

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO ESCOLAR: TEORIAS E PRÁTICAS

Letícia Munhoz Vellozo

**A NATUREZA E A CRIANÇA: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

São Carlos

2022

Letícia Munhoz Vellozo

**A NATUREZA E A CRIANÇA: UMA RELAÇÃO ESSENCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Leticia Munhoz Vellozo, realizada em 27/06/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UFSCar)

Prof. Dr. Antonio Gariboldi (UNIMORE)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho a todas as professoras de Educação Infantil que, como eu, enxergam a natureza como vida e fundamental para uma educação transformadora.

Dedico também as crianças que ocupam a natureza de forma tão intensa e única.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me permitir vivenciar esse momento.

Ao Rafael, meu companheiro de vida, por acreditar em mim e ser meu maior incentivador. À minha mãe e irmã por sempre me apoiarem e estarem ao meu lado em todo tempo, sem medir esforços. Aos meus avós Maria José, Antônio, Nilben e Auricélio (*in memoriam*) por me proporcionarem uma infância leve e repleta de experiências íntimas com a natureza. À minha sogra Renata por me auxiliar no processo, tornando a jornada mais leve.

Ao Prof. Dr. Fernando Donizete Alves por compartilhar desse sonho comigo e me ajudar a desenvolver essa pesquisa, me escutando, orientando e dialogando com paciência e parceria.

À Prof. Dra. Maévi Anabel Nono, pela disponibilidade em me acompanhar durante os exames de Qualificação e Defesa. Obrigada por ler cuidadosamente minha Dissertação e por contribuir ricamente com o processo de construção.

Ao Prof. Dr. Antonio Gariboldi pelas contribuições nos exames de Qualificação e Defesa, não medindo esforços, apesar das dificuldades impostas pela língua, para auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Escola Educativa por me oportunizar o desenvolvimento dessa pesquisa e, com seu olhar humano, acreditar que uma escola de qualidade é aquela que se constrói coletivamente.

Por fim, às crianças que participaram dessa pesquisa e me fizeram enxergar, nos detalhes, como a natureza é vida que transforma.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática dos ambientes e elementos naturais como um dos eixos estruturantes da prática educativa na educação infantil e do processo de ensino e aprendizagem das crianças, e tem como objetivo, por meio da observação participante, evidenciar como as crianças se apropriam desses ambientes e elementos no cotidiano e nas práticas escolares. Tal pesquisa pretende responder à questão: Compreender quais ambientes e elementos naturais fazem parte de uma escola de educação infantil em São Carlos e, como eles são explorados pelas crianças e pela prática educativa presente no cotidiano escolar. Para tanto, buscou em referenciais teóricos, aporte em autores que discorrem sobre a importância da natureza na educação infantil, além de documentos brasileiros para essa modalidade de ensino que reforcem as experiências ao ar livre, ambos referenciais sustentam que, os ambientes e elementos naturais são fundamentais, entre outras coisas, para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e consciência ecológica. Além disso, considerando que a atividade principal da criança é a brincadeira, bem como é sua reelaboração criativa, estar em ambientes naturais e desfrutar de seus elementos ampliam as possibilidades da brincadeira e da criação, estimulando a curiosidade, inspirando novas descobertas e desenvolvendo diferentes formas de pensar. Assim, essa pesquisa de abordagem qualitativa buscou, por meio da observação participante, coletar dados em uma escola de educação infantil de São Carlos, interior de São Paulo, com crianças de quatro e cinco anos. As inserções foram de duas horas diárias durante 18 dias em momentos diversos da rotina escolar e os dados foram organizados em diários de observação e fotografias. Vale destacar que a pesquisa ocorreu durante a pandemia da COVID-19, por isso, ocorreram algumas intercorrências durante a coleta. Os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2016) e divididos em três categorias: Fauna e flora do ambiente escolar, Elementos da natureza (água, terra, ar e fogo) e Elementos naturais (gravetos, pedras, sementes, folhas, entre outros). Contudo, quando o ambiente escolar é pensado coletivamente e permite que a criança tenha contato com o ambiente externo, oportuniza experiências, desafios, curiosidade, criatividade e autonomia, além disso, esse contato com a natureza permite que a criança se relacione, se encante e se sensibilize ao cuidado com a Terra, despertando a consciência ecológica e a formação de adultos mais conscientes e responsáveis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ambientes Naturais; Elementos Naturais; Criança.

ABSTRACT

This research addresses the theme of environments and natural elements as one of the structuring axes of educational practice in early childhood education and the teaching and learning process of children, and aims, through participant observation, to show how children appropriate these environments and elements in daily life and school practices. This research intends to answer the question: Understand which environments and natural elements are part of a kindergarten school in São Carlos and how they are explored by children and by the educational practice present in the school routine. In order to do so, it sought in theoretical references, contributions from authors who discuss the importance of nature in early childhood education, as well as Brazilian documents for this type of education that reinforce outdoor experiences, both references maintain that environments and natural elements are fundamental, among other things, for the development of creativity, imagination and ecological awareness. In addition, considering that the child's main activity is play, as well as its creative re-elaboration, being in natural environments and enjoying its elements expands the possibilities of play and creation, stimulating curiosity, inspiring new discoveries and developing different ways of thinking. So, this research with a qualitative approach sought, through participant observation, to collect data in an early childhood school in São Carlos, in the interior of São Paulo, with children aged four and five. The insertions were for two hours a day for 18 days at different times of the school routine and the data were organized into observation journals and photographs. It is worth noting that the research took place during the COVID-19 pandemic, so there were some complications during the collection. The data were analyzed according to the Content Analysis proposed by Bardin (2016) and divided into three categories: Fauna and flora of the school environment, Elements of nature (water, earth, air and fire) and Natural elements (sticks, stones, seeds, leaves, etc.). However, when the school environment is thought collectively and allows the child to have contact with the external environment, it provides opportunities for experiences, challenges, curiosity, creativity and autonomy, in addition, this contact with nature allows the child to relate, be enchanted and become aware of caring for the Earth, awakening ecological awareness and the formation of more conscious and responsible adults.

Keywords: Early Childhood Education; Natural Environments; Natural Elements; Child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Espaço e ambiente | 26 |
| Figura 2 – Ambiente Escolar | 36 |
| Fotografia 1 – Imagem aérea da escola | 67 |
| Fotografia 2 – Bloco Rosa Educação Infantil | 67 |
| Fotografia 3 – Bloco Verde – Ensino Fundamental I | 68 |
| Fotografia 4 – Bloco Amarelo – Ensino Fundamental II | 68 |
| Fotografia 5 – Bloco Azul – Ensino Médio | 68 |
| Fotografia 6 – Laboratório | 69 |
| Fotografia 7 – Proximidades da biblioteca | 69 |
| Fotografia 8 – Campo gramado | 69 |
| Fotografia 9 – Quadra poliesportiva | 70 |
| Fotografia 10 – Mata ciliar – “Floresta” | 70 |
| Fotografia 11 – Entrada do Bloco Rosa | 71 |
| Fotografia 12 – Parte de trás do bloco | 72 |
| Fotografia 13 – Saída da sala | 72 |
| Fotografia 14 – Quintal | 73 |
| Fotografia 15 – Parque do Bloco Rosa | 73 |
| Fotografia 16 – Sala do Infantil 2 | 74 |
| Fotografia 17 – Saúva trabalhando | 83 |
| Fotografia 18 – Cama de folhas | 84 |
| Fotografia 19 – Planta: “Dorme, Maria” | 86 |
| Fotografia 20 – Maracujá seco | 86 |
| Fotografia 21 – Cogumelos ou <i>Marshmallow</i> | 87 |
| Fotografia 22 – Buraco na areia | 89 |
| Fotografia 23 – Cocô na areia | 90 |
| Fotografia 24 – Fazendo comida | 91 |
| Fotografia 25 – Banheira de areia | 91 |
| Fotografia 26 – Transposição de areia | 92 |
| Fotografia 27 – Meus pés enterrados | 93 |
| Fotografia 28 – Pés enterrados | 93 |
| Fotografia 29 – Pedras do parque | 97 |

| | |
|--|-----|
| Fotografia 30 – Poção mágica com giz..... | 98 |
| Fotografia 31 – Coleção de pedras..... | 98 |
| Fotografia 32 – Colhendo flores para o “papá”..... | 99 |
| Fotografia 33 – Colhendo bolinhas..... | 100 |
| Fotografia 34 – Chá com bolinhas..... | 100 |
| Fotografia 35 – Casca de banana gigante..... | 102 |
| Fotografia 36 – Gravetos..... | 103 |
| Fotografia 37 – Outros gravetos..... | 103 |
| Fotografia 38 – Pintura de gravetos..... | 104 |
| Fotografia 39 – Planta parecida com balão..... | 105 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAEE | Certificado de Apresentação de Apresentação Ética |
| CEMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CPA | Conselho Pedagógico Administrativo |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PNQEI | Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil |
| SCFIEI | Subsídio Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UAC | Unidade de Atendimento à Criança |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 12 |
| INTRODUÇÃO..... | 19 |
| CAPÍTULO 1..... | 24 |
| O AMBIENTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 24 |
| 1.1 ESPAÇO OU AMBIENTE?..... | 25 |
| 1.2 A ESCOLA COMO UM ORGANISMO VIVO | 30 |
| CAPÍTULO 2..... | 38 |
| OS AMBIENTES E ELEMENTOS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 38 |
| 2.1 ESTAR LÁ FORA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS | 39 |
| 2.2 A CRIATIVIDADE E A NATUREZA..... | 48 |
| 2.3 O BRINCAR EM AMBIENTES E COM ELEMENTOS NATURAIS | 53 |
| CAPÍTULO 3..... | 61 |
| CAMINHO METODOLÓGICO | 61 |
| 3.1 NATUREZA DA PESQUISA..... | 62 |
| 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 64 |
| 3.2.1 Seleção da escola participante | 64 |
| 3.2.2 A Educativa..... | 66 |
| 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA – AS CRIANÇAS | 75 |
| 3.4 COLETA DE DADOS | 76 |
| CAPÍTULO 4..... | 79 |
| ANÁLISE DOS DADOS..... | 79 |
| 4.1 FAUNA E FLORA DO AMBIENTE ESCOLAR | 80 |
| 4.2 ELEMENTOS DA NATUREZA (ÁGUA, TERRA, AR E FOGO) | 87 |
| 4.3 ELEMENTOS NATURAIS (GRAVETOS, PEDRAS, SEMENTES, FOLHAS, ENTRE OUTROS)..... | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS | 113 |

APRESENTAÇÃO

*“Brincava de fingir que pedra era lagarto.
Que lata era navio.
Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto.
Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e
sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.
Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.
É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.
Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido
onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela.
Era o menino e os bichinhos.
Era o menino e o sol.
O menino e o rio.
Era o menino e as árvores.”*

(Manoel de Barros – Memórias inventadas, A segunda infância)

Lembro-me como se fosse hoje das minhas experiências com a natureza e do meu interesse por animais e plantas, inspirados pela minha avó materna – Maria José, que sempre teve esse amor e olhar cuidadoso. Vivíamos interessadas em andar pelos matos, procurando por animais, sons, cores e cheiros. Adorava nossas andanças e foram elas que despertaram em mim esse envolvimento e reconhecimento da importância e profundidade que há no contato sensível com a natureza. A sensação de estar na natureza despertava em mim algo bom, sabem aquele sentimento que te deixa tão feliz sem nem saber o porquê? Então, estar na natureza, para mim, era – é – isso.

Eu vivia pelo chão, transformando coisas em brinquedos, procurando animais pelo céu, insetos nas plantas, brincando em lago, construindo com a areia, escalando morros, colhendo flores, correndo, brincando, gritando e vivendo intensamente cada momento da minha preciosa infância. Meu avô materno – Antônio – era caminhoneiro e quando ele viajava para lugares com bastante natureza, eu e minha avó nos aventurávamos junto. Além disso, meus avós paternos – Nilben e Auricélio – tinham chácara e todo fim de semana eu e minha irmã mais nova – Ingrid – íamos com eles, eram momentos de muita diversão, podíamos nos entregar à grandes descobertas. Lá tínhamos contato com tartaruga, galinhas, cachorros, subíamos em árvores e cada uma delas ganhava um novo significado de acordo com a brincadeira que estávamos realizando, tínhamos uma árvore para chamar de casa.

Com o passar dos anos, a infância foi dando lugar à adolescência e a natureza ganhou um sentido diferente, o contato com ela se transformou e seu novo significado era vida, lugar a ser zelado para que a vida pudesse se fazer presente, então, adorava ajudar no plantio e colheita, na organização dos espaços e na descoberta por novas plantas e animais.

Para mim, os ambientes naturais sempre foram lugar de calma, reflexão, criação, ressignificação, proteção e aconchego. Em todas as fases da minha vida a natureza se fez presente. Sinto que quando estou na natureza, sou livre, tenho meu próprio tempo. E como se faz importante crianças em contato com a natureza, para que formemos adultos responsáveis e criativos. É a partir daqui que essa grande paixão por experiências com a natureza se encontra com a educação, que desde sempre se fez presente e imprescindível em minha trajetória. Nossa história começa com uma das pessoas mais importantes da minha vida.

Eu, nascida em São Carlos, interior de São Paulo, criada por ela com a ajuda das minhas avós e avôs, pertencente à uma família com várias professoras, sempre vivi a

educação. Entre tias e mãe professoras, a grande inspiração pela busca de uma educação sensível e atenta foi – e é – ela, Márcia, minha mãe. Nasci quando ela era jovem, tinha 20 anos e já era apaixonada por ensinar, sempre com livros e cadernos a sua volta, muito querida por seus alunos e pelas famílias deles. O sorriso e o abraço acolhedor faziam dela uma mãe e professora única, que cativava todos a sua volta. Antes de cursar pedagogia, fez magistério e aprendeu muito sobre a prática pedagógica, quando eu tinha apenas 7 meses, ela se formou e eu, sem nem imaginar que seguiria seus passos, estive presente em sua formatura. Depois de vários anos, quando eu já era adolescente, minha mãe cursou pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP - Araraquara) e me lembro de ouvi-la falando das discussões propostas pelos professores, dos textos lidos, do ambiente universitário e de como eram importantes as aprendizagens para sua formação como professora.

Nesse período das nossas vidas, morávamos com meus avós maternos e o esforço de minha mãe para conseguir organizar sua rotina entre dois empregos como professora, uma graduação no período noturno e a atenção para nós, filhas, era grande. Felizmente, minha avó Maria José nos ajudava muito com os afazeres da casa, no cuidado e atenção conosco. E minha avó paterna ajudava nos levando e buscando nas atividades diárias. Se não fosse por elas, tudo teria sido mais difícil.

Vivendo e respirando educação, guardo na memória os momentos em que minha mãe se sentava para corrigir as atividades de seus alunos e eu, em meio a cadernos e canetas, adorava ajuda-la. Além desses momentos, me recordo que com poucos anos ganhei uma lousa e minha brincadeira favorita era de “escolinha”, posicionava minhas bonecas e passava horas brincando de dar aula. Aprendi a ler e escrever muito cedo, quando tinha quatro anos e desde então, esse universo da leitura e escrita se fez presente, adorava brincar de escrever em teclados de computadores, amava livros infantis e gostava muito de ler e compreender tudo que estava a minha volta.

Sempre gostei muito de ir para a escola e minha mãe, sendo professora, me deu o privilégio de estudar no mesmo lugar onde trabalhava. Fui para a escola bem cedo, com aproximadamente 3 anos ingressei em uma instituição particular do município, era muito prazeroso estar ali, ver tantas árvores, espaços abertos, metros de grama, um grande parque com brinquedos que desafiavam o corpo e tantas outras experiências que vivenciei onde estudei por 14 anos, e praticamente nunca saí, como leremos em breve. Lá era – é – um lugar muito acolhedor por vários motivos, mas para mim, o motivo mais importante é o fato de possuir espaços abertos, árvores, pequenos animais, flores e gramados. E é

aqui que as minhas duas grandes motivações e paixões se unem, tornando-se indissociáveis, pois para mim, uma educação sem contato com a natureza perde sua essência e significado.

Considerando essas duas grandes paixões, no momento de escolha da profissão, por mais que algumas vezes a imaturidade pós ensino médio me fizesse pensar em seguir outros caminhos, não havia outra possibilidade se não unir o amor pela educação e pela natureza, sendo assim, decidi que ser professora era o caminho a ser seguido. Ouvi de algumas pessoas da família falas como “Você vai ser professora? Não vê o que sua mãe passa?” e “Tão inteligente, vai ser professora?”, mas, mal sabem elas a importância que tem o professor, o quanto é necessário estudar para formar alunos críticos e reflexivos e o quanto minha mãe, mesmo com todas as dificuldades que enfrenta com a profissão, é realizada com o que faz. A decisão estava tomada, então, prestei vestibular para ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos e também da UNESP, após ser aceita nas duas, optei por permanecer em minha cidade. Começo então, a trilhar caminhos da minha trajetória acadêmica e profissional que me trouxeram até aqui.

A graduação em pedagogia despertou muita reflexão, questionamentos internos, inquietudes, ressignificações e amadurecimento. Ao longo dos cinco anos pude construir conhecimento por meio das aulas, discussões e leituras, além dos estágios, que auxiliavam a compreensão prática da teoria. As disciplinas que mais gostava eram as que estavam relacionadas com a educação infantil, pois desde que iniciei a graduação, já tinha intenção de trabalhar com a primeira infância.

No primeiro ano de curso, iniciei um estágio remunerado em uma escola de educação infantil particular da cidade, foi uma boa experiência, aprendi bastante, mas sentia falta do contato direto com a natureza e reconhecia a importância desse contato para as crianças pequenas, além disso, era minha primeira experiência profissional e gostaria de conhecer outras abordagens, espaços e profissionais. No segundo ano de faculdade fiz estágio na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) e adorava os ambientes de lá, porém, na turma em que trabalhei, o contato com os ambientes abertos era praticamente inexistente, além disso, meu contrato era temporário. No ano seguinte, fui aceita como estagiária na mesma escola onde havia estudado durante 14 anos, aquela com ambiente natural e espaço aberto que havia comentado anteriormente.

Já estava no terceiro ano da graduação quando retornei para lá, agora em uma função completamente diferente, não mais como aluna, mas como futura professora. As bagagens estavam comigo, as lembranças dos ambientes, das experiências e das pessoas,

mas as relações eram novas, por isso, voltar apresentou novos desafios. Os espaços agora estavam diferentes do que havia deixado há alguns anos, na época em que era aluna. A forma de explorar e experimentar também era diferente, mas, levava dentro de mim a doce sensação de que a natureza ali presente trazia sentimentos muito bons. Assumi minha primeira sala em 2018, três anos após ter concluído o curso de pedagogia, e desde então, pude de fato experimentar como o contato das crianças com a natureza ocorre de forma intensa. Todos os projetos que realizei com meus alunos e alunas nesses anos envolveram natureza, sejam por intermédio de animais, plantas ou mesmo relações inter e intrapessoais.

Anteriormente, no ano de 2016, assumi um cargo como professora efetiva de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos, onde permaneço até os dias atuais. Após três anos de experiência – ou período de estágio probatório – tive a oportunidade de escolher minha sede e, em 2019 iniciei meu trabalho em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) localizado em um bairro periférico do município. A escola é uma casa adaptada, portanto, seu ambiente natural é pequeno, mas, não foi impedimento para notar o quanto as crianças se envolvem e se conectam com a natureza presente. Assim como na instituição particular, os projetos que desenvolvi com temas que nasceram a partir do interesse da turma sempre caminhavam em direção à investigação, exploração e observação da natureza, mostrando sua relevância e importância para o desenvolvimento das crianças na primeira infância, ou seja, em seus primeiros cinco anos de vida.

