A NATUREZA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovana Caroba Mariano, Camila Beltrão Medina.

Universidade do Vale do Paraíba/Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, Avenida Shishima Hifumi, 2911, Urbanova - 12244-000 - São José dos Campos-SP, Brasil, giovanacaroba0@gmail.com, camila.medina@univap.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil, a partir de experiência vivida durante a realização do projeto PIBID, realizado junto a uma turma de Pré-I da Educação Infantil, composta por 24 crianças de quatro anos de idade. A metodologia adotada baseou-se na Pedagogia de Projetos, tendo como ponto de partida os interesses e as questões manifestadas espontaneamente pelas crianças em relação ao espaço natural da escola. Foi desenvolvido o projeto "Pequenos Exploradores da Natureza", estruturado em etapas de levantamento de concepções prévias, exploração sensorial, produção artística e registro coletivo. Os resultados evidenciaram que o contato direto com elementos naturais favoreceu a exploração sensorial, o brincar simbólico e a construção de vínculos afetivos e de responsabilidade das crianças com o ambiente. Conclui-se que a natureza, quando integrada intencionalmente à prática pedagógica por meio de projetos, constitui-se recurso potente para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Pedagogia de Projetos. Desenvolvimento Infantil. Brincar.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas – Educação - INID

Introdução

A Educação Infantil constitui etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, período em que a exploração do corpo, dos sentidos e do espaço assume papel central na construção do conhecimento. Nesse contexto, o contato com a natureza tem sido apontado por diferentes autores como experiência singular, capaz de mobilizar dimensões sensoriais, cognitivas, afetivas e sociais que dificilmente são alcançadas por outras propostas pedagógicas (Tiriba, 2010). Contudo, observa-se com frequência que o cotidiano das instituições de Educação Infantil restringe o contato das crianças com elementos naturais, privilegiando espaços e materiais estruturados em detrimento de experiências ao ar livre.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o corpo, o movimento e a exploração do espaço como elementos centrais do desenvolvimento infantil, destacando a necessidade de assegurar às crianças experiências corporais amplas e diversificadas (Brasil, 2018). Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, Vygotsky (2007) evidencia que a aprendizagem infantil se dá por meio da mediação social e da atuação do sujeito em sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, na distância entre aquilo que a criança já realiza de forma independente e aquilo que consegue realizar com auxílio de uma pessoa mais experiente. Nessa perspectiva, ambientes ricos em estímulos, como os espaços naturais, e a mediação do adulto assumem papel decisivo na ampliação das possibilidades de aprendizagem. Sob essa mesma ótica teórica, o brinquedo, sobretudo aquele que envolve situação imaginária, constitui atividade central da idade pré-escolar, na qual a criança ressignifica objetos e vivências, antecipando funções psicológicas ainda em maturação.

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos apresenta-se como caminho metodológico coerente com essa perspectiva, uma vez que parte dos interesses e das questões reais das crianças, articulando diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema gerador (Hernández; Ventura, 2017). Somam-se a essa discussão as contribuições de Horn (2004), para quem o espaço escolar deve ser compreendido como ambiente educativo intencional, e de Kishimoto (2011), que evidencia o brincar como uma das formas mais genuínas de expressão infantil.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar, à luz do referencial teórico apresentado, uma experiência do projeto PIBID em uma turma de Pré-I, na qual foi implementado um projeto pedagógico voltado à ampliação do contato das crianças com o espaço natural, destacando de que forma a metodologia de projetos favoreceu a construção de aprendizagens significativas sobre a natureza.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na observação participante e na pesquisa-ação, abordagens que permitem ao pesquisador atuar diretamente sobre a realidade investigada, articulando teoria e prática de forma contínua e reflexiva. A turma acompanhada era composta por 24 crianças do Pré-I, com idade de quatro anos. O grupo foi dividido em quatro grupos de seis crianças para a realização das atividades do projeto, organização que buscou favorecer a atenção individualizada e a qualidade das interações durante as atividades desenvolvidas.

