SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA COM BEBÊS.....</b>	<b>39</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho de conclusão de curso, será abordada as interações das crianças, desde bebês, com a natureza, partindo de experiências vividas durante a graduação em estágios obrigatórios e não obrigatórios e observação realizados em escolas públicas e particulares da região de Sorocaba. Com o objetivo geral de analisar as experiências formativas vivenciadas e como estas foram sentidas e influenciaram a formação e práticas até aqui.

A metodologia segue conceitos descritos por Larrosa (2002) e Passeggi (2011) de narrativas autobiográficas, partindo de minhas próprias experiências – enquanto estudante, estagiária e observadora – trazendo conceitos e definições de pesquisadores da área de educação infantil e natureza como Coutinho (2017), Tiriba (2018) e Barros (2018). Também utilizando de documentos oficiais que falam especificamente sobre o direito das crianças, desde bebês, ao contato com a natureza, como as DCNEIs de 2009 e o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” também de 2009.

Início o capítulo 2 apresentando meu memorial, no qual conto sobre minha infância e entrada na universidade, explicando porque o tema natureza e bebês atravessam minha vida, seguido dos objetivos da pesquisa e da metodologia utilizada.

No capítulo 3, será abordado brevemente a história da educação infantil no Brasil, passando para a compreensão do papel da creche, da professora de bebês e a interação deles com a natureza nesses espaços e finalizando esse trecho com dados levantados em pesquisa de iniciação científica realizada entre 2024 e 2025 sobre a produção de trabalhos acadêmicos voltados para essa temática.

No capítulo 4 serão apresentadas as vivências nas escolas, que ocorreram durante a graduação, destacando alguns instantes mais marcantes e no capítulo 5, as reflexões feitas ao lembrar esses episódios e ao pensá-los levando em consideração as teorias e autores da área. Por fim, as considerações finais, que sintetizam as ideias levantadas durante a pesquisa e mostram o que deve ser melhorado.

## 2 MEMORIAL, OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA

### 2.1 MEMORIAL

A criança , em contato com matérias primitivas, ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma (GANDHY, Piorski, 2019. p. 63).

Começamos do início... Não me refiro ao início da faculdade, nem ao momento em que soube que havia sido aprovada, tampouco quando escolhi esse curso, voltemos à minha infância. Infância essa que se deu em uma cidade aqui do interior de São Paulo, chamada Ribeirão Grande (que apesar do nome é pequenina), na qual cresci entre a área urbana e a rural. Cresci em uma casa com quintal, orquidário, horta, pomar e até um pequeno galinheiro, localizada em um bairro a uns 5 minutos do centro da cidade, (que se comparado aos bairros aqui de Sorocaba seria visto como rural devido a grande quantidade de verde presente na paisagem) e, também, entre o sítio do meu avô.

Cresci brincando de construir represas no rio, escorregar na folha de palmeira pelo pasto em declive, colher jabuticaba no pé enquanto brincava de casinha em cima da árvore. Cresci correndo na terra com os pés no chão, escorregando no barranco de terra solta e ralando o joelho quando caía de mal jeito... Tudo isso ao lado de minha prima de idade próxima, e às vezes de uma amiga dela também.

Me lembro de uma vez em que ficamos muito tempo em cima de uma jabuticabeira no sítio (ela morava ao lado da casa do nosso avô) e quando descemos eu estava com dor de barriga devido a quantidade de fruta que havia comido. Recordo-me também de explorar uma chácara ao lado, o dono morava em outra cidade e vinha de vez em quando ao local, lá havia uma árvore de carambola e também uma de lichia. Sempre quando era época das frutas, minha prima e eu íamos ao terreno para colher algumas, isso não era uma atitude legal, mas na época era divertido, além de poder saborear as frutinhas, havia um certo prazer nessa atividade, pois o dono poderia chegar e nos encontrar lá, e isso gerava um sentimento de risco, que era curiosamente gostoso de sentir. Bons tempos esse!

Outra brincadeira que gostávamos era a de ser enfermeiras e aplicar “injeção” nos girinos que tinham na lagoa do sítio – eu sei, isso é errado, contando agora, sinto pena dos bichinhos que acabavam morrendo ao serem perfurados pelas “agulhas” de espinho de laranjeira e, também um pouco de nojo de lembrar que pegávamos eles na mão, mas na época era divertido.

As férias de julho e do final do ano eram divididas, eu passava uns dias na casa dela e ela passava uns dias na minha. Quando eu estava na casa dela e era época de verão, gostávamos de brincar no pequeno rio que passava ao fundo, construíamos represas para evitar que a água continuasse seu percurso e fazíamos de conta que éramos sereias enquanto ficávamos sentadas nas pedras, conversando e nos admirando ou então, piratas que estavam desbravando uma terra desconhecida e haviam encontrado um tesouro escondido naquele local do mar, às vezes era possível colher amoras selvagens ou araçás, que ficavam no entorno.

Na casa dos meus pais, a principal diversão era brincar debaixo de uma árvore (que existe até hoje) que fica perto da entrada. Quando criança a chamava de “arvrinha” por ser uma árvore pequena, porém com galhos fortes e altura suficiente para se transformar, durante as brincadeiras, em casa, abrigo no meio da floresta selvagem, balanço e até o espaço para ficar sozinha e pensar sobre a vida quando eu ficava chateada com alguma coisa.

Ah, a infância em meio a natureza! Que lindas memórias tenho em minha mente deste período da minha vida. Até hoje quando chega a época de jabuticaba, subo na árvore com uma sacola para pegar frutas, o sabor é diferente e a sensação de comer um alimento que eu mesma colhi também é especial.

Lá em Ribeirão, o verde faz parte do cotidiano da cidade, ruas de terra ainda são observadas em vários bairros rurais, quando chega a época da primavera, a paisagem muda dando lugar a árvores multicoloridas em suas floradas, que enfeitam os matagais. O ar dos lugares mais afastados do centro são mais puros, mais frescos, mais leves... o cheiro dos campos também são mais gostosos que a área urbana, ao invés de cimento e cinza, vemos marrom, verde, vermelho, roxo e uma infinidade de cores presentes em flores que exalam seus perfumes e encantam as pessoas, atraindo abelhas, borboletas e aves diversificadas, proporcionando belas cenas de voos multicoloridos e, falando em pássaros... como era bom acordar de manhã com seus cantos variados (e ouvir também o canto do galo). Ah, o interior, lugar melhor não há!

A noite no sítio também era diferente, sem a enorme quantidade de fios e postes de energia, o céu parecia ser muito mais escuro e em determinadas noites éramos agraciadas com a luminosidade da lua ou com grande quantidade de estrelas brilhando e enfeitando o céu, ao mesmo tempo que, em uma primeira vez, a escuridão pudesse assustar, era belíssimo poder observar o céu dessa forma e ver melhor seus astros.

Quando mudei de cidade para estudar, me deparei com um cenário muito diferente do que estava acostumada. A paisagem mudou, o verde diminuiu, não via mais borboletas em seus voos pela variedade de flores, nem cheiro de terra molhada nos dias chuvosos, não era mais possível colher uma fruta diretamente do pé, nem perceber tantas estrelas, já que a luminosidade dos postes atrapalhavam a visão. Esse distanciamento, segundo Barros (2018), se deve à urbanização e a diminuição das áreas naturais, o que faz com que as pessoas passem mais tempo em ambientes fechados e isolados (Barros, 2018).

Não havia mais quintal, nem árvores, nem galinhas... Somente os passarinhos e as maritacas continuaram alegrando os dias (que bom que eles apareceram). Havia apenas algumas plantinhas meio esquecidas na pequena varanda do apartamento. Varanda essa que proporcionava a visão de um sítio que tinha um pasto com vacas e cavalos. Ufa! Pelo menos ainda era possível observar o verde da grama, o horizonte e apreciar o nascer do sol.

O contato com a natureza havia reduzido drasticamente em minha vida e eu só me dei conta do quanto a terra, o verde, as árvores eram verdadeiramente importantes para mim, depois que não tinha mais proximidade com eles no dia a dia. Como não tinha o que fazer, precisei me adaptar à nova realidade e como logo comecei a trabalhar em uma CEI, não passava mais tanto tempo em casa também, ficava mais na escola e na faculdade (o que permitiu pisar novamente na grama, porém em uma nova realidade).