Surgiram vários questionamentos me fizeram iniciar a reflexão sobre esse projeto de pesquisa, dentre eles: O que leva as crianças a terem esse interesse tão grande pela natureza? Será que todas têm contato fora da escola com esses ambientes e elementos, como era em minha relação com avós e avôs? Por que muitas vezes os professores não permitem que as crianças estejam em contato direto com a natureza? Seria medo do desconhecido? Alguma barreira da infância? Medo de se sujar e os pais não gostarem? Esses, entre tantos outros questionamentos vinham sempre a minha mente enquanto professora e me inquietavam. Penso que, antes de escrever esse projeto, ele já estava presente em mim há muito tempo e se tornou latente com a prática docente e a observação da relação criança – ambiente escolar.

Um fato marcante em minha trajetória como docente do município ocorreu no final de 2019, quando cortaram a única árvore presente na escola em que atuava – atuo. Durante todos os dias, semanas e meses as crianças da minha turma brincavam na sombra

dela, criavam, se relacionavam e usavam seus elementos que caíam ao chão, pois ela era muito alta e não tínhamos como subir sem escada. O corte da árvore fez com que faltasse algo na escola, estávamos ali, mas não tínhamos mais aquela sombra para chamar de casa, aquele lugar aconchegante para criarmos brincadeiras novas e colhermos suas folhas e sementes para fazermos comidinha. Nosso lugar favorito havia sido retirado, e junto com ele, saído um pedaço de cada um de nós, restando apenas os bons momentos vividos e as lembranças. Dessa forma, começamos a ressignificar os poucos espaços naturais presentes, um simples vaso possuía importância e significância para nossa turma.

Em muitos momentos me vi perdida e angustiada, comparando os ambientes escolares presentes nas duas realidades distintas em que atuava e ainda atuo, questionando o acesso e uso dos poucos e muitos ambientes e elementos naturais presentes em cada uma delas, tentando encontrar maneiras de aproveitá-los com os pequenos, observando a relação que tinham com os elementos naturais presentes em nosso dia a dia escolar. Assim, surgiram mais alguns questionamentos internos que me levaram a aprofundar os estudos nesse assunto, tais como, será que as escolas possuem espaços abertos? E será que os ambientes naturais que as instituições possuem permitem que as crianças explorem ou tenham contato? Nós, professores, estamos preparados para oferecer aos seus alunos momentos de ensino e aprendizagem fora das paredes da sala?

Esse emaranhado de vivências, sentimentos, experiências e questionamentos fizeram com que eu buscasse aprofundar os estudos na temática e dar continuidade à minha formação acadêmica, estudando de maneira aprofundada o ambiente escolar e, de forma mais específica, os ambientes e elementos naturais presentes nas escolas de educação infantil como um dos eixos estruturantes de sua prática educativa. Com essa pesquisa, busquei primeiramente responder aos meus questionamentos e anseios, além de discutir sobre algo que está presente na realidade de muitas escolas de educação infantil, o ambiente escolar e o ambiente natural na relação com a criança.

Fazer parte de um processo seletivo para mestrado requer muito estudo, preparação e dedicação, principalmente na escrita do projeto, em que temos um misto de sentimentos e precisamos embasar cientificamente aquilo que pensamos e acreditamos. Após passar por todas as etapas e ser aprovada, surgem então outros anseios, mas, quando estudamos o que gostamos e acreditamos, a trajetória se torna mais leve. Com o passar dos meses e das disciplinas, pude perceber que a orientação é fundamental para a trajetória acadêmica, pois auxilia na seleção de bibliografias, conduz discussões que produzem reflexão, orienta na escrita e leitura, além da troca de experiências e

colaborações em trabalhos que enriquecem o repertório cultural acerca da infância e das abordagens que potencializam o conhecimento para embasar cientificamente a pesquisa.

Em meio as leituras e escrita, também dos dias e meses, os questionamentos – conhecimento cotidiano – foram se transformando em conhecimento científico e a dissertação começa a ser construída, até que ela ganha forma e a satisfação em contribuir com a educação fica latente. Assim, espero que meu amor pela educação infantil e pelo contato com a natureza e minha paixão por pesquisar estejam presentes em cada parágrafo dessa dissertação, pois, somente assim ela fará sentido.

INTRODUÇÃO

*“Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!”*

(Manoel de Barros – O menino que carregava água na peneira)

O presente trabalho aborda a temática dos ambientes e elementos naturais em uma escola de educação infantil, como um dos eixos estruturantes da prática educativa na educação infantil e, conseqüentemente, do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Portanto, parte-se do princípio que, pensar em diálogo, ambientes escolares, ambientes naturais e infância é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a criação, a imaginação, a experimentação, o brincar e as interações, considerando a importância do ambiente escolar bem estruturado, cuidado e planejado (CEPPI; ZINI, 2013).

Estudos realizados em diferentes países indicam que o aumento do uso da tecnologia para crianças na primeira infância está cada vez maior, enquanto que a promoção da aprendizagem ao ar livre não recebe tanta notoriedade e reconhecimento (SISKIND et al., 2020). Tendo em vista a importância que existe no contato da criança com a natureza, tanto para o desenvolvimento social quanto para a aprendizagem, considera-se urgente que a educação ao ar livre receba destaque e faça parte do dia a dia das crianças nas escolas de educação infantil, sendo potencializadora de experiências, interações, vivências e aprendizagem (KUO; BARNER; JORDAN, 2019).

A natureza tem um papel fundamental nas escolas de educação infantil, sendo responsável por auxiliar na atenção e concentração, na aprendizagem, no alívio do estresse que o emparedamento¹ causa nas crianças, além de estimular o desenvolvimento pessoal, o pensamento crítico e o jogo criativo, ativo e social. Por último, mas não menos importante, adultos que são preocupados com a natureza, possivelmente vivenciaram experiências com ela quando crianças (KUO; BARNER; JORDAN, 2019) e, crianças em contato com a natureza adquirem maior consciência sobre questões ambientais (SPITERI, 2020).

No que diz respeito ao corpo e movimento, a natureza também possui ampla contribuição, uma vez que permite que a criança se movimente mais e seja cada vez mais ativa e menos sedentária quando ao ar livre (TANDON et al., 2018). Além disso, o sedentarismo interfere profundamente na plasticidade mental das crianças, oferecendo

¹ O termo emparedamento é utilizado para se referir ao confinamento de crianças dentro de salas de atividades, muitas vezes impostas à mecanismos de controle e valores individualistas e competitivos (BARROS, 2018).

contribuições negativas para a criatividade e também para a saúde física e mental que podem se estender até a vida adulta (COZZOLINO, 2021).

Estar na natureza permite o contato direto com a vida, com seres vivos e isso desperta na criança o olhar atento e cuidadoso, além de uma ajuda sensível para o desenvolvimento de sua individualidade (COZZOLINO, 2021).

Considerando os documentos que norteiam a educação infantil de nosso país e as discussões que propõem sobre ambientes e elementos naturais, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), que estabelecem que as práticas pedagógicas da educação infantil devem incentivar a curiosidade e a exploração, bem como o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças em relação à natureza. Enquanto que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) propõe que é direito da educação infantil, entre outras coisas, explorar movimentos e elementos da natureza na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura.

Ainda sobre documentos brasileiros, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998)², na parte que fala sobre a integração dos conteúdos os define como instrumentos para analisar, compreender e enriquecer a realidade, levando em consideração o contexto e o entorno da escola – a fauna e flora ali presentes. O documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) também afirma que o contato com a natureza no espaço escolar é um direito da criança e os elementos naturais e as experiências promovidos por ela enriquecem a prática pedagógica.

Por último, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) afirmam que o meio natural, social e cultural são fundamentais para a formação da criança, também recomendam que o espaço deve ser promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, favorecendo a interação, além de se constituir como espaço lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos.

Dessa forma, o problema que essa pesquisa se propõe a estudar consiste em compreender quais ambientes e elementos naturais fazem parte de uma escola de educação infantil em São Carlos e, como eles são explorados pelas crianças e pela prática

² Tanto o RCNEI (BRASIL, 1998) quanto os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) foram marcos importantes na construção da educação infantil brasileira, mas atualmente ocupam um lugar diferente.

educativa presente no cotidiano escolar. E para tal, tem-se como objetivo geral evidenciar, por meio da observação participativa, como as crianças se apropriam dos ambientes e elementos naturais no cotidiano e nas práticas escolares. E, como objetivos específicos:

- Identificar, descrever e analisar os ambientes e elementos naturais presentes na escola;
- Descrever e analisar como se dá a interação das crianças com os ambientes e elementos naturais presentes na instituição.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo e foi realizada por meio da observação participante, uma vez que tem caráter social e interpretativo, sendo construída por meio das interações com as crianças, ouvindo-as e observando-as em suas práticas diárias. A análise de dados foi feita a partir da codificação e interpretação das anotações e materiais visuais que registraram o contato e as experiências das crianças com e nos ambientes naturais presentes na escola, tomando como base o referencial teórico referente à temática.

Sendo assim, esta, que é a primeira parte da dissertação, consiste na introdução, apresentando um panorama geral da pesquisa, apontando autores e documentos que discutem a organização dos ambientes escolares e da natureza como fundamentais para uma prática educativa de êxito na educação infantil.

Na sequência vem os dois primeiros capítulos conceituais que compõem o referencial teórico da dissertação. O primeiro consiste na discussão, com base em alguns documentos e bibliografias, sobre a importância da qualidade, organização e estruturação dos ambientes escolares para o desenvolvimento das crianças, bem como o respeito e responsabilidade da escola para com a criança.

O segundo capítulo discorre sobre a importância do ambiente e dos elementos naturais para a imaginação, criatividade, brincadeiras e criação, bem como a relação da criança com a natureza, o despertar ecológico e o sentimento de natureza.

No terceiro, intitulado de Caminho Metodológico, falarei sobre a natureza e o contexto da pesquisa, bem como a escolha e descrição da escola participante e dos sujeitos para a coleta de dados, na sequência inicio a análise da coleta de dados. No quarto capítulo apresentarei e discutirei os resultados.

Como Considerações Finais, discute-se brevemente sobre a relevância dos dados obtidos por meio da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas, que busquem a formação integral dos alunos e a valorização dos ambientes e elementos naturais como prática pedagógica de êxito.

Espera-se contribuir construindo e sistematizando conhecimentos no que diz respeito às teorias e práticas relacionadas com a educação escolar, buscando uma educação de qualidade e que permita a ocupação das crianças aos ambientes naturais presentes na escola e no seu entorno, compreendendo que esses são potencializadores de experiências, aprendizagens, construções e interações.

CAPÍTULO 1

O AMBIENTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem”.*

(Loris Malaguzzi – A criança é feita de cem)

Nesse capítulo trabalharemos com a temática dos ambientes escolares da educação infantil, sendo dividido em dois tópicos, o primeiro *Espaço ou ambiente?* e o segundo *A escola como um organismo vivo*.

Dessa forma, o presente capítulo discutirá inicialmente sobre os conceitos espaço e ambiente, definindo cada um deles de acordo com alguns referenciais teóricos e documentos oficiais da educação infantil em nosso país. Posteriormente discutiremos sobre o ambiente escolar e a importância de sua estruturação e organização para uma educação infantil de qualidade e que tenha como objetivo o desenvolvimento integral das crianças.

Importante salientar que, a educação infantil no Brasil passa a ocupar, no contexto da educação básica, uma posição de destaque daquela que permaneceu por algum tempo. Essa mudança se deu por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que tomou como base a Constituição de 1988, reconhecendo o direito da criança no acesso à educação infantil em creches e pré-escolas. Algumas mudanças foram estabelecidas e incluídas à LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) a partir da LDB nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), incluindo a educação infantil na educação básica, tornando obrigatória a pré-escola para crianças a partir de quatro anos, e, reconhecendo a finalidade da educação infantil para o desenvolvimento integral das crianças com até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Estas mudanças colocam a criança como sujeito de direitos e acentua a produção de documentos que orientam a prática, as reflexões e as ações da educação infantil.

Tomando como ponto de partida as discussões sobre ambiente escolar e natural na educação infantil, alguns documentos que discutem essa etapa da educação básica serão usados como referencial para discussões sobre o assunto, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) e Subsídio Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil – SCFIEI (BRASIL, 1998a). Bem como bibliografias que discutem o tema ambientes escolares e naturais na educação infantil.

1.1 ESPAÇO OU AMBIENTE?

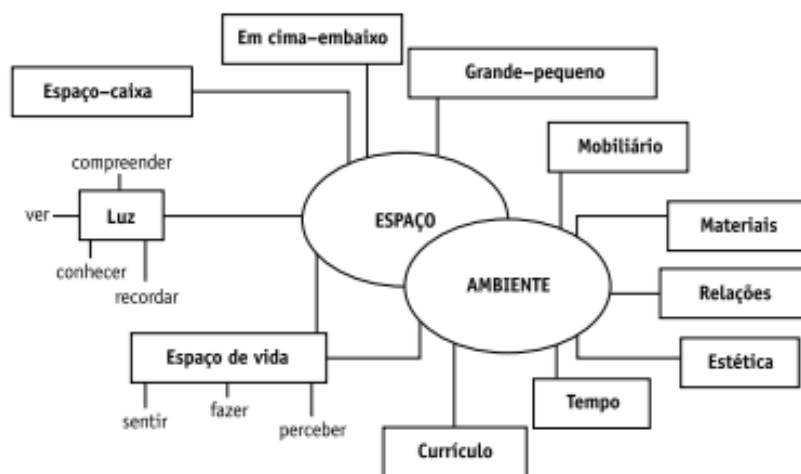
Primeiramente se faz necessário discutir os conceitos espaço e ambiente. E, segundo o dicionário online, espaço é: “Local destinado a certas atividades” (ESPAÇO, 2021) e ambiente é: “Reunião do que envolve uma pessoa, sua situação financeira,

cultura, psicológica e moral” (AMBIENTE, 2021). Sendo assim, a primeira leitura que se faz desses dois conceitos é que o ambiente é composto por espaços, uma vez que espaço se configura como um local, algo físico, enquanto que o ambiente envolve diversas condições para compor esse local.

Tomando como base Zabalza (1998), que estabelece dez aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade³, também encontramos o conceito espaço. Para o autor, o primeiro aspecto-chave é a organização dos espaços e discute que as escolas de educação infantil precisam de espaços amplos, diferenciados, de fácil acesso e também facilmente identificáveis pelas crianças para que possam se apropriar e desenvolver suas atividades. Além disso, o autor destaca a importância desses espaços para os demais aspectos-chave, imprescindíveis para uma educação infantil de qualidade.

Os espaços são manipuláveis e podem adquirir diferentes configurações de acordo com o que a pessoa deseja, pensa, sente, fala, prefere e/ou precisa, e quando esses espaços ganham identidade, eles se tornam ambientes, pois o ambiente fala por si só. Na escola isso ocorre da mesma forma, tudo que faz parte dela diz muito sobre os tipos de atividade, as relações e sobre os interesses. Dessa forma, espaço e ambiente estão intimamente relacionados, mas são completamente distintos, como aponta a imagem abaixo. (FORNEIRO, 1998)

Figura 1: Espaço e ambiente



Fonte: Forneiro (1998, p.232)

³ Os dez aspectos-chave definidos por Zabalza (1998) são: Organização dos espaços; Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; Utilização de uma linguagem enriquecida; Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; Rotinas estáveis; Materiais diversificados e polivalentes; Atenção individualizada a cada criança; Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). (ZABALZA, 1998, p.50-54)

De acordo com a imagem, é possível perceber que o espaço envolve conceitos relacionados a parte física e estrutural – se é grande ou pequeno ou se está vazio ou repleto de objetos. Enquanto que o esquema apresenta o ambiente como relacionado à disposição e organização do espaço – as relações, a intencionalidade, o tempo, a proposta pedagógica, entre outros aspectos relacionados a identidade.

Ao falarmos sobre ambiente escolar na perspectiva de Forneiro (1998), existem quatro dimensões definidas e inter-relacionadas, que são: 1. Dimensão física – diz respeito a parte material do ambiente, por exemplo, as estruturas, os objetos e a mobília; 2. Dimensão funcional – está relacionada ao modo como se utilizam os espaços de acordo com a atividade, tanto pela professora quanto pelas crianças; 3. Dimensão temporal – essa dimensão está relacionada com a organização do tempo para o uso de determinado espaço, como por exemplo o tempo do lanche, das atividades em grupo, das brincadeiras, entre outros. É importante destacar que essa dimensão tem um papel fundamental na definição do ambiente, podendo ser estressante ou relaxante; 4. Dimensão relacional – tem a ver com as relações que ocorrem na sala de atividade, podendo ser relacionadas com o acesso aos diferentes espaços, com as regras e modo de uso, com a organização do grupo para a determinada atividade e também com o interesse da criança. O ambiente só existe à medida que esses elementos se integram.

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança. O educador(a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se. (POL; MORALES, 1982 apud FORNEIRO, 1998, p. 235)

O espaço na educação infantil significa oportunidade, uma vez que, as condições com as quais ele é organizado poderão facilitar ou dificultar o crescimento e desenvolvimento da criança, podendo também ser responsável por estimular ou limitar as possibilidades de interação e exploração, tudo vai depender da forma como o adulto estrutura e organiza o espaço, para assim auxiliar seus alunos e caminhar na busca por uma educação de qualidade que tenha como objetivo a formação integral do indivíduo.

Alguns documentos oficiais tratam da especificidade sobre espaço e ambiente na educação infantil e o primeiro elencado para contribuir com esse capítulo é o Subsídio

Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil – SCFIEI (BRASIL, 1998a), criado pelo MEC em 1998. Esse documento apresenta espaço como possibilidade de convívio entre diferenças, lugar de improviso e esse espaço físico isolado do ambiente não existe, pois, como afirma o excerto a seguir,

O espaço físico não se resume em sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar os adultos e as crianças: viabilizando o agrupamento de poucas e/ou muitas crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo a objetivos das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisito, os saberes espontâneos infantis. (BRASIL, 1998a, p.96)

Dessa forma, o ambiente envolve processos e produtos, deve ser espaço e tempo organizado pelo adulto possibilitando os encontros, os desencontros, o convívio, as trocas, o diálogo, a reflexão e as interações entre todos, somente assim é que as escolas de educação infantil estarão em constante movimento na busca por uma formação mais crítica e reflexiva.

Ainda tomando como base os documentos oficiais brasileiros sobre educação infantil, encontramos o RCNEI (BRASIL, 1998b) que também fala sobre ambiente e espaço. Esse documento foi elaborado em 1998, quando as orientações dos órgãos internacionais traçavam discussões sobre a política educacional. O documento buscou melhorar a qualidade educacional brasileira por meio de orientações de ações, dentre elas, estabelecer padrões de atendimento que garantam um espaço físico adequado para a educação infantil.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 1998b. p.58)

Por diversas vezes, o Referencial (BRASIL, 1998b) utiliza o termo espaço com sentido promotor de experiências e também o relacionado ao tempo quando se refere às brincadeiras e jogos. Ao longo do texto é possível encontrar o termo espaço como local

estruturado para auxiliar na aprendizagem, como espaço de individualidade e de coletividade e relacionado à interação. De acordo com Brasil (1998b, p.45), na parte Organização de âmbitos e eixos, a organização deve: “abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais.”

O RCNEI também enfatiza a importância da organização dos espaços, materiais, brinquedos e mobiliário como componente ativo do processo educacional, refletindo na concepção de educação assumida pela instituição. Quando bem estruturados e organizados, são poderosos auxiliares da aprendizagem. Novamente é colocado o papel do professor como preparador do ambiente para que a criança possa, de forma ativa, aprender na interação com os adultos, com o meio e com as demais crianças.

Percebe-se que, os referenciais utilizados para discutir os conceitos de espaço e ambiente tomam por base a concepção de criança ativa e potente, bem como do adulto como auxiliador e mediador no florescimento das características normais por meio de um ambiente agradável e sem limitações, compreendendo a criança, se preparando e, oferecendo materiais adequados e atraentes, além de um ambiente estruturado e organizado, como discutido anteriormente.