As atividades foram realizadas entre fevereiro e junho de 2026, na frequência de uma atividade a cada duas semanas, totalizando cerca de cinco meses de regência. Essa periodicidade buscou respeitar a dinâmica da sala de aula e o planejamento da professora regente, garantindo a participação de todas as crianças em todas as etapas do projeto.

A implementação das atividades esteve sob responsabilidade da bolsista de iniciação à docência, autora deste relato, que planejou e conduziu as intervenções em articulação com a professora supervisora do PIBID, responsável pelo acompanhamento pedagógico e pela orientação quanto à adequação das propostas à rotina da turma. A professora regente da sala colaborou na organização do espaço e do tempo das atividades, enquanto a coordenação de área do subprojeto PIBID atuou na orientação teórico-metodológica do processo, participando de momentos de planejamento e reflexão sobre as intervenções realizadas.

A proposta pedagógica foi orientada pela pedagogia de projetos, segundo a qual o conhecimento é compreendido como um caleidoscópio, construído a partir da articulação entre diferentes saberes, experiências e linguagens, e não como um percurso linear e predefinido (Hernández; Ventura, 2017). Diferentemente de uma sequência de atividades isoladas, o projeto pressupõe um fio condutor que confere sentido às atividades, nascido de uma questão ou de um interesse do grupo, permitindo ajustes conforme as respostas e descobertas das próprias crianças ao longo do processo. A produção dos dados, partiu da observação empírica de que, embora a turma dispusesse de áreas externas em sua rotina escolar, o contato direto com elementos da natureza como gramados, plantas e insetos, ocorria de forma pouco frequente, mesmo diante do interesse espontâneo e recorrente manifestado pelas crianças em relação a esses espaços.

A partir dessa constatação, foi elaborado o projeto "Pequenos Exploradores da Natureza", estruturado em cinco etapas articuladas entre si: (1) levantamento das concepções prévias das crianças sobre a natureza, por meio de roda de conversa e registro gráfico; (2) exploração sensorial do espaço natural da escola, com observação livre e coleta de folhas secas; (3) produção artística de colagem, utilizando as folhas coletadas na composição de uma árvore; (4) registro pictórico dos insetos observados, por meio de pintura com cotonetes; e (5) roda de conversa coletiva de fechamento, sistematizando oralmente as aprendizagens construídas ao longo do projeto. Cada etapa foi planejada em continuidade com a anterior, de modo que as vivências das crianças no espaço natural se tornassem referência concreta para as produções subsequentes, garantindo coerência interna e progressão pedagógica ao longo de toda a sequência didática.

O desenvolvimento das atividades foi orientado pela escuta atenta das falas e reações das crianças em cada etapa, de modo que os planejamentos subsequentes pudessem ser ajustados a partir do que havia sido observado, característica central da Pedagogia de Projetos, que concebe o planejamento como processo dinâmico e não como roteiro fechado (Hernández; Ventura, 2017). Antes de cada atividade, foram retomados combinados sobre o cuidado com os seres vivos e com o espaço explorado, buscando associar a experiência sensorial a uma postura ética de respeito ao ambiente natural.

Os dados que fundamentam este relato foram construídos por meio de observação participante, registro fotográfico das atividades e escrita de diário de campo ao longo do período de regência. Esses registros permitiram acompanhar a evolução das falas, produções e comportamentos das crianças entre a etapa inicial do projeto, o levantamento de concepções prévias, e a etapa final, a roda de conversa de fechamento, possibilitando identificar avanços na apropriação do tema. A análise dos

dados foi realizada de forma qualitativa e interpretativa, à luz do referencial teórico apresentado na introdução deste artigo, buscando relacionar as evidências observadas às contribuições dos teóricos. Os registros de desenhos, falas, fotografias e anotações do diário de campo foram examinados a partir de eixos temáticos definidos previamente, contemplando o repertório de conhecimentos sobre a natureza expresso pelas crianças, as formas de interação sensorial e motora com os elementos naturais, a incidência do brincar simbólico e as manifestações de vínculo afetivo e de responsabilidade com o ambiente.