Essa escola estava localizada em um grande terreno, com uma boa porção de área verde, porém sem proporcionar uma aproximação adequada entre as crianças, desde bebês, e esse espaço. Passei pouco tempo lá, depois consegui trabalho na escola dos meus sonhos – a que me incentivou a escolher pedagogia – era particular e tinha um terreno muito maior do que a anterior, passei dois anos trabalhando lá, e em relação a natureza, foi incrível a experiência.

Depois disso, tive breves experiências: em um CEI de Sorocaba e em duas escolas privadas de Salto de Pirapora. Essas últimas vivências foram as mais tristes. Depois do que vivi na escola particular, vendo que as crianças dispunham de um amplo espaço para correr com os pés no chão, brincar na lama e até tomar banho de chuva, ver uma escola toda cimentada, em que tirar os sapatos e brincar com as flores que caíam das árvores parecia um pecado, era horrível. Me senti desconectada de mim mesma, em dúvida em relação à carreira escolhida, afinal de contas, sabia que, infelizmente, era muito mais provável encontrar instituições de educação infantil que não ofertavam esse acesso à natureza às crianças do que ao contrário. E a falta de espaços verdes e da convivência dos bebês com eles realmente me

afetava, a ponto de me deixar triste. Parecia que eu estava vivendo no mundo da fantasia e que a experiência na escola particular, ao mesmo tempo que tinha sido incrível e prazerosa, tinha criado em minha mente um padrão de acesso a natureza “ideal”, que não conseguia ser alcançado em outros lugares, principalmente nos públicos.

Nesse período em que passei por esses lugares, já havia tido a disciplina Educação Infantil, com a Prof<sup>o</sup> Dra. Walburga há um tempo, e já tinha um certo posicionamento em relação a como as crianças deveriam se relacionar com os espaços naturais externos, e que as escolas deveriam proporcionar esse acesso. Tudo me levava a crer que esse contato era sim importante e não somente um desejo meu, baseado em minhas vivências.

Durante a disciplina Pesquisas e Práticas Pedagógicas, ministrada pela Prof<sup>o</sup> Dra. Lúcia Lombardi, lá no 4<sup>o</sup> semestre, a proposta era pensar em alguma questão inquietante para nós dentro da educação que poderia ser pesquisada posteriormente no TCC, me lembro que nesse período, enquanto trabalhava na escola particular, antes de estar com os bebês, fiquei no fundamental I, auxiliando quem precisasse de alguma ajuda e, que neste momento não estava contente com a tarefa que desempenhava, percebi que sentia um pouco de falta das crianças da escola anterior, pois elas eram pequenas e me parecia que a interação com elas era mais forte, com mais afeto, somado a isso ao fato de ver os bebês brincando no parque, minha vontade era de estar lá com eles, observando, interagindo, carregando, abraçando...

Percebi que gostava dos pequeninos, que não procurava ser elogiada por palavras, mas receber um beijo, ou ser o refúgio na hora do choro, percebi que eram os bebês, sempre foram os bebês. Eu queria ser professora de bebês, mas qual pergunta me inquietava em relação a eles? Ora, aquilo que eu mais gostava era a natureza. Ótimo, já havia percebido a idade que eu mais gostava de trabalhar e um assunto que me atravessava e me incomodava na educação, mas será que esse assunto era mesmo importante? Em meio a tantas lutas da educação infantil, pensar na natureza tinha a mesma relevância que os outros temas? Bom, quando mudei para a sala dos bebês na escola (ainda particular) e passei a participar de sua rotina, compreendi como estar ao ar livre os afetava e como a natureza representava, para eles, um espaço de liberdade: para correr, pular, rolar no chão e até cair. Eles nem precisavam de muito para se divertir; bastava um pouco de terra, talvez algumas pedrinhas ou galhos, e a diversão ficava por conta da imaginação.

Acabei falando sobre as crianças e seu contato com a natureza de modo geral nesse trabalho, depois, à medida que o tempo ia passando, estava mais certa de que queria pesquisar especificamente sobre natureza e sobre crianças, desde bebês, na creche mesmo, pois são

assuntos que perpassam minha vida, que me inquietam, me me fazem refletir e despertam meu interesse, são minha paixão na educação. Que incrível poder pesquisar e escrever sobre esses temas e saber que outras pessoas também falam sobre isso, se preocupam com isso.

Depois dessa constatação a vida acadêmica e de estagiária seguiu, vieram a vontade de fazer uma iniciação científica e também a decepção ao me deparar com situações contrárias ao que tinha visto até então na escola particular, durante a pesquisa percebi que o tema bebês e creche ainda é invisibilizado dentro da área da educação, e que a natureza na maioria das vezes, infelizmente, não é valorizada pelos profissionais que atuam na escola, como alguns dias em que (na primeira escola observada) as crianças, desde bebês, não foram ao parque porque precisavam terminar a atividade que estava sendo feita na sala. Fiquei chateada e revoltada com a situação – existem documentos que falam sobre o acesso das crianças, desde bebês, à natureza, por que eles não são respeitados? Por que as professoras e demais profissionais da escola não valorizam essas vivências?

Com esses questionamentos em mente, parti para as pesquisas sobre o assunto, inicialmente no levantamento de dados sobre a presença da temática em pesquisas de pós-graduação durante a iniciação científica e agora, aprofundado neste Trabalho de Conclusão de Curso, para que possa compreender melhor as dinâmicas da creche e refletir e construir práticas pedagógicas que valorizem as vivências dos bebês na natureza, afinal, como traz Tiriba (2018), ela proporciona o encantamento, seja com a beleza do dia, com a possibilidade de ouvir os passarinhos cantarem, com a observação de desenhos nas nuvens no céu, ao brincar na chuva ou comer goiaba no pé... (Tiriba, 2018).

## 2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA E METODOLOGIA

Esse trabalho está inscrito na temática da educação de crianças, desde bebês, na Educação infantil e a relação dessas crianças com a natureza a partir das observações realizadas em creche e de experiências da autora. Traz como problemática a questão da interação dos bebês com a natureza nas creches. E seus objetivos são:

Geral:

- Analisar, por meio de uma narrativa autobiográfica, as experiências formativas que contribuíram para minha constituição como futura professora.

Específicos:

- Registrar e compreender elementos da própria experiência
- Identificar experiências significativas vividas ao longo da formação;
- Relacionar essas experiências às teorias sobre bebês e natureza.
- Refletir sobre como essas vivências influenciaram minha vida e minhas práticas.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, que segundo Silva et al. (2022) “tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social” (p. 3), unida a uma metodologia de pesquisa do tipo narrativa autobiográfica, seguindo conceitos apresentados por Larrosa (2002), de que a experiência parte daquilo que nos acontece, nos passa e nos transforma e de que o sujeito da experiência é aquele que aproveita o momento com;

[...] sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura [...] uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim sendo, a partir de experiências de um indivíduo frente a uma situação em que acontece, aprende e constrói conhecimento ao se deixar ser atravessado por aquele momento, de forma completa, por inteiro, dando ou não o sentido aquilo que acontece (Idem, 2002), e com isso, produz o saber da experiência que;

[...] tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (Larrosa, 2002, p. 27).

Tendo como referencial essa metodologia de pesquisa, pretende-se a partir de experiências vividas em estágios e observação de um CEI, durante a formação, trazer reflexões sobre a relação das crianças, desde bebês, e o acesso à natureza nas creches.

Analisando esses dados, partindo das próprias experiências vivenciadas e narradas aqui, pois “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (Passeggi, 2011, p. 147) refletindo os momentos que marcaram este percurso durante a graduação e como eles contribuíram ou não para minha formação como professora. Entendendo que ao narrar minhas próprias experiências, me transformo enquanto escrevo e reflito sobre elas.

[...] a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica (Passeggi, 2011, p. 148).

Levando em consideração os princípios éticos de uma pesquisa em educação, nenhuma instituição, criança ou profissional da escola terá sua identidade revelada, partiremos de minhas vivências, meu olhar e percepções frente às situações.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHE E NATUREZA, DOCÊNCIA E ESTUDOS**

#### **3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A história da educação infantil no Brasil é marcada por luta e resistência, as primeiras instituições que surgiram no final do século XIX e início do século XX tinham um caráter assistencialista e atendiam as crianças das mulheres pobres que trabalhavam fora de casa e não tinham onde deixar seus filhos (Paschoal, Machado, 2012).

A implementação de creches e pré-escolas nesse período foi defendida por tendências “jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância” (Paschoal, Machado, 2009, p.83), cada instituição tinha suas justificativas para a implementação das creches e jardins de infância, e essas eram construídas por meio de associações privadas e filantrópicas, com um caráter de assistência social, atendendo as crianças de famílias mais carentes e

marginalizadas, voltados para cuidados com a higiene, alimentação e segurança física (Pereira, Teixeira, 2025).