Em contribuição, Montessori (2019) define o trabalho do adulto como sendo para aperfeiçoar o ambiente e o da criança para aperfeiçoar o ser, ou seja, um depende do outro para que haja harmonia na humanidade. O trabalho da criança não tem recompensa, mas permite que ela cresça e constitua a vida, é ela quem traz o segredo da natureza humana e é o destino de nossa vida futura. “O segredo da criança, pelo contrário, está escondido apenas pelo ambiente. E é sobre o ambiente que é preciso agir para liberar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta somente abrir-lhe a porta.” (MONTESSORI, 2019, p.130)

Contudo, é possível diferenciar espaço de ambiente à medida que o primeiro diz respeito ao local – espaço físico – definido pelos objetos, materiais e mobília, enquanto que o segundo é o conjunto do espaço físico com as relações, interações, cultura e as atividades. Por isso, nesse trabalho optamos por utilizar, na maioria das vezes, o conceito de ambiente, uma vez que entendemos que ele é mais abrangente e definido não apenas pelos objetos ou elementos que o compõem, mas por todo diálogo, relações, experiências, toque, sensações e sentimentos que o envolvem.

1.2 A ESCOLA COMO UM ORGANISMO VIVO

Ao discutirmos sobre os ambientes escolares nas instituições de educação infantil, é fundamental valorizarmos a estruturação e planejamento dos espaços. Por esse motivo, é necessário que o projeto arquitetônico dialogue com o projeto pedagógico e juntos caminhem para que criança, professor, pais e comunidade construam uma prática de respeito, identidade e comunicação, pautada na valorização das linguagens das crianças. Considerando assim a filosofia, a forma de pensar e os diálogos entre todos os envolvidos com a educação para sua organização e construção.

A importância da educação infantil para as crianças está atrelada, entre outras coisas, à organização do ambiente. Essa etapa da educação básica é o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar e precisa reconhecer sua importância na vida das crianças, é por meio da educação infantil que elas constroem identidade, ampliam seus saberes, compartilham conhecimento de diferentes naturezas, se relacionam com pessoas diferentes e exploram o ambiente pela ação.

É no ambiente escolar que as crianças de diferentes classes sociais podem, por meio da equidade, ter oportunidade de acessar bens culturais. Somente reconhecendo essas necessidades e também que a criança é um sujeito de direitos é que será possível buscar uma educação mais justa e igualitária, mas, sem a organização do ambiente, é impossível alcançarmos. Assim, como afirmam Oliveira; Maranhão; Abbud (2019, p.60), “[...] as instituições de educação infantil são hoje lugares com função sociopolítica e pedagógica, onde são produzidas novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania.”

Para que o ambiente escolar potencialize o desenvolvimento e a formação das crianças, é importante que os espaços valorizem as produções, que estejam estruturados a partir das dimensões citadas anteriormente, evitando a hiperestimulação, e oferecendo possibilidades que permitam que cada criança encontre seu próprio espaço e também tenha autonomia para alterá-lo por meio de suas ações. O importante papel do adulto na educação infantil é preparar o ambiente para que a criança possa agir nele e por meio dele.

As estruturas, os materiais escolhidos e sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse

processo envolve todos em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-las ou transformá-las. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.316)

Com fundamento nos autores Ceppi; Zini (2013), pode-se afirmar que o espaço escolar deve ser agradável, acessível, flexível, sereno, manipulável e possuir fluidez, pois deve proporcionar qualidade e intensidade nas relações através das experiências que oferece aos alunos, tornando-se assim um ambiente. É importante que a escola, em seu papel de formação, respeite identidades diversas, exponha as produções das crianças e permita que a realidade atual esteja presente em suas práticas, mas sem perder sua identidade. A escola deve ser um espaço de aprendizagem individual e original, permitindo que cada criança, com sua singularidade, construa e desconstrua conhecimento. Nesse sentido, a escola seria “[...] um todo formado por diferentes partes em harmonia, equilibradas”. (CEPPI; ZINI, 2013, p.35)

A BNCC (BRASIL, 2018a) propõe como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil os termos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, partindo do princípio que a criança é um ser que observa, questiona, constrói e se apropria de conhecimento por meio das interações, seja com o outro ou com o meio. A base também ressalta a importância de a prática educativa ter uma intencionalidade atrelada na organização do educador de experiências que permitam a aprendizagem das crianças, sendo capaz de reorganizar tempos, espaços e situações (BRASIL, 2018a).

A escola deve ser um ambiente acolhedor e desafiador, deve instigar a autoestima e o autoconhecimento, ampliando sua compreensão sobre relações sociais e elementos da cultura. A criatividade e curiosidade devem ser fazer presente por meio das oportunidades oferecidas pela organização dos ambientes escolares. O ensino não existe sem a pesquisa, visto que, a pesquisa, a indagação e a inquietação devem fazer parte da natureza da prática docente. Indagar, pesquisar, constatar, intervir, procurar e ressignificar são fundamentais para a prática docente, uma prática que valorize a curiosidade e, conseqüentemente, estimule a capacidade criadora, uma vez que não há criatividade sem curiosidade.

O ambiente escolar deve fazer parte fundamental do projeto formativo, pois, não deve ser visto apenas como local de trabalho ou elemento facilitador, mas sim como constituinte de um fator determinante da experiência da criança na educação infantil, bem como fazer parte do processo de formação constante do educador, realizando a integração

curricular dos espaços, pensando na organização, estruturação e enriquecimento dele com o intuito de estimular as atividades que realiza com os estudantes. Forneiro (1998) atribui a isso o termo ambiente de aprendizagem que, constitui na organização dos espaços com o objetivo de favorecer as aprendizagens, não apenas um lugar para armazenar mesas, cadeiras e brinquedos.

O ambiente de aprendizagem influi nas condutas de maneiras muito diferentes. As mensagens ambientais incitam ao movimento, chamam a atenção sobre alguns materiais de aprendizagem, mas não sobre outros, estimulam um envolvimento profundo ou superficial, convidam as crianças a apressarem-se ou a movimentarem-se lentamente. As disposições ambientais também podem promover a independência e a orientação própria, estimular o emprego de destrezas e prolongar ou encurtar o período de atenção. Com ou sem o conhecimento do professor(a), o ambiente envia mensagens e os que aprendem respondem. A influência do meio é contínua e penetrante, sejam quais forem o estilo do programa ou as expectativas de conduta do professor(a). Uma visão conceitual do ambiente oferece instrumentos que os professores(as) podem empregar para reconhecer um certo número de problemas cuja causa é ambiental. (LOUGHLIN; SUINA, 1987 *apud* FORNEIRO, 1998, p. 237)

Todos os elementos que compõem o espaço escolar devem ter o objetivo de contribuir para a formação integral das crianças, buscando estimular a curiosidade e a criatividade, possibilitando a exploração e as interações. Dessa forma, o mobiliário, os materiais didáticos – sua seleção, disposição e as atividades realizadas com as crianças – e a decoração devem ser bem escolhidos para que a escola consiga exercer seu papel. Como afirma Forneiro (1998, p. 241), “De tudo isso podemos concluir que o ambiente é, por si mesmo, “um educador(a)” tanto das crianças como dos adultos. Daí, a sua importância como componente curricular”. Assim, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento.

Considerando a realidade educacional brasileira que é bastante diversa, sabe-se que é difícil contar que todas as escolas possuem as mesmas condições e estrutura para adequar os espaços com qualidade, mas é importante ressaltar que, dentro das condições e realidades de cada escola é fundamental que a organização dos espaços valorize as potencialidades das crianças. Como afirma Freire (2021, p. 68-69) “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.”

As crianças são fundamentais para que o professor pense na organização dos espaços escolares, considerando a idade, as necessidades, bem como as características do

ambiente do qual fazem parte, possibilitando a abertura de novos horizontes. Por exemplo, em uma sala de atividade que atende bebês, é fundamental que as superfícies recebam um olhar especial, uma vez que essa faixa etária passa parte substancial do tempo deitada ou sentada e a movimentação se dá, em grande parte, pelo engatinhar.

Os espaços devem garantir a autonomia, a segurança – não a superproteção –, o acesso, o estímulo à curiosidade, devem também vincular os interesses e as atividades habituais das crianças. Como cabe ao professor a organização dos espaços, tornando-os ambientes, não tem como ficar de fora seus valores e ideologia, a cultura da qual faz parte, mas é importante que isso faça parte das decisões mantendo a ética e consciência⁴.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 2021, p.105)

A diversidade deve se fazer presente na organização e estruturação dos ambientes escolares, favorecendo as cem linguagens da criança, seu corpo, seu movimento, sua fala, seus olhares, suas atividades de mão e de cérebro, seu desejo de estar sozinha e o de estar em grupo, seu silêncio e o seu falar, valorizando e potencializando a criança que gosta de matemática tanto quanto a que gosta de cantar e dançar, além das diferenças étnicas, sociais e culturais, e das crianças com necessidades educacionais especiais.

O educador deve ter uma intencionalidade na estruturação do ambiente da sala de atividades⁵, assim como a organização dos espaços escolares deve considerar opiniões de toda a comunidade escolar. Também é fundamental que o professor esteja sempre atento e seja observador, assim, conseguirá captar o máximo de informações sobre seus alunos e a forma como eles se relacionam com os espaços, podendo assim reestruturar o ambiente e suas atividades, vale ressaltar que esse é um exercício constante, pois a educação não é linear.

Que aprendamos a ouvir as múltiplas linguagens que se expressam nos gestos, nos olhares, no toque, na escolha dos objetos, nas tentativas de comunicação verbal etc.; linguagem que o ouvido do adulto precisa

⁴ De acordo com Freire (2021) a ética e a consciência são fundamentais para a prática docente humana e formadora.

⁵ O presente trabalho, em consonância com os novos documentos que embasam o trabalho da educação infantil no Brasil (BRASIL, 2018b) e também com a concepção de criança e infância, optou por utilizar o termo sala de atividade ao invés de sala de aula.

exercitar para escutá-la, considerando a história de cada uma das crianças. (THIAGO, 2012, p.61)

É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversas que ampliem as possibilidades de pesquisa, investigação e exploração infantil. Quando submetidas à locais assim, as crianças ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a livre escolha, a iniciativa, tudo isso devido à organização e intencionalidade dos espaços propostos.

As contribuições a partir da abordagem de Reggio Emilia nos mostram que o tema dos espaços e conseqüentemente dos ambientes escolares sempre está muito presente e tem grande valor. A qualidade dos espaços da escola é extremamente importante. A arquitetura e os espaços precisam ser feitos e estruturados com base na observação atenta e acurada do uso que as crianças e os educadores fazem dos espaços e da mobília. Esse processo permanente de pesquisa que auxilia na organização dos espaços e conseqüente transformação deles em ambientes é fundamental para a construção de uma educação de qualidade, todos têm direito – educadores e adultos em geral – como afirma Rinaldi (2018, p.146),

[...] a um meio ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada [...]. Num contexto nacional e internacional no qual a sala era considerada uma caixa vazia, tanto antisséptica quanto anônima, e no qual se considerava legítimo (infelizmente, ainda se considera) criar escolas em porões e áreas comerciais, entrar numa escola de Reggio era, essencialmente, uma experiência emocional.

Muitas vezes as conquistas das crianças não são valorizadas, pois muitas pessoas entendem que faz parte do desenvolvimento natural delas, mas, como professoras e professores e a escola como instituição que valoriza a criança como ser potente, ativo e sujeito de direitos, devem compreender que a autonomia, a socialização, as interações e o despertar da curiosidade estão intimamente relacionados com o trabalho intencional do professor, seja no aspecto das relações quanto da organização dos ambientes (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019).

O trabalho de organização e planejamento dos espaços escolares não ocorre de forma individual, mas requer uma pesquisa conjunta envolvendo professores, arquitetos, sociólogos, antropólogos, família, crianças, sempre pautado no diálogo e na troca de ideias, buscando criar espaços melhores e mais apropriados e baseando-se no vir a ser – gerando mudanças profundas. Essa organização e planejamento devem constantemente

ser revisitados e repensados, pois a sociedade muda constantemente e com ela muda também a escola, o pensamento e o olhar.

Os ambientes físicos e psicológicos são definidos reciprocamente, a fim de dar às crianças a sensação de segurança, que vem do fato de se sentirem bem-vindas e valorizadas, e, ao mesmo tempo, garante a oportunidade para o desenvolvimento de todos os seus potenciais relacionais. (RINALDI, 2018, p.158)

A educação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança, mas, para que isso ocorra, o ambiente deve contar com a organização e preparação dedicadas à criança. O trabalho para Montessori (2019) é, sem dúvida, a característica mais singular do ser humano e o progresso da civilização está ligado às várias habilidades que tende à criação do ambiente para ajudar a vida do ser. O papel ou trabalho do adulto é aperfeiçoar o ambiente para que a criança possa aperfeiçoar o ser. De acordo com Montessori (2019, p. 225),

O desenvolvimento e o crescimento apresentam sucessivos fundamentos e relações cada vez mais estreitas entre o indivíduo e o ambiente, porque o desenvolvimento da personalidade – ou seja, aquilo que se chama liberdade da criança – não pode ser outra coisa senão a independência progressiva em relação ao adulto, realizada graças a um ambiente adequado, no qual a criança possa encontrar os meios necessários ao desenvolvimento das próprias funções.

Com a representação visual de ideias abaixo é possível perceber que, quando a escola considera a estruturação e organização do ambiente como intimamente relacionado com seu Projeto Político Pedagógico, ela está considerando a criança como um ser ativo, potente e curioso, dessa forma, os professores organizarão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e também as interações garantam a participação da criança, bem como a criação de novos conhecimentos e interesses por ela. Caso contrário, o ambiente pode restringir as ações e pensamentos das crianças, dificultando ou até mesmo impedindo sua autonomia e apropriação dos espaços e atividades.

Figura 2: Ambiente escolar



Fonte: *SmartArt* feita pela autora

Dentre tantas possibilidades, é importante que a escola organize seus espaços e não se esqueça que: a brincadeira é a atividade principal da criança; precisa possibilitar experiências; não pode ser restritiva; deve valorizar as especificidades e interesses coletivos e individuais das crianças; precisa criar condições de deslocamento e movimentação; deve oferecer materiais diversificados; necessita possibilitar que as crianças se expressem; precisa valorizar todas as linguagens dos pequenos e valorizar diferentes culturas e; necessita garantir momentos que as crianças brinquem, ocupem e explorem os ambientes naturais. Dito isso, fica claro que a constituição de um ambiente não diz respeito apenas ao seu aspecto espacial, mas sim a toda e qualquer relação e interação.

Dessa forma, podemos perceber que, tanto as referências bibliográficas relacionadas à temática quanto os documentos oficiais sobre educação infantil no Brasil discutem a importância da organização, estruturação e planejamento dos espaços, fazendo com que assim eles se tornem ambientes vivos e fundamentais para as interações e experiências das crianças nas escolas.

Por isso, projetar escolas é um processo altamente criativo, vai além da pedagogia e arquitetura, envolvendo aspectos culturais, sociais e também políticos, é necessário que a instituição desempenhe um papel especial no desenvolvimento cultural e também uma real experimentação sociopolítica, para que assim, esse projeto seja vivenciado não só como tempo e espaço de reprodução ou transmissão de conhecimento, mas seja de fato

um local de verdadeira e potente criatividade. Contudo, não são somente as escolas que precisam de grandes mudanças, mas todos os espaços que vivem adultos e crianças, pois se fazem necessários projetos pautados em entusiasmos e paixões. (RINALDI, 2018)

CAPÍTULO 2

**OS AMBIENTES E ELEMENTOS NATURAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*“O mundo meu é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó.
Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
Seu olho exagera o azul.
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os
Besouros pensam que estão no incêndio.
Quando o rio está começando um peixe,
Ele me coisa
Ele me rã
Ele me árvore.
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os ocasos.”*

(Manoel de Barros – Meu quintal é maior que o mundo)

O presente capítulo aborda a temática dos ambientes e elementos naturais como imprescindíveis para uma prática pedagógica de êxito e para o despertar da curiosidade e exploração das crianças de educação infantil, sendo dividido em três tópicos, o primeiro *Estar lá fora e os documentos oficiais*, o segundo *A criatividade e a natureza* e o terceiro *O brincar em ambientes e com elementos naturais*.

Assim sendo, a leitura desse capítulo pode – ou não – levar cada um de nós a enxergar a educação infantil e os ambientes escolares através de outros olhos, potencializando e permitindo que a criança seja a protagonista e a natureza seja o principal cenário da educação infantil, seja ela uma árvore ou um amplo espaço gramado. Para assim, potencializar as relações, as interações e as brincadeiras, reconhecendo também o papel fundamental que o educador possui em possibilitar e enriquecer diferentes e vivas experiências às crianças.

Para discutir experiências da criança com a natureza o capítulo foi pautado em referenciais teóricos que discorrem sobre a brincadeira, a imaginação e a criatividade, bem como aqueles que colocam os ambientes naturais em evidência na educação infantil. Além deles, normativas que regulamentam e documentos brasileiros que orientam as práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil de nosso país. São eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018a), os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2018b) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

2.1 ESTAR LÁ FORA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

“Com tão poucas fontes de males, o homem, no estado de natureza, não sente, pois, necessidades de remédios e, menos ainda, de médicos; a espécie humana não está, pois, a este respeito, em condições piores do que todas as outras e é fácil perguntar aos caçadores se, nas suas caminhadas, encontraram muitos animais enfermos.”

Rousseau (1978, p.241)

Existem diversos documentos balizadores que discutem a educação infantil e a criança, mas, alguns deles apresentam reflexões importantíssimas sobre os ambientes naturais como eixo estruturante de práticas pedagógicas de êxito, que valorizam as crianças e suas criações, bem como reconhece o papel do professor como auxiliador no

processo. Dentre esses documentos, seleciono quatro para refletir sobre a criança e sua relação com os espaços abertos e naturais das escolas de educação infantil.

Primeiramente é importante compreender o contexto em que cada um deles foi organizado e depois, como eles apresentam os ambientes naturais como potentes no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças.

O primeiro documento selecionado foi o intitulado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁶ (BRASIL, 2010) e, pautado na Constituição de 1988, buscou rever as concepções de escola e criança, oferecendo direções para a organização da prática pedagógica na educação infantil articulada com as Diretrizes para a educação básica. Assim, com caráter mandatório e por meio de um conjunto de práticas, buscou articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, ambiental, artístico, tecnológico e científico, com intuito de promover o desenvolvimento integral⁷ das crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com as Diretrizes, existem três princípios que devem ser respeitados pela proposta pedagógica da educação infantil e que envolvem diretamente a natureza e o meio ambiente, são eles: o *ético*, que envolve autonomia, respeito e responsabilidade ao bem comum e também ao meio ambiente; o *político* que abrange o direito de cidadania e o *estético* que abarca a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e liberdade de expressão nas manifestações culturais e artísticas.

Assim sendo, para que os objetivos propostos pelas Diretrizes sejam seguidos, é fundamental que haja organização do tempo, espaço e de materiais que assegurem: a integralidade da educação; o cuidar e o educar como indissociáveis; o diálogo e a escuta; o respeito à criança e família; relação com e valorização da comunidade local; reconhecimento das especificidades e singularidades das crianças; promoção de espaços que permitam o deslocamento e movimento amplo das crianças; uso de espaços externos às salas; acessibilidade; apropriação de contribuições histórico-culturais; e a valorização das múltiplas linguagens (motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética, sociocultural e expressiva).

⁶ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes foram fixadas para a Educação Infantil.

⁷ A Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação afirma, em seu artigo 29, que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996)

Dessa forma, é possível perceber que as Diretrizes apresentam o uso dos espaços abertos nas escolas de educação infantil como promotores de deslocamento e movimentação das crianças, valorizando a linguagem motora amplamente presente na educação infantil.

Além disso, o documento apresenta como eixos balizadores as interações e brincadeira, uma vez que a brincadeira é apresentada como um direito da criança na educação infantil. Essas interações e brincadeira devem envolver experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, valorizem a individualidade e a coletividade, a autonomia, bem como, “Incentivem 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;” e “Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;”. (BRASIL, 2010, p. 26)

Partindo desses eixos, é possível perceber que o contato com a natureza deve fazer parte do dia a dia das crianças na educação infantil, tendo em vista as ricas possibilidades que oferece aos pequenos. Quando ocupam os ambientes naturais, as crianças se apropriam de tudo que ele oferece e estabelecem uma relação de pertencimento e respeito, valorizando os elementos e recursos naturais, ampliando e enriquecendo as brincadeiras como materiais que não possuem forma definida, podendo variar conforme a necessidade do ser brincante e permitindo que a criança se relacione de maneira respeitosa, auxiliando na formação de adultos mais conscientes no que diz respeito à biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra.