A escolha pela observação participante e pela pesquisa-ação como abordagens metodológicas fundamenta-se em Thiollent (2011), para quem essas estratégias permitem ao pesquisador atuar diretamente sobre a realidade investigada, articulando de modo contínuo e reflexivo a produção teórica e a intervenção prática. Somam-se a essa perspectiva as contribuições de Pimenta e Lima (2012), que compreendem o estágio e a regência em sala de aula como espaços privilegiados de investigação e de aproximação crítica entre teoria e prática, nos quais o docente em formação constrói, a partir da própria experiência, uma postura reflexiva sobre o ensinar e o aprender.

Resultados

Na primeira etapa do projeto, ao serem provocadas pela pergunta "O que é a natureza?", as crianças expressaram repertório expressivo sobre o tema, mencionando elementos como plantas, insetos e experiências pessoais de brincadeiras em contato com ambientes naturais fora da escola. Constatou-se, contudo, heterogeneidade nesse repertório: enquanto parte das crianças demonstrava vínculos já estabelecidos com espaços naturais, outras apresentaram maior dificuldade em elaborar suas concepções, evidenciando contato mais restrito com esses ambientes. Entre as falas registradas, destacaram-se menções aos insetos presentes no ambiente natural e a experiências pessoais de brincadeiras vividas em espaços com contato direto com a natureza fora do contexto escolar, revelando que grande parte das crianças já havia construído vínculos significativos com esses ambientes a partir de vivências anteriores à intervenção pedagógica. Em contrapartida, as crianças que apresentaram maior dificuldade na atividade tendiam a produzir respostas mais breves ou a aguardar a fala dos colegas antes de se posicionar, o que evidenciou um repertório ainda em construção sobre as especificidades do mundo natural.

A segunda etapa do projeto, consistiu na realização de exploração sensorial do espaço natural da escola, a atividade de maior relevância dentro da sequência desenvolvida. Durante essa atividade, as crianças foram convidadas a observar livremente plantas, flores e insetos, tocar texturas de cascas e folhas, sentir aromas e perceber cores e formas do ambiente, finalizando com a coleta de folhas secas. Observou-se que, sempre que circulavam próximas a áreas naturais, as crianças demonstravam curiosidade e iniciativa em coletar gravetos e pedras, incorporando esses elementos espontaneamente às suas brincadeiras simbólicas, transformando-os em varinhas mágicas, comidinhas e outros objetos imaginários. O registro apresentado na Figura 1 documenta o momento da exploração sensorial, evidenciando a interação do grupo com um canteiro de pneu reaproveitado destinado ao cultivo de plantas no espaço externo da instituição.

Figura 1- Atividade de exploração sensorial do ambiente natural da escola



Fonte: Acervo da autora (2026)

Nas etapas seguintes, a colagem das folhas secas na composição da árvore e o registro pictórico dos insetos com cotonetes permitiram às crianças articular a experiência sensorial vivida no espaço natural a produções artísticas autorais, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora fina e a expressão da criatividade. As crianças demonstraram grande engajamento nessas atividades, sobretudo por envolverem materiais e experiências pouco frequentes em sua rotina habitual, como o uso de tinta e o manuseio de elementos coletados por elas mesmas.

Na atividade de colagem, por exemplo, as crianças manusearam as folhas secas percebendo suas texturas ásperas e quebradiças, as variações de cor entre o verde, o amarelo e o marrom, e o aroma característico do material, o que ampliou a experiência sensorial para além da observação visual realizada na etapa anterior e gerou, nas próprias crianças, um sentimento de pertencimento e autoria por utilizarem folhas coletadas por elas mesmas. Já na atividade de pintura dos insetos, a roda de conversa preparatória mobilizou o repertório das crianças sobre espécies como borboletas, formigas, joaninhas e abelhas, e o uso do cotonete em substituição ao pincel convencional exigiu maior precisão e controle dos movimentos das mãos, constituindo um desafio motor adequado à faixa etária e articulado à observação realizada diretamente no espaço natural da escola.