Ao longo do tempo, com mais mulheres da classe média no mercado de trabalho, a demanda por espaços para deixarem seus filhos aumentou e o enfoque do atendimento mudou, “tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica” (Paschoal, Machado, 2012, p.84), o que fez com que aumentassem o número de instituições, agora mantidas pelo poder público (Pereira, Teixeira, 2025). Porém, havia uma distinção entre os espaços públicos e privados.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Kramer *apud* Paschoal, Machado, 2012, p. 84).

Com o passar do tempo, já na década de 80, frente a pressões de acadêmicos e pesquisadores da área, civis e organizações não-governamentais (ONGs) em 1988, a Constituição Federal instituiu a educação, como direito das crianças de 0 a 6 anos e, como dever do Estado em ofertá-la, porém sem obrigatoriedade de frequência (Paschoal, Machado, 2012).

Em 1996 outra grande conquista foi alcançada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que institucionalizou a educação infantil como integrante da educação básica, ao lado do ensino fundamental e médio, porém ainda sem obrigatoriedade, que viria apenas em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual a educação passou a ser obrigatória para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos, que está em vigor até os dias atuais, com uma alteração feita em 2013 através da Lei 12.796/2013 que alterou a Lei 9.394/1996 de educação básica que definia o acesso e permanência a pré-escola a crianças de 4 a 6 anos, e que a partir desta lei, passaria a ser destinado para crianças de 4 a 5 anos.

Em 2009 também é fixada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a partir da Resolução nº5, documento de extrema importância para a

educação infantil brasileira por apresentar os conceitos e definições que devem ser utilizados como guias ao pensar essas instituições, como o conceito de criança, definido como;

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Neste momento, é importante entender porque foi utilizado o termo “crianças, desde bebês” para a realização deste trabalho. Esta nomenclatura é utilizada por Coutinho (2017, 2020, 2021), em diversas obras para demarcar a presença dos bebês dentro do significado da palavra “criança” presente em documentos oficiais frequentemente, pontuando que eles também são sujeitos históricos e de direitos, desde seu nascimento, além de atores sociais, que em suas relações com outras crianças e com os adultos, compartilham e criam cultura (Coutinho, 2017) ou seja, não devem ser vistos simplesmente como um ser em construção que atingirá seu ápice de desenvolvimento na fase adulta, (Albuquerque, Aquino, 2021) mas como um indivíduo que já expressa suas vontades, seus gostos e opiniões e que merece ser ouvido e respeitado em suas subjetividades. Por entender e respeitar essa posição de defesa dos bebês – dentro da expressão “criança” que geralmente é a que aparece nas leis – é que esse trabalho utiliza esse termo.

As DCNEIs também discorrem sobre o currículo da educação infantil, que deve ser pautado em;

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças (Brasil, 2010, p. 12).

E as práticas pedagógicas da educação infantil devem seguir os eixos norteadores que são as interações e a brincadeira, garantindo diversificadas experiências as crianças, desde bebês, como experiências sensoriais, corporais, interação com a linguagem oral e escrita, vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, dentre outros.

Um dos itens citados fala sobre a relação dos pequenos com a natureza, em que seja incentivado “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26), a “[...] interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da

biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra [...]” (Idem, 2010, p. 26) e ainda a garantia de “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (Idem, 2010, p. 20). Essas experiências devem ser asseguradas às crianças e integradas nas propostas curriculares das escolas.

Depois de fazer uma breve retomada do contexto histórico da educação infantil no Brasil, percebemos que houve avanços ao longo do tempo, mas ao observar a realidade das instituições, nos próximos capítulos, mesmo com direitos garantidos nas leis, nem tudo que está na teoria é realmente incorporado à prática. Para entender melhor sobre a relação de crianças, desde bebês, e a natureza, partiremos primeiro para discussão sobre o espaço da creche e sobre o papel da professora de bebês.

### 3.2 CRECHE, O PAPEL DA PROFESSORA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA

As escolas de educação infantil, especificamente aqui a creche, são um espaço coletivo diferente do doméstico, em que os bebês convivem com outros indivíduos, no qual devem ter a possibilidade de aprender, experimentar e construir relações afetivas, sendo guiados por adultos especializados (Barbosa, 2010).

É necessário entender que os espaços da creche devem ser pensados e construídos de forma a possibilitar o desenvolvimento integral dos bebês, promovendo as interações, necessárias e esperadas: entre eles, com os adultos e demais objetos e elementos presentes nos ambientes interiores e exteriores. (Coutinho, 2013). Estes locais devem ser entendidos também como espaços não neutros, que revelam em sua forma de organização ideias e posicionamentos sobre a educação.

Podemos afirmar que os elementos que constituem o espaço escolar - localização, traçado arquitetônico, os objetos, organização, a decoração interior e exterior - não são neutros. A materialidade expressa um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (Simiano, 2016, p. 46).

Os espaços da creche, interior e exterior, devem ser planejados de acordo com as necessidades das crianças, desde bebês, que os frequentam, pois é o resultado entre a materialidade dos objetos que o compõem e dos sujeitos, crianças e adultos, que o animam e transformam (Simiano, 2016). É importante entender que se trata de uma instituição escolar e

que deve possibilitar variadas vivências e experiências nesse ambiente, que são indicadas nas DCNEIs (2010), trazendo itens que devem ser observados na elaboração da proposta pedagógica da escola, para permitir às crianças, desde bebês, o cumprimento de seus direitos que estão lá descritos. “[...] os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso”. (Horn, Barbosa, 2001, p. 73).

Alinhando-se a necessidade de pensar nos espaços que serão ofertados na creche, é preciso entender o papel da professora de bebês. Segundo Coutinho (2017), a profissional deve estar atenta às especificidades da docência com crianças, desde bebês.

[...] a docência com bebês precisa estar ancorada na responsividade do adulto, que percebe que a sua ação está diretamente relacionada à ação das crianças. Sendo assim, essa docência tem marcas específicas que a diferem das demais etapas, sendo uma delas as relações (Coutinho, 2017, p. 42).

Essa primeira etapa da educação básica exige da profissional uma docência que vá além de ensinar conteúdos, ela precisa estar ancorada também no afeto, no carinho com os pequenos, participar dos momentos de cuidado dos bebês, como troca de roupas e fraldas, banho, alimentação, também deve estar incluso em sua ação como docente (Coutinho, 2013).

Colocar-se à mesma altura da criança na hora de conversar com ela, por exemplo, demonstrando interesse e respeito por sua comunicação, dando voz e vez a ela (Coutinho, 2017) é importante para construção maior de vínculo, demonstrando disponibilidade a eles, de uma maneira comprometida e responsável (Barbosa, 2010).

Prestando atenção também às formas de comunicação utilizadas nessa fase da vida, não há ainda uma comunicação inteiramente oral, muito menos escrita, os bebês se utilizam de outras formas para expressar seus desejos e vontades, eles partem de “gestos, olhares, movimentos, ou seja, do corpo” (Coutinho, 2017, p. 39). Estar atenta às expressões corporais e faciais dos bebês e aos olhares é de extrema importância para as profissionais que trabalham na creche, através deles é possível perceber quando querem alguma coisa ou quando estão incomodados — depois de certo tempo trabalhando com uma turma de bebês, é possível identificar quando eles estão com cocô por exemplo, além do cheiro, as movimentações e a expressão facial muitas vezes muda e é perceptível o incômodo gerado.

Essa sensibilidade no trabalho com crianças, desde bebês, em creches é um fator necessário ao considerar trabalhar com essa faixa etária, é preciso entendê-los como sujeitos de direitos, já citado em documentos oficiais, e então respeitá-los como tal, mas agindo

sempre de maneira delicada, com ternura e empatia (Barbosa, 2010) pois, para eles muitas das situações na creche estão sendo vivenciadas pela primeira vez, e o modo como serão mediadas farão diferença em sua constituição como indivíduos (Coutinho, 2013).

O papel da professora então, engloba o planejamento e a mediação (Coutinho, 2013) das situações apresentadas e deve incluir o cumprimento dos itens indicados nas DCNEIs (2009) que garantam diversificadas experiências, e neste trabalho focaremos no item 8 que fala sobre a exploração do mundo físico e da natureza (Brasil, 2010).