Um outro documento que discute a importância do contato com a natureza nas escolas de educação infantil é a BNCC (BRASIL, 2018a) e se caracteriza como um documento de caráter normativo, que determina um conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos e alunas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Embasada em marcos legais como Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras leis mais recentes que discutem a educação. A BNCC busca desenvolver competências gerais para a educação básica e direcionar, no caso da educação infantil, por meio de cinco campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que ampliem experiências, conhecimento e habilidades.

Ao tratar a brincadeira como direito da criança e potente de diversas aprendizagens, tem-se que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018a, p.37)

A partir dos eixos estruturantes que também são as interações e brincadeira, assim como as Diretrizes, a Base propõe seis conceitos que compõem os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil (1. Conviver, 2. Brincar, 3. Participar, 4. Explorar, 5. Expressar, 6. Conhecer-se) e dentro de alguns deles é possível ver a proposição do contato com a natureza e exploração de espaços abertos fora da sala de atividade, como por exemplo quando diz brincar em diferentes espaços e explorar elementos da natureza, sempre valorizando a criança como ser potente e que observa, questiona, levanta hipóteses e constrói conhecimento.

O documento propõe também que é necessário imprimir uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas da educação infantil, intencionalidade essa que está pautada na organização dos espaços e na proposição de experiências em que as crianças possam conhecer a si e aos outros, estabelecendo relações com a natureza, bem como com a produção científica.

Assim sendo, a BNCC estrutura cinco campos de experiências que têm relação com situações e experiências da vida cotidiana das crianças, bem como seus saberes. São eles: *O eu, o outro e o nós* – envolve as diferentes interações que enriquecem o repertório cultural e as experiências sociais, desenvolvendo o senso de autocuidado, reciprocidade e interdependência com o meio, valorizando as diferenças e individualidades que nos constituem como seres humanos; *Corpo, gestos e movimento* – tem relação com os movimentos das crianças na exploração do mundo, dos espaços e dos objetos de seu entorno por meio das diferentes linguagens, sendo papel da escola oportunizar essa exploração dos movimentos em diferentes espaços; *Traços, sons, cores e formas* – abrange diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas por meio de vivências e explorações das diferentes linguagens, desenvolvendo senso estético e crítico; *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – envolve as situações comunicativas cotidianas desde o nascimento, até a ampliação e enriquecimento do vocabulário e das demais formas de expressão, envolvendo a fala, a escuta e a escrita; *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* – tem relação com o tempo e os espaços que se fazem presente na vida

das crianças, além dos fenômenos naturais e socioculturais, também com a curiosidade nata sobre o mundo físico que envolve amplamente a natureza.

Esse último campo de experiência é o que discute mais intensamente a relação da criança com os ambientes e elementos naturais, pois é a partir da observação e do contato das crianças com toda a forma de vida presente na natureza que surgem experiências que promovem observações, investigações, levantamento de hipóteses, busca de resposta às curiosidades e indagações. A BNCC reforça bastante, nesse campo, as palavras curiosidade e exploração, que são conceitos amplamente utilizados nesse trabalho, uma vez que a natureza possui o poder de despertar a curiosidade e favorecer a exploração.

Um terceiro documento levado em consideração para a construção desse capítulo é os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que apresenta como objetivo estabelecer padrões de referência (indicadores de qualidade) para orientar o sistema educacional na organização e funcionamento das escolas de educação infantil de nosso país com o intuito de estabelecer requisitos necessários para o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos. (BRASIL, 2006a)

Para que o documento fosse elaborado, houveram diversos debates e reuniões para estudar, rever concepções e traçar caminhos. A elaboração foi feita, de acordo com o documento, de forma democrática e dividida em dois volumes, o primeiro que discute a concepção de criança e pedagogia da educação infantil, debate sobre a qualidade da educação, resultados sobre pesquisas e a qualidade da legislação e órgãos oficiais do Brasil. E o segundo que discute as competências dos sistemas de ensino e também a caracterização das escolas de educação infantil a partir de definições legais, reconhecendo que para que haja qualidade no sistema educacional, é preciso que as instâncias responsáveis respeitem a legislação vigente. (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b)

A discussão sobre a criança ocorre há algum tempo e diversas concepções já foram adotadas, desde aquela que vê a criança como ser completo e pronto ao nascer, até a que a coloca como aquela que a enxerga como totalmente dependente e incapaz. Sabe-se que a criança, assim como o adulto, é um ser histórico e social que está inserida em uma sociedade que partilha uma ou algumas culturas e que é um ser humano único, produtor de cultura e completo, mas ao mesmo tempo está em construção e desenvolvimento e o adulto possui um papel importante em seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao oferecimento de espaços e materiais que estimulem a criatividade, permitam experiências de diferentes naturezas e ampliem as possibilidades de interação.

Os Parâmetros apresentam uma concepção extremamente importante para esse trabalho, que está relacionada à criança como parte da natureza. Essa concepção traz para o trabalho uma profunda reflexão sobre a importância de uma educação que desperte o cuidado e interação com a natureza e ambientes naturais, oferecendo possibilidades de partilharmos a vida na terra com mais consciência e cuidado, minimizando, a longo prazo, as ameaças de esgotamento de recursos em nosso planeta e também a conservação das plantas e animais por meio de uma relação harmoniosa que só tem mais chances de ocorrer se, de fato, as crianças estiverem em contato com a natureza desde pequenas.

É fundamental que a criança tenha contato com a natureza em diversos contextos, pois somente estando perto e em relação com ela é que nos tornaremos mais humanos. A natureza desperta em nós a sensibilidade no olhar e no cuidar. O cultivar só se faz possível se tiver cuidado e esse cuidado é garantido quando crianças estão em contato com os ambientes e elementos naturais, se relacionando com eles. Quando se fala de nascimento, vemos a natureza se manifestando. O nascer, o morrer, o transformar, o crescer, o mudar e a vida se fazem totalmente presentes na natureza, basta termos tempo e atenção para observarmos o que ela nos oferece. Afinal, só cuidamos de aquilo que amamos e como amar algo que não está presente em nossa vida? Segundo Montessori (2017, p.79) “O amor à natureza, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa com o exercício [...]”

Assim sendo, é fundamental considerarmos a proposição feita por Brasil (2006a, p.17-18), pois,

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto.

Um grande exemplo da importância do contato e principalmente da relação com a natureza desde a primeira infância é que, muitas vezes, na vida adulta saímos e não vemos ou notamos uma árvore, pois não faz parte da nossa cosmovisão, ou seja, não se fez presente em nossa vida para que agora nos maravilhássemos com ela. Sem vermos ou

nos maravilharmos com ela, achamos que ela não tem um papel fundamental para nossa existência e aí está o perigoso equívoco, pois sem as plantas e vegetações, como seria possível viver? Como vê-se em Louv (2016), infelizmente, cada vez mais é possível perceber que a natureza deixa de ser vivida e passa a ser apenas observada, consumida, vestida ou ignorada. Estar ali não significa aproveitar o ambiente e ter experiências diretas com ele.

Então, como propõem os Parâmetros, as crianças precisam ser apoiadas e incentivadas a: brincar, se movimentar em diferentes e amplos espaços e também ao ar livre, expressar seus pensamentos e sentimentos, desenvolver a imaginação e a curiosidade, ampliar seus conhecimentos acerca do mundo da natureza e da cultura e também a diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação. (BRASIL, 2006a)

Em seu segundo volume, os Parâmetros apresentam alguns tópicos com o intuito de discutir o que cabe a cada um dos envolvidos com a educação infantil nas escolas brasileiras e, no tópico destinado às professoras e professores de educação infantil tem-se, com a função de garantir o bem-estar e promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a proposição de brincadeiras de livre escolha e também as escolhidas coletivamente, além das atividades ao ar livre. Também apresenta a importância de ampliar os conhecimentos a respeito do mundo da natureza. (BRASIL, 2006b)

No ano de 2018 foi feita uma atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2, criados em 2006. Esse novo Parâmetros Nacionais de Qualidade uniu os quatro anteriores em um único documento, com inovações que as legislações foram apresentando ao longo dos anos, atualizando as referências de qualidade para Educação Infantil, bem como as orientações, parametrizando assim a implementação de Políticas Públicas para Educação Infantil. (BRASIL, 2018b)

[...] este documento tem como objetivo orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças. (BRASIL, 2018b, p.7)

No que diz respeito aos parâmetros propostos pelo documento que se encaixam neste trabalho, de acordo com Brasil (2018b) temos:

- O Projeto Pedagógico deve assegurar à criança condições para que aprenda em situações desafiadoras e estimulantes, podendo construir significados sobre o mundo natural;
- Organizar os espaços, tempos e materiais como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento;
- Para promover o desenvolvimento integral, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que articulem os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, tecnológico e científico;
- Promover experiências que desafiem a criança na ampliação de seus conhecimentos acerca do mundo da natureza;
- Reconhecer que a criança é um ator na comunidade e é capaz de alterar e interagir no seu ambiente;
- Proporcionar experiências que sejam significativas para ampliar as potencialidades das crianças, incentivando a exploração e o brincar, participando ativamente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo o sentimento de pertencimento;
- Quando o documento se refere a área externa, reconhece sua importância e valoriza seu uso por meio de brinquedos que estimulem múltiplos usos, bem como ela conte com objetos ou equipamentos soltos que permitam à criação da criança, manipulando e transformando;
- As salas de atividades devem, sempre que possível, possibilitar a relação interior-exterior, permitindo a visualização da área externa e atividades nessa extensão da sala;
- Os espaços abertos devem ser diversos, por exemplo, com sombras ou descobertos, permeáveis e com pisos, com jardim, pomar e horta que estimulem o envolvimento da comunidade escolar.

Assim, vê-se que os termos explorar, brincar, desafiar, ambiente, estimular, natural e sentimento de pertencimento se fazem presente nessa reformulação dos

Parâmetros, evidenciando a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos na busca pelo estímulo à curiosidade, imaginação, autonomia, descoberta, interação com a natureza e criação da criança.

É importante destacar a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados, tendo a participação das crianças como uma estratégia. (BRASIL, 2018b, p.66)

E, o último documento selecionado para a construção desse capítulo é o intitulado Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). O documento foi construído em tópicos e discute alguns critérios relativos ao funcionamento e organização de creches, relacionados as práticas adotadas no trabalho com as crianças, buscando garantir seu bem estar, desenvolvimento e qualidade, voltado para as necessidades fundamentais delas.

Primeiramente, quando o documento estabelece critérios iniciais para a unidade da creche, vê-se: “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”, “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.13). Esses, assim como já dito anteriormente no estudo dos demais documentos, também estão relacionados com o contato das crianças com a natureza, enriquecendo as possibilidades de criação, experiências e possibilidades.

Dentro de cada um desses três tópicos tem-se outros que aprofundam a temática, o primeiro que está relacionado diretamente com a natureza apresenta critérios que falam sobre a disponibilidade de plantas e canteiros em espaços que estejam disponíveis para as crianças, bem como o uso de água, areia, pedras e demais elementos da natureza, diz também sobre a importância da exposição ao sol e passeios ao ar livre, aprendendo assim a observar, respeitar, amar e preservar a natureza e os animais. Seja de dentro da sala, por meio de janelas e portas ou na visita a parques e jardins, é fundamental que as crianças tenham esse contato direto com a natureza para que cresçam com mais sensibilidade e consciência ecológica. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

Quando o documento apresenta critérios sobre a curiosidade, imaginação e expressão cita a natureza como potente e promotora de experiências que despertem e agucem os três itens principais do tópico através do corpo, da observação, da interação e

da exploração. O último tópico selecionado para esse capítulo foi o relacionado à movimentação em espaços amplos e, de acordo com o documento, esses espaços são, em sua maioria, ao ar livre. Quando as crianças têm possibilidade de correr, subir, escalar, se pendurar e brincar nos espaços abertos, desenvolvem ricamente seu equilíbrio, força e agilidade. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

De acordo com as autoras, é direito da criança o contato com a natureza e deve ser política da creche respeitar esses direitos que são fundamentais para o bem estar e o desenvolvimento integral dela. Por isso, o orçamento, a construção, os profissionais, as famílias, os espaços e os materiais devem ter bem definidos seu papel no auxílio da busca por esse bem estar e desenvolvimento, permitindo que a criança amplie seus conhecimentos e interaja de forma segura e intensa.

Contudo, é possível constatar que os documentos normativos brasileiros que discutem a educação infantil propõem o contato das crianças com espaços abertos e naturais, entendendo que são potentes estimuladores da curiosidade e do desenvolvimento. É fato que, quanto mais recente o documento, mais se amplia essa discussão, pois por exemplo, comparando a BNCC com as DCNEI, vemos uma acentuação na questão da natureza como potente no desenvolvimento das crianças de educação infantil.

Portanto, assim como preveem os documentos, estar na natureza é muito mais do que só a observar, é necessário vivê-la, experimentá-la e se relacionar com ela. A natureza requer cuidados completamente diferentes do que os espaços cimentados – esses são bem mais fáceis de manter e cuidar – mas, como será o mundo lá fora que a gente quer? Essa é a pergunta que devemos nos fazer sempre, pois o lado de fora é uma necessidade às crianças, esse contato é tão importante quanto a eletricidade da escola. A vida acontece do lado de fora.

2.2 A CRIATIVIDADE E A NATUREZA

“É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida.”

Winnicott (1975, p.108)

Ao pensarmos em educação e buscarmos construir uma prática que valorize a criança, primeiramente é importante e necessário refletirmos criticamente sobre essa prática, para que se consolide a relação Teoria/Prática. Só assim é que ambas farão

sentido, deixando de ser apenas e isoladamente ativismo e conversa fiada. Tornando-se uma prática formadora que seja educativo-crítica. (FREIRE, 2021)

Sendo assim, quando falamos em educação, principalmente educação infantil, precisamos partir do princípio que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para que se construa ou produza conhecimento. Ou, como em Freire (2021, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ensinar e aprender são indissociáveis e estão presentes nas diversas relações que ocorrem na escola, não apenas na relação adulto-criança/professor-aluno.

As experiências vivenciadas pelas crianças nas escolas de educação infantil devem ter como objetivo modificar e tocar quem a vivencia. É muito importante que, como professoras e professores, busquemos sempre enriquecer e potencializar as experiências das crianças, tanto pelo ambiente, como foi descrito no capítulo anterior, como pelos elementos que o compõem e que enriquecem as brincadeiras, assunto que discutiremos a seguir. Assim, “[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1979, p. 26).

A curiosidade está sempre presente no dia a dia das escolas de educação infantil, seja por algo observado, falado ou vivido tanto pela criança quanto pelo professor. E, quando falamos em curiosidade, é fundamental lembrarmos de que o educando precisa cultivar sua curiosidade, criatividade e criticidade, pois são fundamentais para a formação humana e para a superação do conceito de ensino e aprendizagem da educação conservadora, em que o professor ensina e o aluno aprende. É necessário ir além e reforçar a capacidade crítica. Dessa forma, nossa presença no mundo permite nossa ação, nossa curiosidade e nosso desejo por transformação. A consciência a cerca de nossa inconclusão faz com que busquemos a formação, a ética e os saberes. (FREIRE, 2021)

A curiosidade e a liberdade são exercícios fundamentais para uma prática pedagógica democrática, fazendo com que educadores e educandos as exercitem. A curiosidade é quem deve mover ambos, trazendo inquietações e provocações, é um direito, inserindo o professor na busca por aprender e ensinar e estimulando a criança a construir e produzir conhecimento, se formando de forma crítica e criativa.

Assim sendo, a partir da curiosidade em agir no mundo, explorá-lo e investigá-lo faz com que a criatividade se faça presente e ganhe notoriedade e importância, principalmente na primeira infância. Como afirma Winnicott (1975, p.114),

O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa — bebê, criança, adolescente, adulto ou velho — se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa [...]

Rodari (1982, p.164) define criatividade como:

[...] sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor, da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo.

Quanto maior a curiosidade, mais existe o desejo pela busca do objeto ao qual se tem interesse em conhecer mais e mais. O processo curioso provoca conhecimento e desejo de busca, nesse sentido, a natureza tem um enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade, um som ou cheiro, por exemplo, podem provocar a curiosidade e convidar a criança para a observação e a investigação, levantando hipóteses até chegar à explicação, estimulando a criatividade. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2021, p.85)

Por esse motivo, quanto mais experiências as crianças vivenciarem nas escolas de educação infantil, maiores e mais ricas serão as possibilidades de criarem, resignificarem e se apropriarem de experiências que as toquem. De acordo com Larrosa (2002, p. 21),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

E, esse presente trabalho acredita que o contato com a natureza ou com os ambientes e elementos naturais nas escolas de educação infantil permite que a criatividade

e as experiências sejam mais ricas, auxiliando a criança em seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, é preciso oportunizar às crianças o contato com a natureza, com ambientes abertos e naturais, para que sejam elas adultos mais conscientes e capazes de agir curiosamente sobre o mundo que nos cerca, tendo contato com elementos que agucem esse desejo por investigar, criar e ressignificar.

Para além das paredes e móveis, o ambiente escolar deve contar com cores, luzes, cheiros e sons, criando um ambiente multissensorial e com características diferentes que se alterem ao longo do tempo – os elementos naturais – que são extremamente importantes para as crianças. “O infeliz resultado, como visto em muitas creches e em muitas escolas para crianças pequenas, tem sido um conjunto de condições físicas desencorajadoras, especialmente a falta de luz natural e de espaços abertos.” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p.317)

É fundamental termos consciência de que, como afirma Louv (2016, p.14), “Uma árvore é natureza”, dessa forma, quando falamos em ambiente natural dentro das escolas, não necessariamente precisamos de muitos metros de área verde, apenas uma árvore ou observar o céu e as pequenas vidas que andam pelo chão podem proporcionar experiências e vivências que permitam a criança criar, inventar e se inspirar.

Quanto maior o contato dessas crianças com esses ambientes, maior será o interesse e envolvimento delas por eles. As possibilidades têm relação com o que é oferecido, não posso ‘ensinar’ o que não sei. É necessário viver concretamente para que seja possível discursar sobre. Segundo Freire (2021, p. 28),

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Então, a relação da criança com a natureza promove sensações diversas e permite que a criança explore seu corpo através dos sentidos, tocando em diversos elementos e percebendo as suas texturas, sentindo os diversos cheiros que encontramos ali, enxergando as mais variadas cores e ouvindo seus sons, que podem ser de animais até do vento tocando nas folhas. É uma experiência interna, sensível e completa, que permite o envolvimento e o desenvolvimento das crianças, além de despertar a importância do cuidado e da preservação ambiental. Como afirma Meirelles (2015, p.64),

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário

dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana.

É fundamental que a relação aluno-professor seja pautada na dialogicidade e na curiosidade, seja aberta e indagadora, deixando para trás a relação de superioridade do professor para com as crianças, aquela que enquanto o professor fala, a criança precisa somente ouvir. Por isso, é tarefa fundamental criar um ambiente em que a curiosidade se faça presente, que ambos tenham o mesmo direito à fala, tornando a aula em um desafio em que todos participem ativamente. Afinal, a curiosidade, como afirma Freire (2021, p. 84), “É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.”

Ainda, sobre a imaginação e criatividade,

Nos dicionários filosóficos e nas enciclopédias que tenho à mão, entre a casa e o trabalho, observei primeiro como as palavras “imaginação” e “fantasia” pertenceram, por muito tempo, exclusivamente à história da filosofia. A jovem psicologia começou a ocupar-se delas há poucas décadas. Não é, portanto, de admirar que a imaginação nas nossas escolas ainda seja tratada como a parente pobre, em desvantagem com a atenção e memória; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituam até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável. (RODARI, 1982, p.160)

O professor é, no processo criativo, um adulto em meio as crianças, ou seja, está pronto para manifestar o que há de melhor em si mesmo, desenvolvendo hábitos de criação e imaginação, valorizando as diferentes e múltiplas inteligências⁸. Por isso se faz fundamental a riqueza nos gestos dos adultos, para assim enriquecer o brincar criativo das crianças.