Na etapa de encerramento, a roda de conversa de fechamento possibilitou que as crianças revisitassem e sistematizassem oralmente as aprendizagens construídas ao longo do projeto, comparando suas ideias iniciais sobre a natureza com as descobertas feitas ao longo das etapas, o que evidenciou ampliação de vocabulário e de repertório conceitual sobre o tema. Cada criança teve a oportunidade de falar sobre o elemento de sua preferência entre os vivenciados ao longo do projeto, relatando o que mais gostou de observar, tocar ou descobrir, prática que valorizou a oralidade e a autoria das crianças mesmo antes da apropriação da escrita convencional. As falas foram registradas pela bolsista e retomadas coletivamente ao final da roda, permitindo que todo o grupo revisitasse, em conjunto, as principais descobertas construídas ao longo do projeto. Esse processo tornou visíveis avanços concretos na apropriação do tema, evidenciados pela substituição de respostas genéricas sobre a natureza, comuns na etapa inicial, por descrições mais detalhadas e pessoais dos elementos observados ao longo do projeto.

Discussão

Os resultados obtidos corroboram a perspectiva de Tiriba (2010), para quem o contato sensorial com elementos da natureza mobiliza o corpo inteiro da criança no processo de aprender, integrando sensação, emoção e cognição de forma indissociável. A espontaneidade com que as crianças ressignificaram gravetos e pedras em objetos simbólicos, durante a etapa de exploração sensorial, ilustra de maneira concreta o conceito de brinquedo elaborado por Vygotsky (2007), para quem, na idade pré-escolar, a criança cria situações imaginárias a partir de elementos do mundo real, satisfazendo necessidades e desejos que não podem ser realizados de forma imediata. Esse processo de ressignificação simbólica é central para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da imaginação, na medida em que possibilita à criança operar mentalmente com significados dissociados dos objetos concretos que os originaram, capacidade que, segundo Vygotsky, constitui a base para formas mais elaboradas de pensamento e para a regulação voluntária do próprio comportamento. Esse comportamento evidencia, ainda, a relação constitutiva entre a criança e o espaço descrita por Horn (2004), segundo a qual o ambiente não é apenas cenário da brincadeira, mas interlocutor ativo que amplia as possibilidades de ação e descoberta infantil. Nesse sentido, os materiais não estruturados oferecidos pela natureza mostraram-se particularmente férteis para o brincar simbólico, corroborando também a compreensão de Kishimoto (2011) de que o brincar simbólico constitui uma das formas mais genuínas de expressão infantil, por meio da qual a criança reconstrói a realidade a partir de sua própria lógica criativa.

A opção metodológica pela Pedagogia de Projetos revelou-se coerente com os resultados observados. Ao partir de uma questão emergente do próprio interesse das crianças, o desejo recorrente de explorar o espaço natural, o projeto "Pequenos Exploradores da Natureza" possibilitou a articulação entre diferentes linguagens (oralidade, registro gráfico, produção plástica) em torno de um mesmo eixo temático, evidenciando o conhecimento como construção não linear, tal como propõem Hernández e Ventura (2017). Cada etapa do projeto, por sua vez, situou-se de maneira intencional na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vygotsky, 2007), na medida em que a mediação pedagógica organizou experiências que ampliaram progressivamente aquilo que as crianças eram capazes de

observar, nomear e representar sobre a natureza, partindo do que já sabiam em direção a novas aprendizagens construídas com o apoio da mediação adulta e da interação entre pares.

Destaca-se, ainda, que os achados reforçam a compreensão de Horn (2004) e de Brasil (2018) quanto à centralidade do corpo, do movimento e da exploração espacial no desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que evidenciam os limites impostos por rotinas escolares que restringem o acesso das crianças a ambientes naturais, ainda que estes estejam fisicamente disponíveis. A experiência relatada sugere que a ampliação intencional desse contato, mediada pedagogicamente por meio de projetos, favorece aprendizagens mais significativas do que propostas pontuais e desarticuladas.

Ademais, a dimensão afetiva evidenciada ao longo do projeto merece destaque na discussão dos resultados. O entusiasmo das crianças ao utilizar folhas, gravetos e pedras coletados por elas mesmas, bem como o sentimento de pertencimento e autoria observado nas produções artísticas, reforçam a compreensão de Tiriba (2010) de que a criança deve ser considerada parte integrante da natureza, e não mera observadora dela. Esse vínculo afetivo, construído a partir da experiência direta e da apropriação sensorial dos elementos naturais, é o que confere sentido duradouro à aprendizagem, diferenciando-a de uma exposição meramente informativa sobre o tema.