Essa relação das crianças, desde bebês, com os espaços naturais, é trazida também no documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” lançado em 1995 e republicado em 2009, que fala sobre o direito das crianças ao contato com a natureza; direito das crianças ao sol, a brincar com água, areia, gravetos... visitar parques e zoológicos (Brasil, 2009). Além de trazer outras práticas que devem ser adotadas pelas instituições infantis para respeitar a dignidade e os direitos básicos das crianças nesses locais (Idem, 2009). Outro documento que reforça a vivência das crianças, desde bebês, com o ambiente externo são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEAs), criadas através da Lei 9.795 de 1999 e detalhada pela Resolução nº 2 de 2012, trazendo a importância da educação ambiental em toda educação básica até a superior. Para que, desde a educação com bebês, seja promovido o conhecimento e o cuidado necessário com os ecossistemas e a biodiversidade presente na natureza, e que uma aproximação real e crítica com esses espaços seja oportunizada.

Fortalecendo o exposto nesses documentos, Lea Tiriba (2018), traz em seu livro “Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias”, relatos de profissionais da educação, em que fica claro o desejo dos pequenos em explorar mais o meio ambiente, não só nesse local, mas em outros espaços também, na qual eles buscam brincar, se sujar na terra, subir em árvores. Essa vontade de estar em ambientes naturais, segundo Ribas e Nobre;

[...] é natural, uma interação instantânea, genuína, real, viva e saudável. Ela é ampla, linda e cheia de sentido. As crianças sabem verdadeiramente explorar a natureza, e as que não tiveram oportunidade, amam quando começam a ter (Ribas, Nobre, 2023, p. 30).

Elas anseiam por esse contato, demonstram interesse e prazer pelos espaços naturais externos (Tiriba, 2018), nos quais podem explorar o ambiente, fazer novas descobertas, sentir o vento, tocar a terra, ter variadas experiências e aprendizados também.

Essa relação dos bebês com a natureza é importante pois permite que eles explorem a escola e o entorno dela.

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

Esse contato só tem a beneficiar os bebês, pois é um direito não somente como lugar de aprendizagem de conteúdo, mas como local de experiência, de expansão da curiosidade, de emoções, de suas vontades, trazendo um equilíbrio, um sentimento de bem estar (Tiriba, 2018). As crianças, desde bebês, necessitam desse contato diário com a luz do sol, o ar fresco e com a observação e interação com a natureza (Barbosa, 2010) que só faz bem a eles, proporcionando múltiplas experiências sensoriais e motoras, além de permitir a aproximação dos pequenos com o meio ambiente, de uma forma real, sentida e experimentada pelo próprio corpo.

Tendo em vista que a legislação discorre sobre esse direito, e que essa visão é embasada por estudiosos da área, será que podemos encontrar no cotidiano das creches essa relação bebês/natureza sendo respeitada? Antes de contar experiências reais vividas em IEs, compartilharei um pouco de dados que foram levantados durante uma pesquisa de iniciação científica, para que possamos entender se essa temática bebês, creche e natureza é pesquisada aqui no Brasil.

### 3.3 ESTUDOS A RESPEITO DA TEMÁTICA

De 2024 a 2025, realizei uma iniciação científica<sup>1</sup>, orientada também pela Prof<sup>o</sup> Dra. Walburga, com o título “O direito dos bebês/crianças bem pequenas ao conhecimento e acesso a natureza na educação infantil”, que através de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento (E.C), pesquisa baseada em levantamento de materiais produzidos, como teses, dissertações e artigos científicos, que tem o intuito de identificar, registrar e categorizar as produções científicas de determinada área, feitas em determinado espaço de tempo (Morosini, Fernandes *apud* Morosini, Kohls-Santos, 2021). Tinha o objetivo de mapear as pesquisas

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de 2024 a 2025, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

sobre essa temática produzidas entre 2009 a 2023 nas instituições públicas do estado de São Paulo que ofertavam o curso de Licenciatura em Pedagogia, que foram: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade de São Paulo (USP), para entender se o tema bebês e natureza estava sendo pesquisada no nível de pós-graduação.

Para isso, além da definição do tipo de material procurado (teses e dissertações) e da data das publicações (de 2009 a 2023), foi definido três grupos de descritores, sendo: creche, bebê, natureza; bebê, natureza, educação infantil; natureza, educação infantil, e foi utilizado os repositórios específicos de cada instituição para a procura dos materiais para análise. A metodologia E.C deve seguir etapas específicas para sua constituição, explicitadas por Morosini e Kohls-Santos (2021):

**Tabela 1 - definição das autoras sobre as etapas do E.C.**

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Morosini, Kohls-Santos, 2021.

Para o início dessas etapas, partiu-se dos resultados que apareceram com a pesquisa com os descritores e os filtros. Abaixo, estão elencados os resultados encontrados com os três grupos de descritores.

**Tabela 2: resultados de pesquisa nos repositórios das universidades com os descritores: creche, bebê, natureza.**

<b>Instituições</b>	<b>Número de dissertações/teses encontradas</b>
UFSCar	107 dissertações 30 teses
UNESP	100 dissertações 26 teses
UNICAMP	Nenhum material encontrado
UNIFESP	36 dissertações 10 teses
USP	3 dissertações 1 tese

Fonte: tabela criada e utilizada na I.C a partir da pesquisa realizada

**Tabela 3: resultados de pesquisa nos repositórios das universidades com os descritores: bebê, natureza, educação infantil**

<b>Instituição</b>	<b>Número de dissertações/teses encontradas</b>
UFSCar	253 dissertações 89 teses
UNESP	285 dissertações 82 teses
UNICAMP	Nenhum material encontrado
UNIFESP	67 dissertações 20 teses
USP	1 dissertação Nenhuma tese

Fonte: tabela criada e utilizada na I.C a partir da pesquisa realizada

**Tabela 4: resultados de pesquisa nos repositórios das universidades com os descritores:natureza, educação infantil**

<b>Instituição</b>	<b>Número de dissertações/teses encontradas</b>
UFSCar	1.166 dissertações 429 teses
UNESP	1.348 dissertações 510 teses
UNICAMP	15 dissertações 9 teses
UNIFESP	369 dissertações 67 teses
USP	28 dissertações 22 teses

Fonte: tabela criada e utilizada na I.C a partir da pesquisa realizada

Em todas essas pesquisas, fazendo uma seleção baseado na concordância do título com os descritores utilizados, duas dissertações apareceram e foram selecionadas para a primeira etapa do E.C (bibliografia anotada), foram elas:

- A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil. Vellozo, L. M. (2022). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas. Corrêa, M. d. C. A. (2018). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Com isso, avançamos para a segunda etapa, a bibliografia sistematizada, na qual os resumos dos trabalhos foram analisados com o objetivo de verificar sua compatibilidade com o recorte da pesquisa.

Depois de lidos os resumos, percebeu-se que o trabalho de Vellozo (2022) apresentava uma coleta de dados com crianças de 4 e 5 anos, fora do recorte da pesquisa, que focava em crianças, desde bebês, de até 3 anos. Já o trabalho de Corrêa (2018), focava no jogo de papéis e no papel de intervenção do professor e por isso também não seguiu para as próximas etapas.

Ao final desse processo, frente a falta de materiais que se encaixassem nos filtros e descritores, percebeu-se a invisibilidade de pesquisas na pós graduação com a temática bebês e natureza, o que segundo Silva, Pantoni *apud* Castelli, Mota (2013) demonstra um baixo interesse pelas pesquisas com crianças, desde bebês, e pouco investimento na área;

Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária [0 a 3 anos de idade]. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais. (Silva, Pantoni *apud* Castelli, Mota 2013, p. 1)

Isso, demonstra que ainda hoje, a creche não é vista como um potente objeto de estudo dos pesquisadores;

[...] ainda temos muitas limitações: poucos estudos existentes e investimentos para pesquisas nessa área, baixo interesse dos profissionais com relação à creche e aos primeiros anos de vida, pequeno reconhecimento das possibilidades de experiências ao chegar no mundo, etc., [...] (Castelli, Mota, 2013, p. 14).

Tampouco a temática de natureza associada a creche é pensada significativamente, ela é vista pelos profissionais da educação como lugar de sujeira, doença e perigo (Tiriba, 2018) e portanto não importante para as interações com os bebês. Com isso, é necessário mudar esse pensamento e produzir mais ciência sobre essas questões!