Nesse sentido, se faz importante reafirmar a importância da organização dos espaços e do oferecimento de ambientes naturais para possibilitar às crianças estímulos adequados e necessários a potencialização da criatividade e da imaginação. Quanto maiores as possibilidades de criação e brincadeiras, maior será o estímulo à criatividade. A função criativa da imaginação é condição necessária da vida cotidiana. Para haver mudança no mundo, é fundamental desenvolver a criatividade de todos.

⁸ As múltiplas inteligências, de acordo com Howard Gardner, estão presentes em todas as pessoas, mas em diferentes níveis de aptidão. Além disso, elas não são estáticas. De acordo com o autor, são oito: Lógico Matemática, Corporal Cinestésica, Espacial-visual, Linguística, Interpessoal, Intrapessoal, Musical, Naturalista. (GARDNER, 1995)

2.3 O BRINCAR EM AMBIENTES E COM ELEMENTOS NATURAIS

*“Brincar com crianças não é perder tempo,
É ganhá-lo;
Se é triste ver meninos sem escola,
Mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar,
Com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”*

Carlos Drummond de Andrade

Ao falamos em criatividade, logo devemos pensar no brincar, pois possui um papel fundamental na liberdade e potencialidade de criação. De acordo com Winnicott (1975, p. 79), “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

Parte-se do princípio de que a criança foi, por meio da construção histórica, atualmente considerada como sujeito agente de sua própria história, produtora de cultura e conhecimento. De acordo com Brasil (2010, p.12) a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e praticas 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.

Assim sendo, brincar é um direito da criança estabelecido nos documentos que orientam a prática pedagógica nas escolas brasileiras de educação infantil, além de que somos resultados de nossas experiências e a brincadeira é o ponto de partida, pois é por meio dela que a criança inicia sua relação com o mundo da cultura. As brincadeiras estão presentes na sociedade desde o início da civilização, quando as pessoas mais velhas faziam dos jogos uma forma de dominação social, mas, somente com o passar dos anos é que a brincadeira infantil começa a receber notoriedade, não para gasto de energia, como alguns pensadores propuseram, mas como atividade principal e simbólica da criança. (DE CONTI, 2019)

Brincar é uma prática social fundamental das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, como afirmam Sommerhalder; Alves (2014). Entre as tantas linguagens que a criança possui, o brincar é sua linguagem privilegiada e possibilita experiências de interações e relacionamentos com objetos e pessoas, permitindo assim que ela conheça a realidade. Além disso, é também o eixo integrador das experiências educativas e parte fundamental da cultura da infância. E, de acordo com os autores, os adultos têm um papel fundamental para a brincadeira da criança, pois é ele quem pode ou não a auxiliar.

De tal modo, na Educação Infantil, brincar se faz presente de várias formas, como no oferecimento de brinquedos entre uma atividade e outra, o dia de ida ao parque, realização de brincadeiras coletivas no pátio ou em outros espaços da instituição e a utilização do brincar com a intencionalidade de aquisição ou aprimoramento de habilidades infantis. (NICOLIELO; SOMMERHALDER; ALVES, 2018, p.47-48)

Quando falamos em brincar, logo somos remetidos a criatividade, pois ambos conceitos são intimamente relacionados. A criatividade é desenvolvida de acordo com as experiências que o ser brincante vivencia, pois por meio dela a criança constrói uma nova realidade unindo sua curiosidade às suas necessidades. Portanto, como afirma Rodari (2010, np)

Il gioco non è un semplice ricordo di impressioni vissute, ma una rielaborazione creatrice di quelle, un processo attraverso il quale il bambino combina tra loro i dati dell'esperienza per costruire una nuova realtà, rispondente alle sue curiosità e ai suoi bisogni. Ma appunto perché l'immaginazione costruisce solo con materiali presi dalla realtà (e perciò nell'adulto può costruire più in grande) bisogna che il bambino, per nutrire la sua immaginazione e applicarla a compiti adeguati [...]

Portanto, jogo e brincadeira são elementos essenciais à educação da infância e no processo de formação da criança. É a primeira forma de comunicação com o mundo que nos cerca e, por meio deles a criança busca alternativas para as dificuldades e problemas que surgem, sejam eles de ordem motora, social, afetiva ou cognitiva. A partir da brincadeira que ela testa seus medos, satisfaz seus desejos, explora, inventa, experimenta, aprende e constrói conhecimento.

A brincadeira é atividade voluntária e ocorre de forma espontânea para a criança na educação infantil. É importante pois dá a ela autonomia para tomar decisões, se expressar, conhecer a si e aos outros por meio de diferentes linguagens. De acordo com Kishimoto (2010, p.1), “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.”

Ao brincar a criança evade a realidade para o imaginário, como se estivesse dando uma pausa em sua vida cotidiana. Ao assumir o papel de mãe, por exemplo, a criança busca enxergar as situações sob uma ótica diferente, a do ‘como se’, em que a aceitação das coisas vem pela vivência das mesmas, unindo o simbólico ao imaginário, sendo o real o que sustenta essa união. Sendo assim, a brincadeira amarra passado (era-se), presente

(agora brinco) e futuro (vir a ser) para tentar dar sentido às experiências vividas na realidade da criança. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011)

E, para que, na escola a criança seja respeitada em seu direito de brincar, o adulto precisa refletir sobre a singularidade dela em suas formas de se relacionar com o outro e com o mundo, no trabalho humanizador do brincar, no diálogo entre adulto e criança e na compreensão do lúdico na escola (BORBA, 2007). A sensibilidade ao escutar, a observação atenta e acurada, o diálogo, a disposição dos móveis da sala e o oferecimento de possibilidades em ocupar diferentes espaços da escola também são fatores fundamentais para o professor no que diz respeito a garantia do direito de brincar. Afinal, “Como podemos atuar na docência com crianças se não valorizamos ou não compreendemos a atividade principal delas, ou seja, o brincar?” (SOMMERHALDER; ALVES, 2014, p. 118).

Reconhecendo a importância e fundamentação do brincar para a infância, é fundamental reconhecermos que o espaço onde a criança brinca e os objetos que usa merecem destaque. E, quando falamos em brincar são os brinquedos ou materiais que fornecem à criança ou ser brincante representações manipuláveis de imagens em volumes, ele é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira, pois algumas brincadeiras seriam difíceis de ocorrerem sem o apoio desses materiais/objetos que são os brinquedos. Por esse motivo, é extremamente importante a seleção de materiais de qualidade, que potencializarão as experiências das crianças.

O brinquedo é um objeto transicional e simbólico à medida que media a criança com o meio e está entre a realidade concreta e psíquica. Portanto, quanto mais simples e menos estruturados, maiores serão as possibilidades de imaginar ou criar, é ele quem auxilia no instigar da curiosidade. (WINNICOTT, 1975)

Quando entregamos um cesto com brinquedos para as crianças e as deixamos em sala de atividade, existem algumas possibilidades para o brincar, mas, quando saímos e ocupamos espaços ao ar livre onde os objetos não possuem forma ou funções definidas, essas possibilidades para o brincar são ricamente ampliadas, as crianças têm mais chances de inventar suas brincadeiras. Como propõem Flannigan; Dietze (2018, p.53), “Play, especially outdoor play, is a crucial component of early childhood.”

A “Teoria das Peças Soltas”, proposta por Simon Nicholson diz que as peças soltas estimulam a criatividade e a imaginação, então, quanto mais peças soltas no ambiente, mais criativa será a brincadeira. O que poderiam ser então as peças soltas? Os elementos naturais, tais como, gravetos, pedras, cascas, folhas, flores, sementes, terra, ou seja,

materiais que podem ser movidos, combinados, carregados e recolocados por diversas vezes e de diferentes maneiras, desencadeando a curiosidade ao verem e experimentarem coisas novas, inspirando o envolvimento em novas explorações e descobertas.

Infelizmente, estudos apontam que as brincadeiras ao ar livre estão cada vez mais difíceis de acontecer, o que acarreta em diversos impactos na educação infantil, tanto relacionados à saúde, como depressão, obesidade e ansiedade, quanto no desenvolvimento da criatividade e imaginação, já que o brincar com os elementos variáveis permite a exploração, construção de conceitos e descobertas de coisas novas (FLANNIGAN; DIETZE, 2018; NICHOLSON, 1971; COZZOLINO, 2021; BONDIOLI; SAVIO, 2017). Infelizmente,

This is particularly true of young children who find the world incredibly restricted—a world where they cannot play with building and making things, or play with fluids, water, fire or living objects, and all the things that satisfy one's curiosity and give us the pleasure that results from discovery and invention [...] (NICHOLSON, 1971, p.30)

Ademais, a ausência de contato com a natureza faz com que:

Si è creata una situazione in cui le generazioni di giovani genitori/insegnanti/educatori, e a maggior ragione i loro bambini/alunni, risultano privi di un significativo e consapevole ancoraggio al mondo naturale. Una estraneità che può problematicamente essere declinata in quattro dimensioni tra loro interconnesse: 1. l'insorgere di disturbi sul piano fisico e psichico; 2. una perdita di saperi; 3. una mancanza di consapevolezza ecologica; 4. un affievolirsi di sensibilità e responsabilità verso gli altri come noi. (BONDIOLI; SAVIO, 2017, p.63)

Quando os autores apresentam as quatro dimensões citadas logo acima, referem-se aos graves impactos que ocorrem ao não permitir que as crianças vivenciem e se relacionem com a natureza, primeiramente é o mal estar psicológico e mental que essa ausência pode gerar na criança, ocasionando em problemas de saúde que vão desde obesidade pela falta de movimentação e exploração do corpo ou muitas horas em frente às telas, até dificuldade de concentração. A segunda trata do conhecimento, pois, segundo os autores, a aproximação e relação com os ambientes naturais está ligada à possibilidade de resgatar conhecimentos e desenvolver diferentes formas de pensar. A terceira trata da consciência ecológica que se dá quando existe relação entre homem/natureza, vem da conexão, relação de respeito e pertencimento, além do cuidado com a vida que há ali. A última dimensão está relacionada com sensibilidade e responsabilidade para com os outros, que também é desenvolvida no contato com a natureza e toda forma de vida que

ali habita. Trata-se de uma aprendizagem viva em que as protagonistas são as crianças. (BONDIOLI; SAVIO, 2017)

A natureza e os espaços ao ar livre possuem diversos elementos variáveis que são observáveis, como vento, sons, cheiros, plantas, animais, água, sombras, gravidade e as crianças adoram brincar com essas coisas, basta leva-las até a natureza e observar como ficam maravilhadas e interessadas. Dessa forma, penso que o professor precisa ir além da sala, ir além dos brinquedos prontos e estruturados e proporcionar momentos de criação, de exploração, de investigação, observação e de construção coletiva e individual. Os espaços naturais são flexíveis e um convite a esse universo de possibilidades, permitindo a interpretação criativa e a formação de adultos mais responsáveis. (GARIBOLDI, 2017)

Além disso, a capacidade de criação da criança é gigantesca e para inventar um brinquedo ela pode utilizar diversos materiais que a natureza proporciona, materiais esses que podem ganhar um novo significado a partir da visão e do valor que cada criança atribui. Esse processo de relação e conexão com a natureza se torna a cada vez mais rico de acordo com o espaço que essa criança ocupa e com a cultura da qual ela faz parte. Como afirma Louv (2016), o ambiente é fundamental para que cada criança teste a si mesma na interação que possui com ele, por isso, quanto mais rico e aberto for o ambiente, maiores serão as opções de escolha para ela se envolver e criar. Segundo Gariboldi (2017, p.5),

In particolare negli ambienti naturali la libera attività dei bambini si declina frequentemente come un'alternanza di esplorazione e gioco di immaginazione, e quindi, sul piano cognitivo, di pensiero logico e analogico; come un intreccio di logica e immaginazione che è tipico dei processi creativi. Creatività che si qualifica sostanzialmente come pensiero combinatorio, nella capacità di intuire e stabilire nuove connessioni tra componenti eterogenee, di essere flessibili, cioè capaci di utilizzare in modo originale gli elementi forniti dall'ambiente verificando poi l'adeguatezza delle idee che si sono prodotte in relazione ai compiti o agli intenti che si perseguono.

Esses elementos naturais ou partes soltas dão a criança liberdade para desenvolver suas experiências lúdicas baseadas em seus objetivos e ideias, dessa forma, os materiais não ditarão quais as brincadeiras devem se envolver, mas elas é que criarão suas brincadeiras com base em novas ideias, experiências anteriores, criatividade e curiosidade. Por exemplo,

[...] a rock could be perceived as something to throw or to climb over. A stick could be perceived as a sword or as a tool for digging. The way children perceive a loose part influences if and how they use it in their play. Since loose parts do not have a predetermined use or outcome,

with experience, children can adapt them to be used in multiple ways. The theory of loose parts and affordances provides educators with insight into how loose parts in outdoor environments support children in being able to create rich and diverse play experiences. (FLANNIGAN; DIETZE, 2018, p.54)

Para além da criatividade e imaginação, existe, no contato com a natureza, um grande potencial no que diz respeito à consciência ecológica. A criança que se envolve e estabelece relações com a natureza, é cuidadosa e atenciosa com os seres vivos, observa o desenvolver das plantas e estabelece uma relação de cuidado e proteção, se preocupando com o meio que a cerca, se sentindo parte dele, desenvolvendo sua individualidade e formando o homem. (COZZOLINO, 2021)

Muitas crianças têm conhecimento sobre as ameaças ao meio ambiente, por estarem conectados, usam jogos ou acessam informações rapidamente, mas o contato físico delas com esses ambientes ameaçados está cada vez mais reduzido, a natureza tem sido mais observada do que vivida e isso gera impacto na vida adulta e no meio ambiente. Como afirma Louv (2016, p. 29), “Atribuímos dois significados à palavra “natureza”, que vem do latim, *natura* – nascimento, constituição, caráter, curso das coisas – e, para além de *natura*, *nasci* – nascer.”

Contudo, é fato que o brincar se faz presente no dia a dia de uma escola de educação infantil, sejam com muitas possibilidades ou com poucas, as crianças brincam. Sabe-se também que o brincar é uma prática fundamental das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, sendo uma linguagem privilegiada que possibilita diferentes experiências relacionadas a interação e relacionamento. Além disso, as interações e brincadeiras estão presentes nos documentos norteadores da educação infantil. Porém, as brincadeiras em ambientes e com elementos naturais, como foi dito anteriormente, possui uma importância muito grande no desenvolvimento da criança.

A brincadeira em ambientes naturais envolve muito mais do que imaginamos, estar na natureza e se relacionar com ela permite que a criatividade e a imaginação fruam livremente, proporciona experiências inusitadas, estimula o espírito de aventura e também a conexão com o ecossistema ecológico, mas existe algo ainda mais precioso, como afirma Guerra (2020, p.37), “[...] in realtà l’ambiente naturale offre qualcosa di ancora più prezioso: la possibilità di confrontarci con il sistema complesso che sta alla base di ogni altra complessità con la quale abbiamo a che fare nel quotidiano.”

A escola é lugar de encontro com o outro, de reconhecer-se, também, segundo Ceppi; Zini (2013), é um laboratório para aprendizado autônomo das crianças, e deve

permitir que elas tenham contato com os espaços abertos. Nessa área externa as crianças devem ter possibilidades de notar o comportamento das formas físicas, ou seja, água, terra, vento, entre outras. A fonte de luz natural deve estar presente nas escolas, para que a criança seja capaz de sentir o exterior, por isso é extremamente importante que as escolas sejam estruturadas e planejadas de forma adequada. Como afirmam Ceppi; Zini (2013, p.61), “É importante que as crianças sintam-se em harmonia com o ambiente do lado de fora da escola e que elas estejam cientes das mudanças que ocorrem”.

De acordo com Louv (2016, p.77),

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles – mesmo os que já passaram da infância – são expostos à mais ínfima experiência direta em um ambiente natural.

Portanto, é fundamental que a criança seja respeitada e notada em sua atividade principal que é o brincar e, mais especificamente o brincar nos ambientes abertos, pois, é por meio e na brincadeira que ela consegue expor suas ideias, sentimentos, angústias, imaginação, compreensão do mundo e também seus desejos, além da mudança de perspectiva e trabalho sobre a relação da natureza com as crianças, buscando um futuro diferente. Essa prática faz parte da cultura da infância e deve ser possibilitada nas escolas, sendo integrada aos afazeres docentes.

Este estudo nasce de uma ausência, de um notório padrão de comportamento – o gesto do abandono e da displicência – apontado por inúmeros historiadores da infância, sentido por outros tantos professores, que buscam a escassa bibliografia sobre os temas relativos à produção da própria criança, aquilo que brota de suas mãos e de sua inteligência, e não encontram. Essa escassez é fruto do longo período de distanciamento da criança. Justamente por tal motivo, faz-se necessária uma investigação mais acurada sobre a mais fluente e livre voz da infância: a imaginação do brincar. (PIORSKI, 2016, p.47)

Nesse sentido, essa pesquisa buscou ressignificar o uso dos ambientes naturais nas escolas, sendo eles pequenos ou grandes. Contribuindo para a formação da criança auxiliando no cuidado atencioso com seres vivos e ajudando de forma sensível o livre desenvolvimento de sua individualidade, com a construção da identidade, desenvolvendo seus potenciais relacionais, estimulando a criatividade e a imaginação, bem como contribuindo com a consciência ecológica. E assim, a criança cumprirá sua principal função de formar o homem. Como afirma Montessori (2019, p.130), “O segredo da

criança, pelo contrário, está escondido apenas pelo ambiente. E é sobre o ambiente que é preciso agir para liberar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta somente abrir-lhe a porta.”

Contudo, que possamos nos lembrar sempre do Montessori (2017, p.77) advertiu:

[...] deixai as crianças em liberdade; deixai-as correr lá fora sob a chuva, tirar os sapatos e pular nas poças d'água; pisar, descalças, a relva úmida dos prados; que elas possam descansar tranquilamente sob a sombra acolhedora de uma árvore, gritar e rir à tépida luz de um Sol nascente que acorda todos os seres vivos que têm seu dia dividido entre a vigília e o sono.

CAPÍTULO 3

CAMINHO METODOLÓGICO

“É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

(FREIRE, 2021, p.24)

Nesta seção apresento o caminho metodológico da pesquisa, descrevendo o percurso construído nessa investigação para alcançar os objetivos propostos. Primeiramente apresento a natureza da pesquisa, na sequência tem-se o contexto da pesquisa, com a descrição do ambiente escolar e posterior descrição dos sujeitos envolvidos. Para finalizar, introduzo a análise de dados que será discutida com mais detalhes na próxima seção.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa à medida que possui caráter social e interpretativo, se construindo por meio das interações com outras pessoas, com base em suas perspectivas histórica e social. Como afirma Creswell (2010), ouvir o que as pessoas dizem e observar o que fazem em seu ambiente são fundamentais para a construção da pesquisa qualitativa.

Os autores Bogdan e Biklen, em sua obra “Investigação qualitativa em educação” (1994) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva, ocorrendo com respeito e análise das riquezas observadas e descritas, além de reconhecer que o comportamento humano é influenciado pelo contexto e também pelo ambiente em que ocorre, uma vez que as ações são melhores compreendidas quando em seu ambiente natural. Por fim, os autores afirmam que os investigadores qualitativos possuem mais interesse pelo processo do que pelo produto.

Na *Sociology of Teaching*, Waller baseou-se em entrevistas em profundidade, em histórias de vida, na observação participante, no registo de casos, em diários, cartas e outros documentos pessoais, para descrever o mundo social dos professores e seus alunos. Para Waller, a ideia base do livro era a crença de que "as crianças e os professores não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e de aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 30)

Dessa forma, a metodologia qualitativa permitiu uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, buscando elucidar questões educativas do contexto escolar a que fazem parte. Os principais instrumentos para coleta e análise de dados são oriundos da observação participante das crianças – sujeitos da pesquisa – no ambiente escolar, considerando suas relações, interações, diálogos e experiências. Como afirmam Bogdan; Biklen (1994, p.48), “[...] mediante observação participante (Metz, 1978), os

investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.”