Essa articulação entre corpo, sentidos e espaço dialoga diretamente com o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, previsto na BNCC, que assegura às crianças o direito de explorar e vivenciar uma ampla variedade de movimentos, gestos e sensações com o corpo em diferentes espaços e situações (Brasil, 2018). Nesse sentido, mais do que uma atividade pontual, o projeto “Pequenos Exploradores da Natureza” buscou instituir o contato com a natureza como prática pedagógica sistemática, passível de ser incorporada à rotina da Educação Infantil, e não apenas como episódio isolado dentro do calendário escolar.

Cabe reconhecer, ainda, os limites impostos pelo tempo restrito de regência e pela divisão da turma em grupos menores, organização que, embora tenha favorecido a atenção individualizada às crianças, restringiu a possibilidade de acompanhar de forma mais aprofundada e sistemática o desenvolvimento de cada estudante ao longo de todas as etapas do projeto. Somou-se a essa condição o fato de o contato com o espaço natural não integrar a rotina habitual da turma, o que exigiu articulação prévia com a professora regente e com a gestão escolar para a viabilização das atividades. Tais condicionantes, entretanto, não comprometeram os resultados alcançados, reforçando antes a compreensão de Pimenta e Lima (2012) de que a regência em sala de aula constitui espaço de investigação e de reconstrução crítica do conhecimento a partir do contato direto com a realidade escolar, inclusive diante de suas limitações estruturais.

Conclusão

A experiência relatada evidencia que o contato intencional e mediado com a natureza constitui recurso pedagógico potente para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças na Educação Infantil. A metodologia de projetos, ao partir dos interesses reais das crianças e articular diferentes linguagens em torno de um tema gerador, mostrou-se caminho eficaz para transformar o interesse espontâneo pelo espaço natural em aprendizagens significativas e duradouras.

Os objetivos propostos para este relato foram alcançados de forma satisfatória. Foi possível observar, ao longo das cinco etapas do projeto, uma progressão consistente na relação das crianças com o espaço natural: do repertório inicial, ainda heterogêneo e por vezes restrito, à apropriação afetiva e simbólica evidenciada na ressignificação de gravetos, pedras e folhas em elementos de brincadeiras imaginárias, e, por fim, à sistematização coletiva das aprendizagens construídas. Esse percurso confirma que a mediação pedagógica intencional, alicerçada na escuta das crianças e na organização de experiências dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007), é determinante para que o contato com a natureza se converta, de fato, em aprendizagem significativa, e não permaneça apenas como experiência isolada de lazer.

A opção pela pedagogia de projetos revelou-se, nesse sentido, decisiva para os resultados alcançados, na medida em que permitiu articular observação, exploração, produção artística e registro em uma sequência coerente, construída a partir das próprias descobertas do grupo, e não de um planejamento externo e desarticulado da realidade das crianças. Esse modo de organizar o trabalho pedagógico reforça a compreensão de que o conhecimento, na Educação Infantil, não se constrói de forma linear ou fragmentada, mas como um processo dinâmico, aberto e sensível às múltiplas linguagens infantis (Hernández; Ventura, 2017).

Os resultados obtidos reafirmam a relevância de se ampliar, de forma intencional e sistemática, o contato das crianças com ambientes naturais no cotidiano da Educação Infantil, reconhecendo a natureza não apenas como cenário, mas como parceira ativa no processo de desenvolvimento infantil. Para além dos resultados pedagógicos observados nas crianças, a experiência contribuiu de maneira significativa para a formação docente, ao evidenciar que ensinar na primeira infância exige escuta atenta, intencionalidade pedagógica e disposição permanente para planejar a partir daquilo que as próprias crianças revelam desejar conhecer.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2026

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIRIBA, Léa. *Crianças da natureza*. Brasília: MEC/COEDI, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.