#### **4 VIVÊNCIAS COM OS BEBÊS NAS ESCOLAS<sup>2</sup>**

Ao longo da graduação pude estagiar em diversas instituições de educação infantil, públicas e privadas (como já mencionado), tanto da cidade de Sorocaba quanto de Salto de Pirapora. Pouco tempo depois que me mudei, fui trabalhar em um CEI em Sorocaba, que fica

---

<sup>2</sup> Essas experiências relatadas aqui não se tratam de pesquisa com seres humanos, mas partem de minhas observações e vivências enquanto estagiária. Sobre o CEI observado, houve consentimento assinado pela diretora. Aproveitei para agradecê-la pela permissão e pela cordialidade da professora e das auxiliares que me receberam também.

localizado na região central da cidade, atendendo apenas crianças de 0 a 3 anos. Essa escola tinha seis salas, duas de creche I (bebês de 1 ano), duas de creche II (bebês de 2 anos) e duas de creche III (bebês de 3 anos) – essas nomenclaturas das turmas variam de município para município ou escola para escola, caso seja particular, em Sorocaba se utiliza das expressões “creche I (1 ano), creche II (2 anos), creche III (3 anos), pré I (4 anos), pré II (5 anos)”, para distinguir as turmas de acordo com a idade das crianças, desde bebês. Essas expressões serão utilizadas durante a escrita para explicar as idades das crianças.

Durante o período da manhã as salas de creche I ficavam com a professora e durante a tarde só com os auxiliares, já nas salas de creche II e III era o oposto. Eu ficava na sala de creche III, com a professora e uma cuidadora de uma criança específica. Os bebês que frequentavam essa escola vinham de famílias de perfis variados, tanto do centro da cidade quanto de bairros mais afastados (devido à proximidade com os terminais, várias famílias matriculavam seus filhos lá).

Enquanto alguns bebês tinham acesso a diversificadas opções de lazer, outros eram privados dessas atividades. Dava para perceber que muitos responsáveis não tinham o hábito de levar seus filhos a parques ou ambientes naturais para sentir a textura da terra ou brincar com elementos da natureza e com isso, a escola seria o único local que poderia possibilitar essas vivências, como é apontado pela arquiteta Mayumi Souza Lima (Barros, 2018). Porém, era nítido que as propostas pedagógicas nessa instituição não estavam interessadas em ofertar essas vivências.

Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica (Barros, 2018, p. 31).

A escola tinha um espaço natural grande, com brinquedos de plástico (gira gira, escorregador, gangorra), uma casinha de areia fechada de concreto e algumas plantinhas, mas que apesar de contar com um amplo espaço, não era bem aproveitado e as crianças não tinham liberdade para andar descalços ou brincar com a terra, nem sequer tinham utensílios para isso, eles eram disponibilizados somente dentro do espaço de tanque de areia, se opondo ao posicionamento de Kramer (1999) quando diz que “as crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados [...]” (n.p.). de maneira mais livre para que possam interagir efetivamente com o ambiente.

Um episódio específico me marcou; certo dia as crianças começaram a pegar água em uma torneira que havia nos fundos do parque, pegaram potes da areia que haviam sido deixados para fora da cerca e se aproveitaram da distração de algumas auxiliares para encher os recipientes, eu fingi que não vi a situação e fiquei só observando a reação das professoras e auxiliares, que assim que perceberam a brincadeira, pegaram os potes e disseram para os pequenos irem brincar em outro lugar, a alegria deles durou pouco.

Neste caso, foi possível identificar que o contato dos pequenos com a terra, água, areia, era associado a sujeira (Tiriba, 2018), esses elementos não eram vistos como essenciais à vida (Santos, Souza, 2022) e, portanto, não eram permitidos. Essa atitude revela a necessidade da equipe de profissionais da escola de repensar as práticas, as rotinas, reconhecendo o valor que existe no brincar e aprender com os elementos da natureza (Barros, 2018). Ribas e Nobre (2023) complementam;

Oportunizar o acesso das crianças à natureza desde bebês contribui para uma relação de interação e pertencimento à natureza, aprimorando seus sentidos, permitindo o brincar e a descoberta no dia a dia da criança, estreitando laços de uma forma genuína, leve, prazerosa e admirável com o ambiente ao qual faz parte; portanto, é um direito que lhe traz inúmeros benefícios (Ribas, Nobre, 2023, p. 27).

Depois de um tempo, fui estagiar em uma escola particular, que era meu sonho, antes mesmo de entrar na faculdade já tinha o desejo de trabalhar em uma escola com essa pedagogia (que é bem diferente da tradicional). Ela estava localizada em um bairro nobre da cidade, próxima a vias principais e a grandes comércios, o que por si só já aumentava o prestígio da escola.

Os pais de lá, além de possuírem uma boa condição financeira, tinham uma visão alinhada à pedagogia da instituição, que propunha uma educação integral da criança, valorizando o contato com a natureza e o brincar livre, estabelecendo uma relação mais efetiva com as famílias e a comunidade, considerando e refletindo sobre os saberes, as crenças e os valores que cada família tinha (Barbosa, 2010) — assim que uma nova família chegava na escola, aliás, era feita uma reunião com a gestão, para apresentar a instituição e conhecer melhor os responsáveis.

O terreno da escola era muito amplo, o parque era dividido em duas partes: as salas de crianças, desde bebês, de 1 ano e meio a 4 anos (creche I, II, III e pré I), frequentava um espaço, e os de 5 anos (pré II) em diante frequentavam o maior. O tanque de areia ficava aberto durante toda a estadia dos bebês no parque, podendo ou não ser utilizado, dependia da

vontade das crianças. Nesse espaço também havia brinquedos, como escorregador e balanço, que eram feitos de madeira e uma casinha de cimento.

Diferentemente da escola anterior, nessa os bebês eram estimulados a ficar descalços, alguns no começo apresentavam certa resistência por não estarem acostumados, mas depois se adaptavam. Eles passavam praticamente metade do tempo no parque e a outra na sala, pois o espaço natural também era visto como território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica (Barros, 2018).

Todos os dias, eles corriam livremente dentro dos limites deste espaço, brincando na areia ou com os materiais naturais que o espaço oferecia, fazendo de galhos, espadas, varinhas mágicas. “[...] é de suma importância que materiais diversificados sejam disponibilizados às crianças nos espaços externos, que permitam interações e brincadeiras significativas, realizadas de forma autônoma e independente” (Horn *apud* Ribas, Nobre, 2023, p. 20).

Observando insetos que apareciam de vez em quando, procurando pedras para misturar com seus bolos. Ah, a água era liberada para fazer barro, apenas em dias mais frios ela era deixada de lado.

Banhos de mangueira no calor, banhos de chuva e até brincadeiras na lama depois do temporal era situação comum (capas de chuva inclusive, eram pedidos como material obrigatório no início do ano, já pensando nessa situação). No caso de banhos de chuva, Tiriba (2018) é enfática ao se referir a eles “podemos nos predispor a apanhar um pouco de chuva ou nos comportamos como se fôssemos todos de papel” (p. 71), ela está analisando um contexto de clima específico, porém essa ideia pode ser utilizada em todas as escolas, já que experiências como essa, talvez só sejam vivenciadas por algumas crianças, desde bebês, somente neste espaço.

Um dia de chuva de verão em específico me marcou, durante um instante em que a professora saiu do parque, fiquei com dois bebês que brincavam na casinha de areia enquanto eu estava debaixo de uma cobertura que ficava próxima ao tanque, de repente uma pancada de chuva caiu e eu fiquei desesperada, pedindo para eles não saírem do local, porém, eles fizeram exatamente o contrário, decidiram sair e ficaram brincando na chuva. Segundo Tiriba (2018) “nos espaços ao ar livre, as crianças têm maior liberdade [...] cada uma pode decidir com que, com quem e como vai brincar” (p. 111), e naquele momento eles decidiram aproveitar para sentir em seus corpos as gotas de água que caíam do céu, enquanto eu ficava pensando no que a professora iria me falar quando visse a cena.

Aos poucos a chuva foi passando e duas professoras apareceram, enquanto uma ficou surpresa e um pouco espantada ao ver as duas crianças encharcadas, a outra começou a rir e disse que estava tudo bem, que iria levá-los para o banho e então trocar as roupas. No final também ri e amei a forma leve e descontraída que ela tratou da situação, afinal de contas a única coisa que eles tinham feito foi brincar na chuva, bastava agora tomar um banho quente e colocar roupas limpas, tudo certo e uma linda memória construída! Esses momentos confirmam o que afirmam Ribas e Nobre (2023), de que;

O ambiente escolar deve ser um espaço que proporcione à criança um lugar instigante, desafiador, acolhedor e aconchegante, viabilizando contato com a natureza, que a faça desfrutar de todos os benefícios que ela nos oferece (Ribas, Nobre, 2023, p. 19).