Para que se iniciasse a coleta de dados, foi preciso contatar a escola e verificar a possibilidade das inserções, tendo em vista o enfrentamento da pandemia da COVID-19⁹ e a diminuição da circulação de pessoas no ambiente escolar. Feita a autorização para a realização da pesquisa, foi requerido junto à Plataforma Brasil a autorização do Comitê de Ética em pesquisas. O parecer positivo foi liberado no dia 30 de abril de 2021, com o CAAE nº 31256920.3.0000.5504.

Após iniciada, a pesquisa buscou evidenciar como as crianças se apropriam dos ambientes e elementos naturais presentes na escola Educativa, tanto no cotidiano quanto nas práticas escolares, por isso, a metodologia qualitativa auxiliou bastante na compreensão do contexto. Para tal, foi preciso observar as crianças diariamente em seu contexto escolar, notando qual a relação delas com os elementos e ambientes naturais que fazem parte do ambiente escolar. A escola em pesquisa, como será descrito posteriormente, possui um amplo e privilegiado ambiente natural, conseqüentemente, os elementos naturais são abundantemente encontrados em grande parte dela.

À medida que os dias de observação foram se consolidando, foi possível notar que as crianças estavam mais à vontade com minha presença, realizando suas atividades com normalidade, permitindo que os detalhes fossem notados e anotados. Esse fato foi imprescindível para evidenciar a relação das crianças com os ambientes naturais presentes na escola, objetivo principal da pesquisa. Como afirmam Bogdan; Biklen (1994, p.113),

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escola, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência, o objecto de estudo dos investigadores. À medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal.

⁹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SaRS-CoV-2), identificado pela primeira vez no ano de 2019, em Wuhan, na China. Sua disseminação ocorre por meio do contato direto ou indireto e é altamente contagioso. Sendo o distanciamento social uma das principais medidas de segurança para combater o vírus.

Sobretudo, as observações foram realizadas em horários diferentes para tentar coletar o máximo de situações em ambientes diversos, com atividades diferentes e em momentos alternados. Os dados das observações foram sistematizados em notas de campo e registros fotográficos – sem revelar a identidade das crianças, coletando apenas momentos/situações em que as mãos ou os pés estivessem em contato com elementos naturais ou mesmo as produções das crianças. Essas notas de campo se tornaram diários de observação com registros utilizados como instrumentos chave para a análise de dados.

Os diários compõem parte fundamental da pesquisa. Foram construídos diariamente após cada inserção de observação, buscando descrever de forma detalhada e sistemática, repletos de situações, falas, olhares, experiências e criações, sendo altamente descritivos com ênfase na relação das crianças com os elementos e ambientes naturais, juntamente com cada diário estão as fotos que registram alguns momentos da coleta.

A análise de dados foi realizada de acordo com a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (2016), que consiste inicialmente na 1. pré-análise, que busca o contato com documentos, se permitindo invadir pelas orientações e impressões - a chamada leitura flutuante, seguido pela escolha dos documentos que serão submetidos aos processos analíticos e da formulação de hipóteses e objetivos, finalizando com a preparação do material; em seguida, 2. exploração do material, que consiste da codificação – como analisar, transformando os dados e agregando-os em unidades; e por último 3. tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Ao longo da coleta de dados, os capítulos teóricos foram sendo escritos tomando por base as literaturas sobre criança, descobertas, natureza, linguagens, brincadeiras e documentos oficiais sobre educação infantil no Brasil. Todas as leituras contribuíram ricamente para que a análise de dados se concretizasse e fosse possível evidenciar as categorias e unidades de registro.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

3.2.1 Seleção da escola participante

A turma escolhida para a coleta de dados foi da escola Educativa – Cooperativa Educacional de São Carlos, uma instituição privada localizada no município de São Carlos, interior de São Paulo. Devido à pandemia da COVID-19, as escolas municipais de educação infantil retornaram suas atividades presenciais apenas no final de 2021,

impossibilitando a coleta de dados em tempo hábil. Além disso, grande parte das escolas particulares de educação infantil de São Carlos não estavam recebendo pesquisadores externos, com o intuito de minimizar a circulação de pessoas nas instituições devido à pandemia.

Tendo em vista minha atuação como professora na Educativa e também minha relação como aluna durante 14 anos, em conversa com a diretoria, a coordenação e o professor orientador, foi decidido que realizaria a pesquisa lá. Além disso, um dos critérios para seleção da escola na fase da coleta de dados era uma instituição que contasse com ambiente natural, como descrito no projeto, então, pelos motivos acima citados, essa foi a escolha da escola.

Considerando minha atuação e relação com a escola, alguns cuidados foram necessários para que eu iniciasse a pesquisa de forma imparcial, são eles a escolha por coletar os dados em período oposto ao que trabalho, minimizando as chances de envolvimento com as crianças – sujeitos da pesquisa – e, também a escolha de uma turma que, além de atender a faixa etária alvo da pesquisa, fosse uma turma cuja professora eu não tivesse envolvimento fora do ambiente escolar. Esses cuidados foram fundamentais para que não houvesse interferência na análise dos dados a ser discutida posteriormente.

Sendo assim, toda a documentação foi preparada juntamente com o projeto de pesquisa e enviado à escola, possibilitando o início da coleta de dados. É possível dizer que a coleta ocorreu de forma fragmentada, pois, de acordo com os protocolos de segurança e higiene da escola, caso alguém próximo à turma testasse positivo para COVID-19, o núcleo ou o grupo de crianças, dependendo do infectado, teria que interromper suas atividades. Essa situação ocorreu poucos dias antes do início da coleta, fazendo com que as crianças voltassem para o ensino remoto durante 14 dias.

Dito isso, a coleta começou dia 14 de junho de 2021 e ocorreu até 31 do mesmo mês, sendo interrompida novamente, mas agora pelas férias escolares. Depois das férias, mais algumas inserções foram feitas, respeitando o retorno das crianças e também os novos alunos que ingressaram na turma em seu período de adaptação e acolhimento, conforme solicitado pela professora. Assim, finalizei a coleta no início de setembro. Ao todo, foram 18 dias de observação divididos em dois meses, cada inserção contava com duas horas, totalizando 36 horas.

A entrada de campo que se deu no dia 14 de junho de 2021 ocorreu de forma tranquila, fui bem acolhida pelas crianças e professora, me senti bastante a vontade para observar e caminhar juntamente com a turma no decorrer da tarde. Duas das crianças eu

já conhecia por terem sido minhas alunas no ano retrasado ao desenvolvimento da pesquisa – em 2019. Quando cheguei, era 14h30 e as crianças estavam brincando no parque. Inicialmente conversei com a professora e depois ela me apresentou para as crianças, que me cumprimentaram e continuaram a brincar em duplas, como já faziam logo que cheguei.

Ao longo das inserções pude acompanhar momentos da rotina escolar dentro da sala de atividades, com atividades dirigidas, leitura de histórias, desenhos e/ou pinturas, brincadeira com massinha ou mesmo com brinquedos convencionais. Além desses momentos, também pude observar vivências ao ar livre, tais como no parque que faz parte da rotina diária das crianças – exceto em dias de chuva – e também em explorações – saídas pela escola para observar a natureza ali presente – propostas pela professora em momentos que eu estava coletando os dados. Como o objetivo do trabalho é evidenciar a apropriação das crianças nos ambientes naturais e com elementos naturais, me ative a análise de dados desses momentos em detrimento aos momentos em sala.

3.2.2 A Educativa

A ideia começou em 1993, com um grupo de pessoas que buscava para seus filhos uma escola de qualidade, que valorizasse a formação humana e tivesse princípios cooperativistas. Após várias reuniões para discussão sobre a proposta, surge um projeto idealizado por todos, bem como um compromisso coletivo de construção e nascimento de uma escola, a Educativa. Em 1994 o sonho se torna realidade e a escola, ocupada em um terreno com bastante terra e pastos – uma fazenda –, foi sendo construída. Com o passar dos anos e a modernização, ocorreram mudanças no bairro e também na arquitetura do prédio.

Como a escola foi construída em um terreno que era uma fazenda, possui grandes e diversos ambientes naturais, é cercada por árvores, gramados e plantas de diversas espécies, fazendo com que vários animais também se façam presentes, tais como diferentes aves, lagartos e insetos.

Fotografia 1: Imagem aérea da escola



Fonte: <https://br.linkedin.com/company/cooperativa-educacional-de-s%C3%A3o-carlos>

A escola é dividida em quatro blocos com cores diferentes: rosa – educação infantil, verde – ensino fundamental I, amarelo – ensino fundamental II e azul – ensino médio. Também conta com três laboratórios que atendem as áreas de ciências: biologia, física e química, além do laboratório de informática. Próximo aos laboratórios tem a biblioteca que também atende todas as idades e a comunidade escolar. Ao redor dessas áreas existem diversas árvores e espaços gramados, também existe um redário para os alunos desfrutarem do contato com a natureza de forma confortável. Entre os blocos também é possível encontrar árvores e espaços gramados à disposição dos alunos e também dos professores.

Fotografia 2: Bloco Rosa – Educação Infantil



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 3: Bloco Verde – Ensino Fundamental I



Fonte: <https://educativa.com.br/nossa-estrutura/>

Fotografia 4: Bloco Amarelo – Ensino Fundamental II



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 5: Bloco Azul – Ensino Médio



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 6: Laboratório



Fonte: <https://educativa.com.br/nossa-estrutura/>

Fotografia 7: Proximidades da biblioteca



Fonte: Imagem da autora

Na parte de cima, próxima ao bloco azul – ensino médio – estão localizadas as salas de artes e expressão corporal. Na parte debaixo da escola encontra-se o ginásio poliesportivo, um campo de grama e três quadras, sendo uma delas de areia. Esses espaços são usados para atividades esportivas e culturais, também ficam à disposição das crianças e professores. Ao redor dessa área existe uma mata ciliar com riacho, de lá é possível ouvir o som da água, do vento nas folhas e também observar diferentes plantas e animais.

Fotografia 8: Campo gramado



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 9: Quadras poliesportivas



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 10: Mata ciliar – “Floresta”



Fonte: Imagem da autora

No centro da escola está localizada a secretaria e dentro dela existem várias salas onde ficam diversos profissionais. Temos duas salas de reunião, sala da direção, do financeiro, da orientadora educacional, dos eventos e do marketing. Além dos profissionais responsáveis por todas as questões legais e burocráticas dos alunos e professores.

De acordo com o Plano Escolar, na parte que dispõe dos recursos físicos tem-se que,

Com construção toda em alvenaria, a Educativa conta com instalações adequadas não só às aulas, mas também destinadas ao apoio e à extensão das atividades de aprendizagem e administrativas. Entre elas: 1. Laboratórios de ciências: três, destinados à Física, Química e Biologia, com todos os equipamentos necessários e salas de reserva técnica. 2. Centro de informação: composto por ampla biblioteca, salas de leitura, laboratório de informática apto a atender todos os estudantes de uma mesma classe e sala de pesquisa. 3. Espaço Cultural e Esportivo: composto por um ginásio poliesportivo coberto, vestiários, cantina, palco para teatro e outras manifestações artísticas, camarins, salas de ensaios, espaço para exposições de obras artísticas, quadras

descobertas, campo de futebol e quadra de areia. 4. Auditório: capacidade para mais de 70 pessoas, com recursos de multimídia e ar condicionado. 5. Sala de artes visuais: com instalações para ensino de artes plásticas. 6. Sala para aula de teatro: com instalações para o ensino de artes cênicas. 7 Sala de expressão corporal: com instalações adequadas para atividades de expressão corporal. 8. Pátio coberto: com capacidade para abrigar os estudantes de cada período, com mesas e cadeiras. 9. Cantina: com funcionamento durante todo o período escolar. 10. Refeitório: equipado para refeições e capacidade de atender mais de 100 pessoas simultaneamente. 11. Cozinhas: no bloco do Ensino Infantil e no ginásio, para os demais segmentos da escola. 12. Salas de apoio: para atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, para oficinas pedagógicas e plantões de dúvida para estudantes do Fundamental I, atendimento da psicopedagoga, além das salas das coordenações pedagógicas dos diversos núcleos.

Como os sujeitos da pesquisa são crianças da educação infantil, faz-se necessário realizar uma descrição minuciosa do bloco rosa, que é o núcleo de educação infantil e está localizado na parte de baixo da escola. Conta com, em sua entrada, algumas árvores: uma amoreira e outras que desconheço a espécie. Nessa mesma parte temos um amplo espaço aberto em que as crianças podem correr e brincar, existem alguns desenhos no chão dessa área e cordas presas às paredes para as crianças brincarem. Todas as oito salas de atividade presentes no bloco, possuem uma grande porta para a área externa, quatro para a parte da frente do núcleo e quatro para a parte de trás, onde está localizado o parque de areia.

Fotografia 11: Entrada do Bloco Rosa



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 12: Parte de trás do bloco



Fonte: <https://educativa.com.br/nossa-estrutura/>

Seguindo pela lateral esquerda, temos um espaço gramado com canteiros e árvores frutíferas, dentre elas uma grande mangueira, uma jabuticabeira, outra amoreira e uma pitangueira, recentemente foi plantado um pé de acerola por estudantes de outra turma. As crianças chamam esse local de quintal, pois duas salas de atividade da parte de trás do bloco têm portas de vidro grandes que desembocam nesse gramado, ali as crianças podem brincar e observar a natureza presente, bem como realizar atividades, pinturas, desenhos e jogos, desfrutando desse espaço aconchegante e acolhedor chamado de quintal, não só os alunos dessas salas, como todos os demais do bloco podem usar o espaço. Seguindo pela parte de trás do bloco, temos um amplo parque de areia com algumas árvores e brinquedos de madeira e plástico. As duas últimas salas do bloco têm suas portas viradas para o parque de areia. Há também um pátio interno com três brinquedos de plástico: escorregador, gira-gira e túnel em formato de trem, mas, devido à pandemia, as crianças utilizaram com menos frequência, optando por ambientes abertos e amplamente ventilados.

Fotografia 13: Saída da sala



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 14: Quintal



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 15: Parque do Bloco Rosa

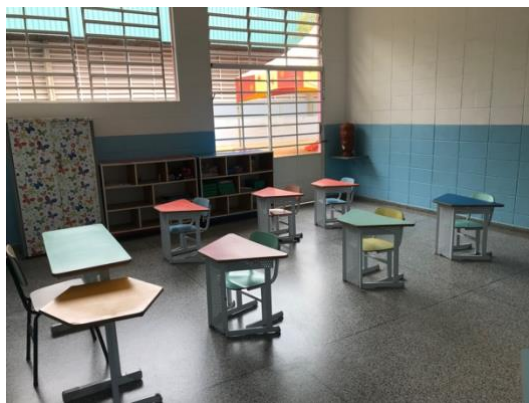


Fonte: Imagem da autora

As salas de atividade contam com mesas e cadeiras que podem ser posicionadas individualmente ou em grupos menores de no máximo seis, lousa de giz, cesto com brinquedos, armário para guardar materiais e nichos organizadores de madeira. Dentro de cada sala as professoras organizam os materiais coletivos e individuais de cada criança, tais como materiais riscantes (lápiz, giz, canetas hidrográficas), livros, massinha, brinquedos ou jogos, papéis e tintas. Dentro do bloco rosa também existem quatro banheiros, dois para as crianças e dois para professores e funcionários, almoxarifado e sala de café, sala da coordenação e refeitório, além das oito salas de atividade descritas anteriormente.

Fotografia 18: Sala do Infantil 2¹⁰

¹⁰ A foto foi tirada no período de férias, por isso a sala está vazia, sem materiais e sem crianças, além disso, as cadeiras e mesas estavam dispostas dessa forma devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, normalmente elas são organizadas de diversas formas, sempre priorizando o coletivo e contato direto entre as crianças.



Fonte: Imagem da autora

No ano de 2021 a organização das turmas se deu da seguinte forma, período da manhã: 1 turma de infantil 1 (crianças de três e quatro anos), 1 turma de pré (crianças de cinco anos) e 3 turmas de 1º ano¹¹ (crianças de seis anos) e, período da tarde: 1 turma de infantil 2 (crianças de quatro e cinco anos), 1 turma de pré (crianças de cinco anos), 2 turmas de 1º ano (crianças de seis anos) e 1 turma multisseriada que fica período integral na escola.

Como a instituição é uma cooperativa, é composta por um Conselho Pedagógico Administrativo (CPA) e dele fazem parte representantes de todos os segmentos: alunas e alunos, pais, professores, equipe pedagógica, funcionários e conselho administrativo, sendo o último composto por pais/cooperados voluntários eleitos pela comunidade. Por se tratar de uma cooperativa, a escola possui relação aberta e direta com as famílias e estudantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os três conceitos que direcionam o trabalho são: autonomia, cooperação e conhecimento. E, ainda de acordo com esse documento, a Educativa preocupa-se em promover discussões e reflexões, inovando suas atividades, sempre empenhada em manter excelência no processo de ensino e aprendizagem, acompanhando as mudanças e transformações sociais, uma vez que o processo educacional não é linear e nem estático. O PPP propõe que a prática pedagógica da escola tem como objetivo “mudar para melhor, inovar a partir de uma base alicerçada na convicção de que a educação é o caminho seguro e

¹¹ A escola optou por manter as turmas de 1º ano juntamente com a educação infantil mesmo com a Lei nº 11.274, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos. Esse é um ponto fundamental para o desenvolvimento, tendo em vista as especificidades das crianças de seis anos e a importância que uma rotina mais flexível tem na vida delas.

insubstituível para a construção de uma sociedade mais justa, humana, sustentável e cooperativa.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018/2019, p.14)

Dessa forma, a proposta pedagógica da escola, como descrita no PPP, reconhece a interação entre o mundo e o ser humano, mantendo a dialética de seu trabalho. Valorizando o estudante em sua potencialidade, como um ser único e capaz de ser um autor crítico de sua história, apoiando-se em três grandes abordagens teórico-metodológicas, que são: sistêmica (em que o professor detém o conhecimento e o aluno desenvolve o papel de aprendiz), humanista (com foco no sujeito e nas relações interpessoais) e cognitivista (relacionada à organização do conhecimento e à relação mútua entre aluno e professor).

Posso dizer que desenvolver o projeto de pesquisa na Educativa foi bastante positivo, pois existem laços afetivos com os ambientes e pessoas, já que fui estudante por 14 anos e também trabalho como professora no período oposto ao que realizei a coleta de dados. Além de possuir um amplo e privilegiado espaço natural.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA – AS CRIANÇAS

A turma que faz parte dessa pesquisa é o Infantil 2 do período da tarde e atende crianças de quatro e cinco anos. A escolha por essa faixa etária se deu por dois motivos: primeiramente por fazerem parte da obrigatoriedade do ensino, como prevê a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), a partir de quatro anos de idade, sendo esse acesso à educação básica obrigatória um direito público subjetivo. E, como propõem também Oliveira; Maranhão; Abbud (2019, p. 181),

As crianças que assumiram um lugar na cultura como falantes desde cedo, aos 4 ou 5 anos já devem ter uma expressão comunicativa bastante sofisticada. O trabalho nessa faixa etária deve, então, ajudar as crianças a avançar não apenas nas suas competências comunicativas, mas, principalmente, na elaboração do pensamento.

Inicialmente a turma contava com cinco crianças matriculadas, sendo quatro meninas que frequentam a escola presencialmente todos os dias e um menino que optou pelo ensino remoto, todas elas possuem entre quatro e cinco anos de idade. A sala dessa turma fica na parte de trás do núcleo de educação infantil, com porta para o quintal, é bem ampla, com mesas, cadeiras, armário fechado e armário aberto. Também existem ali brinquedos e materiais de uso das crianças e professora, como citado anteriormente na

descrição do interior das salas. Então, na primeira fase da coleta de dados essa era a composição da turma.