Demonstrando que é possível possibilitar diversas experiências para as crianças, e não perder o olhar acolhedor mesmo em momentos inesperados, aproveitando das próprias condições climáticas, às vezes vistas como adversas, como possibilidade de aproximação e fortalecimento de vínculo entre as crianças, desde bebês, e o ambiente natural. Ao revisitar essa lembrança, dois outros momentos vieram à mente, nessa mesma escola, que também envolvem água.

No primeiro, pouco tempo depois de começar a trabalhar lá, o mesmo bebê da história anterior estava brincando com outros dois colegas no parque enquanto esperava sua mãe que conversava com a gestão, com movimentos rápidos ele se sentou numa poça de água e começou a cavar a terra com a colher de pau que tinha nas mãos, quando a professora dele viu a situação, ao invés de gritar ou ficar estressada, se dirigiu a ele com calma e se ofereceu para tirar sua roupa e deixá-lo só de fralda para ficar mais confortável e aproveitar melhor a situação, ele aceitou e ficou brincando por mais um tempo na poça.

Essa ação da professora revela um posicionamento que é comum entre todos os profissionais daquela escola, de que a natureza faz bem, o contato com os microrganismos presentes na natureza ajudam a fortalecer o sistema imunológico da criança (De Oliveira, Velasquez, 2020), além é claro, de que ela “precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente” (Barros, 2018, p. 50), nada melhor que criar intimidade com ela dentro de uma poça de lama. Eu observava tudo a certa distância, vibrando com a condução da situação.

Outro dia marcante, foi quando as próprias professoras de creche I, II, III e pré I, ao perceberem que o parque estava todo molhado e cheio de poças de água e lama devido a

chuva que caíra anteriormente, decidiram levar os pequenos para fora mesmo assim, disseram que aquela seria talvez a única oportunidade de alguns bebês de experimentarem aquele evento.

Lá se foram, e eles brincaram, pularam, se sujaram à vontade, depois os limpamos (sim, essa parte deu um pouquinho mais de trabalho) mas eles estavam tão felizes, com sorriso no rosto e lama por todo o corpo (risos)... quem dera todas as escolas fossem assim. Essa pelo menos, oferece um ensino em concordância com o que diz Oliveira *apud* Ribas, Nobre (2023), de que “a natureza deve e precisa estar no cotidiano de todos, em especial dos pequenos. Essa cumplicidade entre as relações entre criança e natureza deve existir desde os primeiros meses de vida [...]”. (Oliveira *apud* Ribas, Nobre, 2023, p 27).

Passei também por um CEI em Sorocaba mais afastado, que ficava em um bairro com moradores de poder aquisitivo menor, ela funcionava com atendimento de crianças, desde bebês, de 0 a 3 anos apenas. Com o pouco que pude observar dos pais, estes não demonstraram saber todos os direitos que seus filhos tinham ao frequentar a creche, tampouco se importavam com o acesso deles a ambientes naturais.

Esse contato, infelizmente, não acontecia mesmo lá, o parque que contava com brinquedos como escorregador, balanço (todos de plástico) uma casinha de concreto, também era todo cimentado, havia um espaço cercado que apresentava terra e grama, porém era fechado para as crianças e era todo ocupado por um brinquedo do tipo de túnel (novamente de plástico), só na casinha de areia é que tinha um elemento natural que os bebês podiam se relacionar.

Ao pensarmos no espaço para as crianças devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos (Horn, Barbosa, 2001, p.73).

Infelizmente, neste espaço, as profissionais não levavam em consideração nenhum desses elementos apontados por Horn, Barbosa (2012), muito pelo contrário, os bebês eram privados de experiências que envolvessem a natureza, quanto mais longe ela estivesse, melhor. Esse parque era tão triste e sem vida, na primeira vez que o vi, fiquei impactada e quase chorei (talvez estivesse sentimental demais naquele dia), os bebês nem podiam correr direito pelo espaço porque as professoras e auxiliares tinham medo que caíssem e se machucassem. Sobre essa questão do risco, Barros (2018) aponta que é necessário dar espaço a eles;

[...] tanto para o sucesso quanto para o fracasso. Nesse processo, as crianças vivenciam acidentes de pequena consequência para, com eles, aprender a evitar os grandes acidentes no futuro [...]. Educadores e pais devem permitir os riscos benéficos, nos quais as crianças se engajam por livre escolha e conseguem dimensionar as consequências e lidar com elas (Barros, 2018, p. 46).

O tanque de areia também ficava aberto o tempo todo, porém eram poucos minutos fora da sala (com um espaço como aquele, sinceramente, nem achava tão diferente assim do ambiente interno).

Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação (Barros, 2018, p. 29).

Passei também, brevemente, por outras duas escolas particulares, no município de Salto de Pirapora. Em uma delas, a professora de creche I não era nem formada em pedagogia, demonstrando, infelizmente, o pensamento que ainda persiste na sociedade por parte de alguns indivíduos, de que basta ser mulher para lidar com os bebês, não é necessário formação, “A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos afazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige uma competência teórica, metodológica e relacional” (Barbosa, 2010, p. 6).

Reitero que a prática pedagógica deve ser sempre o encontro entre os fundamentos, as orientações legais e as realidades dos contextos educativos, tendo como centro a criança. A tradução de todos esses aspectos no processo educativo é que constitui o corpus da docência, uma profissão complexa e insubstituível. (Coutinho, 2010, p. 11).

Nessa instituição havia um pequeno parque com terra e grama que possuía alguns brinquedos (também de plástico) e era utilizado em dias alternados e tinha também um parque coberto, com grama artificial, eram poucos espaços de área verde e pouco tempo também dedicado à utilização deles. O espaço natural não era assumido nessa escola como importante também para o desenvolvimento das crianças (Horn, Barbosa, 2012).

Na outra escola, a situação era ainda mais dramática, tudo era concretado, não havia áreas verdes, apenas alguns raros jardins (sem flores, aliás, somente a terra) a escola funcionava em uma casa adaptada, mas que claramente apresentava problemas na organização

dos espaços e devido a grande quantidade de cimento, no verão as tardes eram muito quentes, pois os raios solares refletiam no concreto e ficavam na superfície aumentando mais ainda a sensação de calor.

Certa vez, perguntei a algumas crianças que já se comunicavam oralmente se em suas casas havia terra, e todas responderam negativamente, demonstrando certa estranheza diante da pergunta. Essas crianças sequer podiam imaginar tocar na terra presente nos canteiros da escola, pois, ao tentarem fazê-lo, eram rapidamente repreendidas. Eu, por vezes, fingia não perceber a situação e permitia que a cena se prolongasse até a intervenção de alguma professora ou auxiliar. Como afirma Barbosa (2010), “acima de tudo, o espaço que as crianças vivem tanto tempo precisa ser prazeroso, bonito, relaxante, alegre” (p. 8), o que, naquele contexto, claramente não se concretizava, uma vez que a agitação da turma era uma queixa frequente por parte das professoras e auxiliares. Sempre que eu chegava à sala, percebia esse estado de inquietação e me questionava se ele seria diferente caso as crianças tivessem acesso à terra, às árvores e às plantas.

Embora as próprias profissionais, muitas vezes, reconhecessem que a natureza acalma e contribui para o equilíbrio do corpo e da mente (Tiriba, 2018), os ambientes ao ar livre não eram assumidos como espaços de contemplação e de riquíssimas vivências, que favorecem o bem-estar físico e emocional das crianças (Tiriba, 2018). Em geral, eram compreendidos apenas como locais destinados à apropriação de noções e conceitos, esvaziando seu potencial educativo e sensível.

A primeira vez que fui ao parquinho com a professora e as crianças, foi curioso, era um espaço pequeno, com pouquíssimas e entediantes opções de brinquedos de plástico e sem natureza, a não ser pelas flores e folhas que caíam das árvores e que todos os dias eram varridos pela profissional da limpeza, nesse dia, elas estavam lá no chão cinza, um bebê se aproximou e começou a brincar com os elementos, quando a professora percebeu, pediu que parasse com aquilo e pontuou a sujeira que estava causando na criança (Tiriba, 2018), a sujeira, sempre a sujeira.

Eu fiquei desapontada e não tinha como não pensar como seria a reação e interação dessas crianças com a natureza na escola que estagiei e permitia esse contato (sempre volto a ela, pois no quesito natureza, era um verdadeiro exemplo de como agir). Ficava triste pelas crianças que eram privadas naquele contato com o mundo natural e por saber que muitas delas ficavam o dia todo na escola, talvez o único lugar que elas teriam para essas vivências seria lá

“[...] se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar [...]” (Barros, 2018, p. 22).

Em último lugar, mas não menos importante, a experiência que tive em um CEI referência de Sorocaba, observei uma turma multietária, creche I e II, e me surpreendi com os cuidados e o ensino dos pequenos de maneira geral.

A escola fica em um bairro bem afastado do centro e trabalha de maneira diferente; cumprindo o que se pede nos documentos oficiais da educação infantil, como os eixos temáticos propostos para a educação infantil pela BNCC (2017), seguindo as práticas pedagógicas trazidas nas DCNEIs (2009) e já citadas aqui, sobre o direito ao contato com ambientes externos e a natureza (já se diferenciando do outro CEI da cidade que não seguia esse documento), mas também, implementando suas práticas pedagógicas de forma a colocar as crianças, desde bebês, no centro do processo, e priorizar variadas vivências para eles, como por exemplo realizando festas de acordo com o pedido das próprias crianças. Enquanto estive lá pude participar da festa a fantasia.

Em relação a interação deles com o ambiente externo, a forma como tudo é conduzida é muito respeitosa, o tanque de areia é um espaço aberto, bem maior que todos os anteriores que já tinha visto, em um dos dias que eles foram brincar na areia, de forma livre, a maioria optou por utilizar os utensílios que tinham a disposição, mas dois ou três saíram da área de areia e foram brincar com pedrinhas que ficavam ao lado, essa cena chamou mais minha atenção, pois eles simplesmente pegavam as pedrinhas do chão, ficavam transferindo de uma mão a outra e depois depositavam do outro lado, ora enfileiradas, ora desalinhas, era uma ação tão simples, mas que desenvolvia o imaginário (De Oliveira, Velasquez, 2020), despertando o interesse e a sensibilidade dos pequenos, os levando a se envolver e explorar mais e mais os galhos, as folhas, as pedras presentes na natureza (Piorski, 2019).

Outro dia que me chamou atenção foi quando, enquanto alguns bebês brincavam no tanque, outro foi observar as folhas de uma árvore próxima, ele ficou lá parado um bom tempo olhando para elas, depois deu a volta e arrancou alguns pedaços com um rápido puxão, foi para um dos cantinhos, sentou, pegou a vasilha que já estava em suas mãos durante a observação das folhas, encheu de areia e colocou também as folhas, e ficou lá, brincando livremente, colocando terra, fazendo bolo, desmanchando e repetindo a ação (Tiriba, 2018).

Ao longo dessas experiências pude observar muitas práticas que aqueciam meu coração de felicidade e outras que me deixavam triste e até com vontade de desistir da carreira em

alguns momentos. Afinal, a interação das crianças, desde bebês, com a natureza é uma temática que me atravessa de modo significativo: além de constituir um direito assegurado por documentos legais, ela me toca pessoalmente, pois remete às memórias da minha própria infância. Ainda assim, essa interação nem sempre é reconhecida como parte essencial da docência com bebês. Esse direito está previsto, como já mencionado, em documentos nacionais que devem embasar as práticas das instituições de Educação Infantil em todo o país, tais como as DCNEIs (2010), os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos dos bebês (2009) e as DCNEAs (2012).

No município de Sorocaba, há ainda o Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba (2017), que aborda, entre outros aspectos, a necessidade de integrar a natureza às realidades das instituições de ensino, com atenção ao cuidado e à sustentabilidade desses espaços. A partir da observação de minhas experiências, percebi, entretanto, que esse documento não é efetivamente trabalhado em todas as escolas da rede municipal e que, em Salto de Pirapora, as instituições particulares também não seguem, de modo consistente, os documentos nacionais citados, os quais deveriam constituir fundamentos tanto para as escolas públicas quanto para as particulares.

## **5 REFLEXÕES SOBRE MINHA EXPERIÊNCIA E O TRABALHO COM BEBÊS**

Partindo das experiências narradas, nota-se que o contato das crianças, desde bebês, com a natureza não é respeitado integralmente na prática, alguns lugares ainda que tenham um bom espaço natural, não o aproveitam da forma que deveriam e outros lugares, nem sequer tem terra.

[...] o cotidiano das crianças e adultos das creches está descolado do mundo natural. Os seres humanos, muito cedos, são dela separados. E mesmo ao ar livre, o chão em que pisam é prioritariamente de cimento e brita, a terra e a areia não são elementos de sua intimidade, a água não está ao alcance [...] (Tiriba, 2018, p. 84).

Essa situação que acontece nas creches brasileiras de maneira geral, esse afastamento quase total, que é nomeada por Tiriba (2018) de “emparedamento” da infância, (esse fato de manter as crianças dentro da sala por longas horas, sem oportunizar a saída para espaços ao ar livre), contribui para o chamado “transtorno do déficit de natureza” introduzido por Richard Louv em 2005 com a publicação da obra “A última criança na natureza: salvando nossos

filhos do transtorno de déficit de natureza”. Esse não contato com a natureza causa “uma diminuição do uso dos sentidos, dificuldades de atenção, obesidade e maiores taxas de doenças físicas e emocionais. Pesquisas também sugerem que o déficit de natureza enfraquece a alfabetização ecológica e a responsabilidade ambiental.” (Louv, 2019) e que para superá-lo é necessário “desemparedar” as crianças. – Para saber se a escola está cumprindo ou não seu papel frente à questão da natureza, pode-se utilizar dos Indicadores de qualidade da educação infantil (2009), uma autoavaliação em que toda comunidade escolar participa e pode refletir sobre sua conduta referente às questões da educação que estão sendo praticadas.

Dentre os motivos desse distanciamento do bebê com o ambiente natural na creche, está a visão da natureza como um lugar de acidente, “[...] as áreas ao ar livre são percebidas como espaços de insegurança [...] espaços externos são identificados como lugar de acidentes” (Tiriba, 2018, p. 94)! E como um lugar de sujeira, de enfermidade,;

[...] se a natureza é quem ameaça o estado de saúde, o espaço interno representa segurança, e, ao contrário, o espaço externo, a insegurança. Aí, tudo pode acontecer: é o lugar do vento, da chuva, dos micróbios da terra e da areia, enfim, dos elementos e fenômenos da natureza que provocariam enfermidades (Tiriba, 2018, p. 87).

Para que essas percepções mudem, é necessário um forte trabalho de formação, com todos os profissionais que trabalham na creche, pois fazem parte do dia a dia das crianças, desde bebês, e precisam trabalhar de forma conjunta garantindo que o acesso aos espaços e elementos naturais seja garantido, mas especialmente, aprofundando na formação da professora, que detém o papel de planejar e mediar a interação do bebê com a natureza (Barbosa, 2010).

Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade (Barros, 2018, p. 31).

Revisitando essas memórias e as narrando, me senti incomodada com minha postura passiva perante algumas situações, sem intervir no caso da brincadeira com água que foi interrompida ou da interação com as folhas e flores, mesmo sendo estagiária, poderia ter

conversado com as profissionais para entender o porquê daquela reação e talvez amenizar a situação, pois na educação infantil é importante observar o que a criança gosta e quer fazer, para, a partir disso, pensar em práticas que podem ser adotadas e não interromper abruptamente as ações delas.

É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. (Horn, Barbosa, 2012, p. 67).

É imprescindível reconhecer o lugar de sujeito de direitos (DCNEIs, 2010) que a criança, desde bebê, ocupa, bem como “condição da criança como pessoa, ser pensante e atuante em seu contexto, expressando-se em suas especificidades e valendo-se de linguagens próprias para interação e ação no mundo” (Santos, Souza, 2022, p. 240), e também o que traz Tiriba (2018) ao longo de seu livro Educação como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias, de que a criança é também um modo de expressão da natureza, um ser da natureza e que por isso anseia e precisa desse contato com ela.

Rememorando essas experiências e refletindo sobre elas, fica claro que na maioria dessas instituições citadas, o bebê não era visto dessa maneira, o que fazia com que os profissionais do local não o respeitassem em sua integralidade.

Reconhecer os bebês como competentes requer do adulto uma postura atenta quanto àquilo que eles já são capazes de fazer e significar para lhes provocar a avançar nesses processos, ou seja, os profissionais devem organizar o tempo e o espaço assegurando que os bebês tenham condições de ação, porém sempre os provocando a tornar essas ações mais complexas (Coutinho, 2013, p. 9).

Alinhando a isso, a forma de ver a natureza nesses espaços, como um direito, reconhecido no documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos dos bebês (2009) e como local de aprendizado e desenvolvimento da coordenação motora, força, cooperação, coragem, enquanto brinca de rastejar na terra, andar em cima de pedras, sentir a textura da areia gelada (Oliveira, Velasquez, 2020), devem ser explorados também a possibilidade do brincar e do relaxamento livre, como também local de ouvir histórias, desenhar... (Barros, 2018).

Além de formações diretas com os profissionais da escola, é importante discutir essa temática entre os educadores e pesquisadores da área de educação também, ainda há poucos

trabalhos que falam especificamente sobre bebês e natureza e para que a forma de ver o papel da natureza na educação infantil, especialmente nas creches muda, a produção, discussão e divulgação científica são fundamentais.

Assim, o olhar para a natureza como lugar de sujeira e enfermidade (Tiriba 2018) poderá ser superado, os bebês poderão, finalmente, ser entendidos como atores sociais (Coutinho, 2017) que produzem e constroem cultura e a creche como um espaço de desenvolvimento integral da criança, desde bebês, em que a interação com o meio natural tem tanta importância, e quem sabe até mais, que os espaços internos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PERCORRIDOS E NOVOS COMEÇOS**

Diante do exposto, é possível perceber que o acesso a natureza nas instituições escolares é um direito das crianças, desde bebês, presentes em documentos oficiais como as DCNEIs e do documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos das crianças, ambas de 2009, e reforçada por autores como Tiriba (2018), Barros (2018), Ribas e Nobre (2023), Barbosa (2010), que discorrem sobre a conexão e a ânsia que existe entre as crianças, desde bebês, para contato com o meio ambiente, presentes em diversos relatos de profissionais entrevistadas por Tiriba (2018) em que elas falam sobre como as crianças desejam e se alegram com essa relação.

Com as experiências relatadas, é possível observar também que as instituições públicas em sua maioria continuam com antigas práticas e visões antiquadas que relacionam a natureza a sujeira e a doença, como mostram Tiriba (2018) e Ribas e Nobre (2023). Apenas algumas instituições públicas já se mostram avançadas nesse sentido, vistas como referências em sua rede de ensino, elas conseguem articular as cobranças e a necessidade de alinhamento a documentos como a BNCC (2017) por exemplo, a projetos que se estendem durante todo um ano, articulando ora brincadeiras livres ora atividades conduzidas.

Já no ambiente privado, em uma escola específica a experiência relatada mostra uma situação oposta as realidades da escola pública; a natureza é valorizada e integrada ao currículo, tornando-se um ambiente de mesma importância que a sala de aula, incentivando os pés a tocarem o chão, a brincadeira com água, com lama, com galhos, folhas, terra e areia... em lugares assim a natureza é vista como fundamental no desenvolvimento dos bebês e explorada de forma intensa. Contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos bebês, através do;

[...] convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (Barros, p. 17, 2018).

São necessárias mudanças em relação à visão de todos os profissionais da escola acerca do acesso dos bebês à natureza e da própria presença dela nesses espaços, assim como uma transformação no olhar das famílias. Conforme aponta Dallenogare (*apud* Ribas; Nobre, 2023, p. 28), “considera-se necessária a mudança de alguns estereótipos, como, por exemplo, de que terra é sujeira, de que a natureza é perigosa, ou de que, em dias de chuva, é preciso permanecer em ambientes fechados, entre outros [...]”, a fim de evitar que as crianças, desde bebês, sejam privadas do convívio com o meio ambiente e possam desfrutar de múltiplas experiências no meio natural. Assim como o desemparedamento das professoras, proposto por Barros (2018), faz-se necessário também o desemparedamento das famílias dos bebês.

Para isso, é fundamental estabelecer um diálogo com os responsáveis, explicitando de que maneira o convívio com a natureza contribui para o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Dessa forma, as famílias podem desenvolver um olhar mais sustentável em relação à natureza e atuar em parceria com as creches, favorecendo que as crianças cresçam com essa consciência. Nesse sentido, destaca-se que a vinculação íntima com os ambientes naturais constitui uma das formas mais eficazes de construir tal consciência, pois, antes de abordar os problemas ambientais e a necessidade de preservação do meio ambiente, é preciso estabelecer uma relação de proximidade e pertencimento com a natureza (Barros, 2018).

E também que na prática pedagógica das professoras, seja implementada a interação das crianças, desde bebês, com o mundo natural, permitindo os movimentos livres, a exploração de insetos, a sujeira, o suor, os possíveis e prováveis machucados (Horn e Barbosa *apud* Ribas e Nobre, 2023). Para que os pequenos possam se desenvolver de forma integral, aproveitando de toda natureza possível nas instituições de educação infantil, não só como forma de aprendizado de conteúdos, mas de contemplação, de encantamento, observação, valorização (Horn, Barbosa, 2012).

Com essas experiências vividas, e articuladas aos autores já citados anteriormente, pude perceber que, apesar de ter tido mais experiências ruins do que boas, a natureza é sim muito importante para o desenvolvimento das crianças, desde bebês, (Oliveira, Velasquez, 2020), tanto fisicamente, quanto emocionalmente. Eles têm direito a esses espaços, assim

como a muitos outros (DCNEIs, 2010) cabe a todos nós, lutarmos para garanti-los. E que continuemos também, pesquisando mais e mais sobre bebês e nos lembrando que eles não são o futuro, eles já são, aqui e agora mesmo (Silva, Pantoni *apud* Castelli, Mota, 2013).

Apesar de toda luta, eu escolho a creche, eu escolho ser professora de bebês, por acreditar que essa etapa da educação básica é de extrema importância e mais ainda, por acreditar no potencial que as crianças, desde bebês, já apresentam, de construir conhecimento e cultura, de aprender mas também ensinar. Elas precisam ser vistas e ouvidas, que elas sejam.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre concepções de educadoras infantis. **Psicologia USP**, v. 32, p. e200173, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Porto Alegre**, v. 16, 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: **Alana**, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF, 5 de out de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/MEC 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 11 nov 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 20 dez de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Brasília, DF, 27 de abr de 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 4 de abril de 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao\\_infantil/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 30/11/2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 18 de jun de 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-002-2012-06-15.pdf>. Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2009.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. The complexity of being baby: reflections on their visibility in day care and in the research. **Zero-a-seis**, v. 15, n. 28, p. 46-65, 2013.

CORRÊA, Marta de Castro Alves. **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 21 fev. 2018.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Pátio - Educação Infantil**. Ano N° 35, abr/jun, 2013.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Aberto, Brasília**, v. 30, n. 100, p. 105-114, 2017.

DE OLIVEIRA, Mônica Maria Souza; VELASQUES, Bruna Brandão. Transtorno do Déficit de Natureza na Infância-Uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. **Lat. Am. J. Sci. Educ**, v. 7, p. 2020.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, M. C; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org). Educação infantil: pra que te quero? **Artmed Editora**, 2012, p. 67-79.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília,

**Ministério das Relações Exteriores**, 1999.

LOUV, Richard. What is Nature-Deficit Disorder? Blog, 15 de out de 2019. Disponível em: <https://richardlouv.com/blog/what-is-nature-deficit-disorder>. Acesso em: 30/11/2025

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 147-156, 2011.

PEREIRA, F. J; TEIXEIRA, R. A. Breve histórico sobre a educação infantil no Brasil: Trajetória, avanços e desafios contemporâneos. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 11, p.1-17, 2025.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. Editora **Peirópolis**, 2019.

RIBAS, Angela Graciela; NOBRE, Suelen Bomfim. Aprender e brincar com e na natureza: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, v. 11, n. 1, p. 15-32, 2023.

SANTOS, Maria Walburga; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis. In: UJIIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Org). Tributo à(s) Infância(s) e Educação. São Carlos: **Pedro & João Editores**, 2022. p. 237-263.

SILVA, Daniele Cariolano da Silva; JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas Martins; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; NUNES, João Batista Carvalho. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em revista**, v. 38, p. 3, 2022.

SIMIANO, Luciane Pandini. A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas de educar e cuidar... **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 43–57, 2016.

SOROCABA (Município). Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba. Sorocaba, SP: [Prefeitura Municipal], 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MARCO%20REFERENCIAL%20DA%20REDE%20PUBLICA%20MUNICIPAL%20DE%20SOROCABA.pdf>. Acesso em: 10/10/2025.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. **Editora Paz e Terra**, 2018.

VELLOZO, Leticia Munhoz. **A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil**. 2022.