Na segunda fase da coleta de dados, que foi após as férias escolares de julho, novas crianças chegaram, passando de cinco para nove. As quatro meninas que frequentavam presencialmente permaneceram, bem como o menino que optou pelo ensino remoto. Além dessas, vieram mais quatro crianças que frequentaram presencialmente, sendo uma delas menina e os outros três meninos.

Na primeira fase da coleta foi possível perceber o interesse das meninas por brincadeiras como bonecas, princesas e casinha, em grande parte dos momentos que realizei a observação, os jogos e brincadeiras estavam relacionados a essa temática. E geralmente brincavam em duplas ou as quatro juntas. Como a observação foi presencial, não cheguei a conhecer o aluno do ensino remoto. Após o ingresso das demais crianças, na segunda fase da coleta, foi possível perceber que em alguns momentos as brincadeiras ganharam uma forma diferente, então, algumas aventuras começaram a surgir e brincadeiras novas foram ganhando espaço. Outro ponto observado sobre a turma foi que, com os novos alunos, no momento de brincar os grupos aumentaram e variaram sua composição.

As crianças de quatro e cinco anos, que são os sujeitos dessa pesquisa, possuem grande autonomia, sendo capazes de escolherem suas brincadeiras, bem como os pares com quem brincar, além disso, a autonomia permite que optem pelos materiais e espaços, enriquecendo a brincadeira e as interações com o mundo.

A partir dos 3 anos, é esperado que as crianças conquistem graus mais elevados de autonomia, que se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo e aprender a brincar e trabalhar com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca. (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019, p. 159)

3.4 COLETA DE DADOS

A análise de dados se consolidou por meio da análise de conteúdos proposta por Bardin (2016) e buscou olhar atentamente para os dados da pesquisa obtidos com a observação participativa. Como afirma Gatti (2005, p.44),

[...] um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalho, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua

contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta.

Após as inserções para observação, a posterior construção dos diários e também da leitura deles, buscou-se levantar informações e esclarecer o contexto, identificando, a partir dos assuntos/situações que apareciam com maior frequência, as unidades de contexto e de registro. É importante ressaltar que se buscou um distanciamento das opiniões próprias ao ler e analisar os diários, tentando evidenciar o real, permitindo que fosse captado, ao máximo, em sua inteireza.

Para que se definam as categorias de codificação, foi necessário ler os dados, destacar as frases, palavras ou padrão de comportamento que mais se repetiram, procurando regularidades entre elas, seguido da descrição dessas frases ou palavras. (BOGDAN; BIKLEN, 1994) As categorias que surgiram com a leitura, ampla reflexão, análise e discussão sobre os diários foram: 1. Fauna e flora do ambiente escolar, 2. Elementos da Natureza (água, terra, ar e fogo) e 3. Elementos naturais (gravetos, pedras, sementes, folhas, entre outros). Para uma maior e melhor compreensão dessa etapa da pesquisa, construí uma tabela que segue abaixo, com destaques das imagens, frases ou palavras dos diários, originando as unidades de registro.

| CATEGORIAS | Fauna e flora do ambiente escolar. | Elementos da natureza (água, terra, ar e fogo). | Elementos naturais (gravetos, pedras, sementes, folhas, entre outros). |
|-----------------------------|---|---|--|
| UNIDADES DE REGISTRO | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Relação com insetos; ☞ Observação durante percursos; ☞ Exploração direcionada dos ambientes naturais; ☞ Pássaros no momento do lanche. | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Brincadeiras no parque – pás e baldes; ☞ Peneiração de areia; ☞ Brincadeiras de casinha e mamãe e filhinha; ☞ Brincadeira com água; ☞ Brincadeiras com areia. | <ul style="list-style-type: none"> ☞ Coleta, lavagem e coleção de pedras; ☞ Coleta de folhas para brincar; ☞ Coletas de elementos naturais pela escola. |

Após definição destas três categorias temáticas e de suas respectivas unidades de registro e de contexto, inicio a análise dos dados obtidos, para depois desenvolver as considerações finais tendo em vista tudo que foi observado e analisado.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

*“Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundancia de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.”*

(Manoel de Barros – O apanhador de desperdícios)

4.1 FAUNA E FLORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Nessa categoria buscou-se descrever sobre os animais, mais especificamente os insetos e aves, encontrados ao longo dos passeios pela escola, no momento do lanche ao ar livre e também no parque. Além disso, discute-se sobre as plantas que chamavam a atenção das crianças nos trajetos entre uma atividade e outra, nos momentos de passeio pela escola e no quintal próximo à sala do Infantil 2.

Andar pela escola não era uma prática diária da turma, mas, com o passar do tempo e das minhas inserções para observação, pude notar que a professora saiu com as crianças algumas vezes para explorar os espaços naturais da escola, me refiro a espaço nesse momento, pois tratava-se de algumas primeiras experiências com a natureza no contexto escolar, o diálogo e a relação foram surgindo com o passar dos momentos que a professora proporcionava esse contato às crianças e, só depois de se conectarem com mais frequência e intensidade é que surgiram as relações e interações com a natureza, passando a se tornar, na relação com as crianças, ambientes naturais.

É muito interessante observar que ao longo dos trajetos que eu pude acompanhar a turma, como por exemplo, em uma ida ao ginásio para aula de educação física ou para a biblioteca, que são caminhos mais longos, as crianças interagem pouco com o que estava ao redor. Nesse excerto abaixo é possível notar que a natureza ao redor não chamava muito a atenção delas, talvez por não fazer parte do dia a dia. Estava ao redor, mas não chamava a atenção ou gerava encantamento. Um atrativo desse trajeto citado abaixo foi a mureta, as crianças subiam e desciam, tentando se equilibrar, mas, devido ao tempo curto de aula, a professora de educação física orientou as crianças a irem direto ao ginásio.

[...] O trajeto consiste em sair do bloco, andar pelo quintal e pela horta até o portão, depois seguir por um caminho arborizado e com uma mureta bastante atrativa para as crianças, pois logo que chegamos nesse espaço, elas quiseram experimentar o corpo e o equilíbrio nessa mureta. [...] Com o término da educação física, retornamos pelo mesmo caminho e as meninas foram conversando, a natureza não chamou atenção durante o retorno, estavam envolvidas com a conversa e com a fome, conversavam bastante sobre o momento do lanche e o que cada uma havia trazido para comer. (Diário de observação, dia 3, 17 de junho de 2021)

Um dos trajetos que me chamou atenção foi quando as crianças estavam indo até uma contação de história em uma área gramada distante do bloco rosa e pararam para

observar e colher flores da árvore Ipê Rosa. Essa mesma árvore também chamou atenção delas em um outro momento, no trajeto até a biblioteca da escola. Esses foram uns dos poucos dias de observação que as crianças se envolveram com os elementos naturais durante um percurso e passaram algum tempo colhendo as flores. Dentre alguns Ipês que tem na escola, o rosa é a maior árvore e fica bem no meio (na passagem) e ver o chão forrado de flores gerou bastante interesse por elas. Não sei ao certo o que as atraiu, talvez a cor das flores ou a grande quantidade caída forrando o chão, como um grande tapete, elas não comentaram nada sobre, mas sim, as crianças ficaram encantadas com o que viram e dispuseram de alguns minutos na atenção com as flores.

No retorno, elas observaram e admiraram as flores de Ipê rosa que haviam caído – comum ocorrer nessa época do ano e forrar o chão da escola, como um lindo tapete. (Diário de observação, dia 8, 28 de junho de 2021)

É um caminho longo da sala de atividade do bloco rosa até a biblioteca, cheio de árvores e pássaros pelo caminho, além disso, o ipê rosa está soltando diversas flores, por isso, uma das meninas agachou para colher uma delas. (Diário de observação, dia 17, 30 de agosto de 2021)

O encantamento das árvores e flores tem um papel fundamental na vida das crianças, esse olhar atento, o cair da flor do alto da árvore até o chão, o cheiro e as cores variadas, o som do vento batendo nos galhos e folhas, a vida que o ciclo da árvore vivencia, tudo isso gera encantamento e desperta um olhar atento e curioso ao que está ao redor.

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)

Em alguns momentos foi possível perceber o estranhamento das crianças com alguns elementos da fauna e flora da escola, por exemplo, em uma atividade proposta na grama, as crianças resistiram em sentar nela, dizendo que coçava e pinicava a perna, um outro momento de desconexão se deu quando formigas e abelhas apareceram, em momentos distintos, no parque ou mesmo em algum trajeto. Inicialmente, a primeira ação das meninas foi matar esses insetos, pois não queriam ser picadas. Nesses momentos eu fiz algumas intervenções dizendo que os animais fazem parte da natureza e que são

importantes para ela e para nós, disse às crianças que nosso papel era ajudar e cuidar deles, então sugeri pegarmos uma pá para levar o bichinho até um local mais seguro.

Após lancharem e trocarem suas máscaras, brincaram um pouco na área externa e encontraram algumas formigas, mas, sem dar tempo de eu falar qualquer coisa, acabaram pisando nelas. (Diário de observação, dia 1, 14 de junho de 2021)

Enquanto brincavam, encontraram uma abelha no chão e queriam matar, mas eu disse que não era legal fazerem isso, pois é um animal importante para a natureza – expliquei brevemente a polinização, então, peguei uma pá do parque e coloquei para que a abelha subisse, depois, levei ela até o outro lado da cerca do parque, onde tem um gramado e a soltei lá. As meninas acompanharam tudo e ficaram observando o que eu fazia. (Diário de observação, dia 6, 23 de junho de 2021)

Uma das maiores preocupações durante o passeio eram os carrapichos, pois em uma das vezes que elas fizeram esse trajeto – quando o mato estava um pouquinho mais alto – as roupas e sapatos ficaram cheias de carrapichos. E elas não gostaram, por isso, passaram o trajeto todo preocupadas com isso, olhando pela grama para ver se enxergavam eles. Foi uma experiência bastante interessante, principalmente por elas não terem tanta afinidade com os ambientes e elementos naturais. (Diário de observação, dia 4, 21 de junho de 2021)

Era um gramado embaixo de alguns coqueiros. As meninas resistiram ao sentar na grama, dizem não gostar dos bichinhos e que a grama pinica. (Diário de observação, dia 8, 28 de junho de 2021)

Essa desconexão se dá pela ausência de momentos em que a criança possa, de fato, estar em contato com a natureza, seja na escola ou no contexto familiar. Também é possível ver essa desconexão quando a criança, em sua relação com a natureza, se suja ou se machuca e o adulto acaba repreendendo ou proibindo a interação. Como já dito anteriormente, não tem como gostar de algo que não faz parte da nossa vida e de nossas atitudes.

Além disso, infelizmente, com a rotina corrida e a grande urbanização das cidades, muitas crianças deixam de estar em contato com a natureza por passarem grande parte do tempo dentro de casa ou com aparelhos celulares, televisão, entre outros. Como afirma Louv (2016, p.53),

Na última década, um pequeno grupo de pesquisadores começou a documentar a desconexão entre infância e natureza – as múltiplas causas, a extensão e o impacto. Boa parte desse trabalho é um território novo; a criminalização do brincar na natureza por exemplo, que é tanto um sintoma quanto uma causa da transformação, está ocorrendo sem que se note. Inúmeros estudos mostram uma redução do tempo de lazer nas famílias modernas, mais tempo diante da televisão e do

computador, além do aumento da obesidade entre adultos e crianças devido a um estilo de vida sedentário. Nós sabemos disso. Mas sabemos exatamente quanto tempo a menos as crianças passam especificamente na natureza? Não.

Foi curioso notar que após algumas intervenções minhas relacionadas aos insetos, a postura das crianças ao encontra-los era procurar um objeto que pudessem pega-los e deixa-los em um local seguro, onde nenhum humano conseguiria pisar e botar o animalzinho em perigo.

Enquanto isso, uma delas me chamou para ver as formigas que estavam na areia, dessa vez a atitude foi me chamar ao invés de pisar e matar os insetos. Então, expliquei que as formigas estão se preparando para o inverno coletando alimentos para depois não precisarem sair com tanta frequência, estocando assim os alimentos. (Diário de observação, dia 7, 24 de junho de 2021)

Assim que acabaram de explorar o campo de grama, fomos até as arquibancadas e lá encontramos uma abelha, hoje as meninas não tentaram mata-la, pediram minha ajuda para tirar a abelha do caminho. Perguntaram se ela voava e eu disse que sim, mas que talvez ela estivesse machucada. Tiramos ela do caminho e as meninas voltaram a brincar nos degraus da arquibancada. (Diário de observação, dia 10, 30 de junho de 2021)

No caminho, encontramos formigas carregando folhas, eram saúvas. As meninas ficaram admiradas com o tamanho das coisas que elas levavam. (Diário de observação, dia 10, 30 de junho de 2021)

Fotografia 17: Saúva trabalhando



Fonte: Imagem da autora

Além disso, a formiga subiu na mão de uma delas que quis matar. As outras demonstraram indignação e disseram que ela não podia fazer isso pois o inseto era parte da natureza. Então, ficaram alguns minutos discutindo sobre, até a *teacher* intervir e dizer que a formiga não fazia nenhum mal a não ser que se sentisse ameaçada. (Diário de observação, dia 14, 23 de agosto de 2021)

Os ambientes abertos possibilitam vivências, experiências, observações, admirações e relações únicas, por isso é tão importante que esses ambientes e elementos estejam presentes na prática diária com as crianças desde cedo, comprovando que a natureza, o imaginário, o brincar e o desenvolvimento se fazem indissociáveis. Como afirma Piorski (2016, p.10), “[...] o mundo tem cor, que o mundo tem cheiro, que o mundo faz um monte de barulho diferente. Que o mundo é bom de pegar, e que para ser mais completo e feliz é fundamental que vivamos isso. Que sintamos isso.”.

As andanças pela escola permitem que a criança observe o que está ao redor, mas é importante que essa seja uma prática diária, pois somente assim é que a natureza e toda sua vida farão parte da cosmovisão das crianças. Estar na natureza não significa se sentir pertencente a ela, por isso é tão importante que elas se relacionem, manuseiem, observem, construam e estejam de fato em contato com tudo que ela oferece, reconhecendo sua importância para a vida humana na terra. Para isso é preciso dispor de tempo de qualidade nos ambientes abertos.

As crianças ocupam o chamado quintal com frequência, pois faz parte do dia a dia delas, sua sala fica em frente a esse gramado, assim, o contato com os elementos, fauna e flora ali presentes se faz de maneira mais íntima e intensa. Saindo da sala e indo até o parque fez com as crianças notassem uma pequena borboleta voando e ficassem encantadas com ela, além de terem ali uma amoreira que oferece frutas docinhas ao longo do ano e também lindas folhas que podem ser usadas com diversas finalidades de acordo com a brincadeira.

Terminado o momento do parque, as crianças se organizaram para comer o lanche e, durante a organização, foram até o quintal e acharam umas folhas de amora caídas no chão, resolveram então usar as folhas como cama para algumas estrelas que tinham na sala. (Diário de observação, dia 1, 14 de junho de 2021)

Fotografia 18: Cama de folhas



Fonte: Imagem da autora

Após construírem a rotina, foram até o parque e no trajeto, viram uma borboleta voando, nesse momento pularam em torno do inseto, conversando sobre a cor dela. Logo ela voou mais alto e as meninas entraram no parque. (Diário de observação, dia 2, 16 de junho de 2021)

Quanto maiores as chances de estarem nos espaços abertos, maiores serão as possibilidades de criação, interação, respeito e experiências que as crianças terão. As crianças gostam muito de ter espaço para movimentar o corpo e observar coisas diferentes, mas, para que isso ocorra, é fundamental que o professor possibilite esses encontros.

Apaixonadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que da origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza... Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta? (BARROS, 2018, p.4)

Ao longo das observações, foi possível perceber que a professora incluiu na rotina de alguns dias a ficha da exploração, que consistia em andar pelos ambientes naturais presentes na escola. O momento favorito das crianças era a parte de baixo, próxima ao ginásio poliesportivo, por diversas vezes as ouvi falarem: “Pro, vamos na exploração?”. Lá elas podiam ver grandes árvores, ouvir o riacho, escutar sons diversos e perceber que a vida lá fora tem muito a nos ensinar, nos levando para dentro de nós mesmos a dialogar com aquilo que oferece, seja uma pedra ou o som do vento. “Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora.” (PIORSKI, 2016, p.19)

Após alguns minutos, a professora propôs um passeio pela escola, para observar a natureza ao nosso redor. Foram conversando ao longo do trajeto e não se conectaram muito com os ambientes e elementos naturais presentes inicialmente. Saímos pelo bloco e fomos por um caminho florido, depois descemos até o campo de grama e lá as meninas ficaram bastante entusiasmadas, escalaram os morrinhos, encontraram o irmão de uma delas e correram bastante, respeitando o distanciamento e desfrutando do espaço aberto. Após os minutos iniciais, em que as crianças exploraram livremente e eu apenas observava, fui ao encontro delas no topo do morro que haviam escalado. Conversamos sobre enxergar as coisas de uma posição mais alta e mostrei para elas a plantinha “Dorme, Maria” – cujo nome científico é *Mimosa pudica*. As meninas ficaram encantadas e então, passamos a procurar por todo o morro essas plantinhas que se fecham ao serem tocadas (Imagem 6). Lembro-me que quando criança, adorava encontrar e brincar com ela. (Diário de observação, dia 4, 21 de junho de 2021)

Fotografia 19: Planta “Dorme, Maria”



Fonte: Imagem da autora

Depois de algum tempo brincando e explorando o campo, continuamos o trajeto por uma área bem ampla, fresca e arborizada, que fica à margem da cerca que divide a escola com um riacho. Esse espaço permite que as crianças observem o correr do rio, as plantas, teias de aranha, aves e diversas espécies de flores. (Diário de observação, dia 4, 21 de junho de 2021)

Eu e a professora observamos e constatamos que era um maracujá seco, provavelmente foi usado para alimentar os pássaros, mas, devido ao tempo que ficou lá, acabou secando. Elas pediram para que registrar por foto a “casca dura” do maracujá. Seguindo o caminho de volta para a sala de atividades, um novo elemento natural havia sido encontrado e as meninas o apelidaram de *marshmallow*, agacharam para observar de perto e o descreveram como fofinho e branquinho, assim como o doce que usaram como apelido aos cogumelos. Quando falamos o nome original do fungo, as meninas riram bastante. (Diário de observação, dia 4, 21 de junho de 2021)

Fotografia 20: Maracujá seco



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 21: Cogumelos ou *marshmallow*



Fonte: Imagem da autora

Nós somos formados a partir das experiências que vivemos ao longo das nossas vidas, desde a mais tenra idade até a vida adulta, estamos em constante transformação e construção de conhecimento. Portanto, quanto mais ricas forem nossas experiências, maior será nossa criatividade e imaginação, conseqüentemente, melhor será nosso desenvolvimento. “[...] a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.33)

Contudo, está assegurado nos documentos oficiais que, é direito da criança ter contato com a natureza no espaço escolar, além de viverem experiências com seus elementos, como água, terra, pedras, gravetos. Por isso, todas essas experiências que as crianças vivenciaram com as andanças pela escola, com o brincar no quintal e parque construíram essa importante categoria sobre a fauna e flora presentes na escola. Enfim, ao contrário do que muitos pensam,

[...] os elementos do mundo natural não significam sujeira, doença, perigo, mas se constituem como lugares da liberdade, da criatividade, da autonomia, da solidariedade; que a proximidade da terra, da água, da areia não é favor, não é uma concessão, mas condição para a existência saudável. Se brincar na natureza é um direito humano porque corresponde à necessidade de integridade do ser, esse direito se materializaria como acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros escolares. (BARROS, 2018, p.5)

4.2 ELEMENTOS DA NATUREZA (ÁGUA, TERRA, AR E FOGO)

Nessa segunda categoria buscou-se descrever sobre os elementos da natureza (água, terra, ar e fogo) observados nas brincadeiras e vivências das crianças com o ambiente escolar. É importante ressaltar que, cada um desses elementos traz uma mensagem diferente para as crianças, colocando-as em contato com o imaginário.

Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza. (PIORSKI, 2016, p.19-20)

A partir das observações, foi possível perceber que o maior e principal contato das crianças com os referidos elementos da natureza era no momento do parque, quando tinham à disposição areia/terra e água (nos dias mais quentes). Por diversos momentos, nesse espaço, foi possível ver o criar das mãos e mente e o transformar utilizando esses elementos da natureza. De acordo com Barros (2018, p.78-79),

Esses elementos trazem, cada um deles, uma mensagem diferente e especial para as crianças. Precisamos vencer o medo de que as crianças adoçam, que as afasta do contato com a água, e de que se machuquem, que as afasta do contato com o fogo, oferecendo oportunidades frequentes de interação e manejo seguro dos quatro elementos.

Assim, no primeiro dia de observação, durante o parque, foi possível observar e acompanhar a brincadeira de cavar de duas meninas, enquanto faziam o buraco, iam percebendo que a areia debaixo era mais úmida, conseqüentemente mais firme, e que quanto mais cavassem ou encontrassem areia molhada, mais fácil seria para desenformar o balde. A areia oferece muitas possibilidades para uma brincadeira, pois é um elemento versátil, que pode ser usado sozinho ou combinado com outros, além disso, seu manuseio permite que as crianças inventem e criem diversas situações, brincadeiras e objetos, além de auxiliar na coordenação motora fina. Nesse primeiro caso a areia foi retirada para sanar o questionamento do tapete debaixo e o que havia sido retirado foi usado para encher um balde e depois desenformá-lo.

Na conversa entre elas percebi que estavam fazendo um grande buraco para encontrar camadas de areia em cores diferentes e tinham como objetivo chegar ao “fim da areia”, onde haveria um tipo de tapete que divide a areia do concreto no fundo. Elas estavam bastante empenhadas em encontrar as areias de cores diferentes, por isso, cavavam bastante e iam conversando sobre o que cada uma observava em seu buraco. Uma achou pedras, a outra achou areia branca, ambas falavam sobre a umidade presente no buraco e iam enchendo seus baldes com a areia que retiravam. Encheram dois baldes até o topo, depois apertaram bastante para desenformar. O tão esperado tapete havia sido descoberto e a brincadeira chega ao fim. “O que vamos fazer agora?” – uma disse para a outra. (Diário de observação, dia 1, 14 de junho de 2021)

Fotografia 22: Buraco na areia



Fonte: Imagem da autora

Em um segundo dia de observação, também no momento do parque, foi possível ver uma nova brincadeira com a mistura de areia e água, essa brincadeira surgiu a partir do aspecto e consistência da mistura realizada pelas crianças, que no caso, para elas, lembrou cocô. Então, a diversão era correr segurando a pá com a mistura para perseguir as demais as assustando.

Aproveitaram que os baldes estavam espalhados e adicionaram água neles, misturando com a areia. Uma das meninas fez uma mistura de areia mais grossa e escura com água e essa mistura ficou bem pastosa, ela apelidou de “cocô” e, enchendo uma colher com sua mistura, brincou de correr atrás das demais meninas falando que tinha pego “cocô”, essa brincadeira gerou correria e muitas risadas, as meninas ficaram por alguns minutos se divertindo com a mistura de água e areia. (Diário de observação, dia 2, 16 de junho de 2021)

Fotografia 23: Cocô de areia



Fonte: Imagem da autora

A terra está relacionada à raiz, é um elemento estruturante. Está relacionada a estrutura da natureza, aos nossos primeiros passos quando iniciamos a marcha, está ligada ao cosmo social, é imaginação criadora. Essas possibilidades de criação e manuseio relacionadas ao imaginário fazem com que a imaginação criativa, condição necessária à vida cotidiana, ganhe força e permita que a criança enriqueça suas brincadeiras.

A areia também foi usada como alimento na brincadeira de comidinha e panelinha, no preparo de comida para bonecas e animais de pelúcia, ganhando um valor diferente do anterior. Esse trabalho de preparo de alimentos é recorrente na educação infantil e tem um papel fundamental, pois, como afirma Piorski (2016, p.136), “Esse amassamento do brincar é também lição de refinamentos perceptivos, trabalho do sistema neurossensório e suas implicações éticas. As mãos na massa, aos poucos, vão definindo a forma da modelagem, vão soltando e trabalhando as bordas e os detalhes [...]”

Quando cheguei, as meninas estavam brincando no parque e haviam levado vários brinquedos para lá, tais como bonecas, pratinhos, colheres, frutas e legumes de plástico e animais de pelúcia. Me mostraram que estavam fazendo comida para os animais de estimação (gato e cachorros de pelúcia), também tinham filhas – bonecas – e prepararam alimentos e remédio para elas. Ficam ali por bastante tempo, concentradas na preparação das comidinhas com areia. (Diário de observação, dia 6, 23 de junho de 2021)

Fotografia 24: Fazendo comida



Fonte: Imagem da autora

Essa mesma areia do parque também foi usada como banheira para as bonecas, aqui as crianças modelaram uma banheira usando água e areia e, a própria areia foi usada como água para lavar as bonecas. Vê-se como os elementos naturais auxiliam e possuem um papel fundamental no processo criativo, pois, em poucos dias de observação, pude ver a areia ganhar diversos significados e formas.

Pouco tempo antes de sair do parque, se sentaram para brincar com bonecas, fizeram comida, levaram para andar pelo parque e fizeram banheiras usando areia para darem banho nas bonecas. (Diário de observação, dia 7, 24 de junho de 2021)

Fotografia 25: Banheira de areia



Fonte: Imagem da autora

Na natureza, a criança brinca por meio da inteligência do seu corpo, com possibilidades que vão muito além daquilo que podem realizar com brinquedos já prontos. Estar na natureza permite que ela tenha tempo para interagir e criar, respeitando seu tempo, é também possibilidade de afastamento, mesmo que por pouco tempo, da quantidade de informações que a urbanização oferece. Tendo ali, no espaço aberto, respeito aos seus desejos, a alternativas e à democracia, podendo olhar e ressignificar o mundo lá fora.

A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo. Pela tatilidade ela não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. A criança os entende em sua profundidade, descreve-os em seus detalhes. (PIORSKI, 2016, p.109)

Como dito anteriormente, o parque foi o maior potencializador de experiências com o elemento areia/terra e, em um dos dias de observação, as crianças se uniram para brincar de transpor a areia em diversos recipientes com tamanhos e formas diferentes. Inicialmente, enquanto brincavam, disseram não estar fazendo nada, fiquei me perguntando o porque de terem dito isso, seria por, muitas vezes, o adulto julgar que quando brinca, a criança não faz nada? Ou por acharem que como não tinham funções definidas e papéis atribuídos não estavam fazendo nada importante? Enfim, achei aquele ‘nada’ extremamente rico, principalmente por ver o envolvimento de todas no desafio de encaixar a areia dentro de determinados recipientes.

Hoje, quando cheguei, as crianças estavam no parque brincando com baldes, cavavam e colocavam toda a areia dentro dele. Ao me sentar perto e perguntar o que faziam, disseram não estar fazendo nada, só cavando. Eu então me sentei e fiquei observando. [...] Então, as crianças voltam a cavar e na brincadeira começam a transpor a areia do balde para recipientes menores, brincando com forminhas de peixe e outros elementos do mar. A brincadeira convida as demais crianças para participarem e logo todas se sentam debaixo da árvore para brincarem com os brinquedos. (Diário de observação, dia 11, 16 de agosto de 2021)

Fotografia 26: Transposição de areia



Fonte: Imagem da autora

Ainda sobre o parque e as experiências com areia e água, tem-se, de acordo com Louv (2016, p.108), que “Espaços e materiais naturais estimulam a imaginação sem limites das crianças e servem como meio para a inventividade e a criatividade observáveis

em quase todo grupo que brinca em um ambiente natural”. Assim, em uma dessas misturas, brincaram de enterrar e construir em cima dos pés, depois, tendo em vista a imobilidade que a brincadeira causou, as crianças foram criando histórias para uma possível situação vivenciada por mim e criada por elas, tentando encontrar saídas para o ‘dilema’ do pé coberto.

Eu me sentei próxima delas e pediram se podiam colocar areia no meu pé. Eu estava de sandália, então retirei e disse que podiam. Puseram bastante areia no meu pé, primeiro colocaram areia misturada com água, depois areia seca e finalizaram com mais lama. Ficaram vários minutos fazendo isso, disseram ser um prédio. [...] Disseram que eu teria que dormir lá e no dia seguinte meus alunos me encontrariam e me ajudariam a sair de lá, disseram também que levariam comida para mim, já que eu estaria presa. Depois de criarem várias alternativas sobre minha estadia lá, falaram que cavariam a areia até encontrarem meu pé e assim fizeram. Fomos então lavar os pés para sair do parque. (Diário de observação, dia 12, 18 de agosto de 2021)

Fotografia 27: Meus pés enterrados



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 28: Pés enterrados



Fonte: Imagem da autora

Esse brincar ocorre de forma espontânea para a criança na educação infantil. É uma atividade voluntária e importante pois, possibilita autonomia na tomada de decisões, na forma de se expressar, conhecer a si e aos outros por meio de diferentes linguagens,

sendo esses elementos naturais importantes potencializadores dessa prática. Assim, “O exercício de criar, recriar, montar e desmontar cede lugar à reprodução.” (SARTORI; ALVES; SOMMERHALDER, 2015, p. 404).

Uma das únicas vezes em que as crianças verbalizaram sobre o elemento ar foi durante um passeio pela escola, próximo à nascente do rio, onde há muitos animais e ausência de barulhos, dificilmente as pessoas ocupam esse lugar, então, ali as crianças ficaram alguns minutos em silêncio e relataram ter sentido o vento e ouvido seu som. Isso reforça a importância de ocupar os ambientes naturais, pois é difícil sentir e apreciar o vento, por exemplo, se ficarmos dentro de prédios ou em salas fechadas.

Foram brincando de se equilibrar na mureta, depois chegamos próximo à nascente do rio e as meninas pararam para ouvir seu som e também o do vento e dos animais que ali habitam. (Diário de observação, dia 10, 30 de junho de 2021)

Sem essa liberdade, como aproveitar o inusitado? É necessário liberdade para olhar o céu e, percebendo que vai chover, levar as crianças para o pátio antes da chuva ou, então, prepará-las para o banho de chuva. Como conhecer o vento se não for possível sair para o pátio no momento em que venta, simplesmente porque não é o seu horário de pátio? Como observar a construção de um ninho por um novo habitante do pátio, se aquele não é o seu dia de ir para fora? (BARROS, 2018, p.61)

Muitas vezes associamos o brincar na água como causador de doenças, mas, ao contrário do que muitos pensam, seu uso consciente é benéfico à criança. A água é vida, movimento, fluidez, possibilidades, sensibilidade, é o principal recurso de subsistência da vida humana na terra, sem uma boa relação com ela na infância, muitos adultos a usarão com irresponsabilidade. Então, ter relação e envolvimento com esse elemento também potencializa as experiências na educação infantil. E, de acordo com as observações, a água foi bastante utilizada nas misturas com areia no momento do parque, mas também como brincadeira de pular em poças ou em molhar brinquedos, como se vê nos excertos abaixo.

Depois de finalizarem a atividade, era o momento do lanche e fomos para a área externa do bloco. Havia algumas poças de água ali pois no período da manhã tinha chovido um pouco. Então, entre uma mordida e outra no lanche, iam brincar nas poças, pulando e correndo, fazendo pegadas com os sapatos molhados. (Diário de observação, dia 5, 22 de junho de 2021)

Ao chegar, as crianças estavam brincando no parque com água, faz muito calor e hoje algumas se divertiam pegando água com o balde em

uma pia que fica no parque, depois jogavam a água no escorregador e escorregavam. Demonstravam estar muito felizes, rindo e escorregando bastante. (Diário de observação, dia 12, 18 de agosto de 2021)

Além disso, a água da chuva tem o poder de transformar alguns elementos e, ao molhar o chão, acabou por umedecer e mudar a consistência de uma massinha caída do lado de fora. Essa ‘meleca colorida’, como disseram as crianças, gerou curiosidade no grupo, todas queriam saber o que era, mas não queriam tocar pois julgavam ser melequenta. Depois do suspense, todas tocaram na massinha molhada.

Estávamos nos despedindo quando elas encontraram uma “coisa colorida” na grama. Ficaram com nojo, mas queriam tocar. Então, me agachei com elas para tentar identificar o que era, era uma massinha que ficou na chuva e amoleceu, no fim, todas estavam colocando as mãos na massinha molhada e melada. (Diário de observação, dia 5, 22 de junho de 2021)

A chuva é algo que encanta, que traz o arco-íris, que torna diferente o espaço lá fora. Depois que chove, toda criança – e até adultos – tem vontade de pular nas poças de água, de correr sentindo aquele vento que umedece o rosto, de tocar em tudo que foi molhado. A chuva é recomeço. Por isso é importante que as escolas, principalmente as de educação infantil, possibilitem olhar a vida lá fora também em dias de chuva ou frio intenso, porque isso também é vida, transformação e precisa ser acompanhado pelas crianças de perto.

Voltando para a sala, enquanto as crianças organizam os materiais, começa a chover. Estava um dia muito quente e quando choveu, as crianças ficaram admiradas olhando pela porta que dá acesso ao gramado – quintal. A chuva passou rápido e as crianças correram para brincar na grama úmida. (Diário de observação, dia 11, 16 de agosto de 2021)

O último elemento a ser analisado dentro dessa categoria é o fogo, que apareceu apenas uma vez em uma brincadeira de fazer uma fogueira atritando gravetos, bem como vemos em filmes e desenhos. Essa brincadeira buscou fazer com que as crianças enfrentassem a realidade de uma forma diferente, podendo acessar o fogo, diferente da maioria das experiências que as afastam desse elemento que é tido como extremamente perigoso. Aqui, puderam experimentar algo novo e diferente do habitual, algo que desejam acessar, mas que na maioria das vezes não é possível.

Depois, chegamos ao campo gramado e lá as crianças brincaram bastante. Subiram e desceram o morro, correram, brincaram de mamãe

e filhinha e, com os gravetos que coletaram estavam tentando fazer fogo. Me mostraram o movimento com os gravetos para tentar o fogo – atritavam um graveto no outro assim como vemos em desenhos. Eu perguntei para que usariam o fogo e me disseram que era pra fazer uma fogueira de acampamento. (Diário de observação, dia 15, 25 de agosto de 2021)

Contudo, é fundamental que as crianças acessem os quatro elementos na escola, pois esse é um encontro potente, criativo e necessário ao desenvolvimento na educação infantil. São eles importantes para potencializar as brincadeiras, estimular a criatividade e a criação, bem como auxiliar na formação de adultos mais responsáveis com o meio ambiente, atentos ao que a natureza nos oferece por meio da sensibilidade e do olhar atento e acurado.

[...] a relação da criança com os quatro elementos – ar, fogo, terra e água – revela a potência desse encontro. Na natureza, o corpo e os sentidos das crianças estão totalmente despertos, abertos às diferentes sensações táteis, gustativas, olfativas, visuais, sonoras que a natureza em si possibilita, como as experiências de entrar no mar; de ouvir os sons dos ventos e dos pássaros; de sentir cheiro de terra molhada ou de uma flor. Ao estimular os sentidos, o contato com a natureza possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e dos órgãos de percepção da criança, aspecto fundamental para que ela cresça saudável e integralmente. (MEIRELLES, 2015, p.64)

4.3 ELEMENTOS NATURAIS (GRAVETOS, PEDRAS, SEMENTES, FOLHAS, ENTRE OUTROS)

A última categoria discute os elementos naturais que se fizeram presentes ao longo da coleta de dados e como as crianças se relacionaram com eles nos diversos momentos observados. As pedras foram os elementos mais presentes nas brincadeiras dessa turma, principalmente no momento do parque, que era quando as crianças tinham um contato mais íntimo com os elementos naturais.

Já no primeiro dia de observação foi possível ver as meninas coletando pedras na areia do parque, aqui as pedras foram colhidas, lavadas e, depois de me mostrarem, guardadas.

As outras duas crianças estavam andando pelo parque e entre uma escorregada no escorregador e outra, coletavam pedras que encontravam na areia. Já haviam enchido um copo plástico com a quantidade de pedras encontradas, depois, iam até a pia que fica junto do parque e lavavam suas pedras com muito cuidado. Quando terminou

a hora do parque, as que brincavam com pedras foram até a sala e puseram parte delas na mesa para me mostrar. (Diário de observação, dia 1, 14 de junho de 2021)

Fotografia 29: Pedras do parque



Fonte: Imagem da autora

Essas mesmas pedras que haviam sido coletadas e guardadas, hoje viraram uma brincadeira de dividir, contar, comparar e observar enquanto ainda estava bem frio e não era possível usar o parque. Nesse mesmo dia, após a temperatura aumentar, as crianças foram para o parque e, novamente coletaram uma série de pedras, seguindo o mesmo protocolo criado por elas: procurar, coletar e lavar. Tendo percebido o interesse delas, perguntei se já tinham usado peneira para auxiliar nesse processo e, tendo dito que não, sugeri que usassem para conseguir pegar uma quantidade maior.

Hoje cheguei um pouco mais cedo, perto da hora da entrada das crianças, por isso, estavam organizando os materiais e escolhendo qual seria a atividade inicial para aquele dia. Estava bastante frio, por isso, as crianças inicialmente ficaram dentro da sala. Durante esse tempo, brincaram com as pedras coletadas na segunda-feira, dividiram entre elas, contaram e compararam as cores e tamanhos delas. Eu ganhei uma pedra bem bonita de uma das meninas. (Diário de observação, dia 2, 16 de junho de 2021)

Assim como segunda-feira, elas se envolveram com as tantas pedras que ficam na areia do parque, saíram coletando as pedrinhas que enxergavam, limpando-as e colocando-as no balde. Tendo reparado esse interesse das meninas por pedras, sugeri que elas usassem peneiras para separa-las da areia, conseguindo coletar até as pedras menores que são imperceptíveis ao olhar. Elas adoraram a ideia e passaram alguns minutos peneirando, passando a areia por dois tipos de peneira, primeiro pela mais fina, que separava as pedras bem pequenas da areia, depois por uma segunda peneira maior, já colocando tudo em um balde limpinho. Foram várias tentativas, uso de baldes, troca de peneiras, peneiração de areia molhada e de areia seca, juntando tudo que encontravam. Eu perguntei porque elas estavam coletando pedras e uma das meninas me respondeu: “Pro, eu pego para fazer colagens na minha casa”. (Diário de observação, dia 2, 16 de junho de 2021)

Enquanto isso outra delas estava coletando pedras, peneirando e separando as pedras maiores para brincar. Depois de coletar, fez bolinhos de areia e usou as pedras como ingredientes e também vela de bolo. (Diário de observação, dia 7, 24 de junho de 2021)

Uma delas achou alguns pedaços de giz de lousa espalhados pela areia e foi quebrando-os em pedaços menores, disse que estava preparando uma poção mágica. Outra coletou diversas pedras pela areia e as limpou, separando toda areia da pedra para guardar em um saquinho. (Diário de observação, dia 17, 30 de agosto de 2021)

Fotografia 30: Poção mágica com giz



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 31: Coleção de pedras



Fonte: Imagem da autora

As peneiras foram usadas, permitindo que elas encontrassem maior quantidade e variedade de tamanhos, já que esse objeto consegue tirar grãos pequenos de areia, deixando sobrar em sua superfície apenas pedras em diferentes tamanhos e formatos. De

acordo com as meninas, as pedras seriam usadas para colagem que realizariam em suas casas. Essas pedras também foram usadas com diferentes funções na organização da festa de aniversário, foi ingrediente de bolo e vela para cantar parabéns.

Essa brincadeira envolve bastante atenção das crianças, acurando o olhar e a percepção, pois encontrar pedras ou elementos pequenos – como no caso do giz – em um monte de areia não é uma tarefa simples. De acordo com Barros (2018, p.56-57), “[...] as crianças dispõem de ferramentas e utensílios, além de todos os recursos naturais presentes no ambiente, como água, troncos, paus, pedras, folhas etc. Esses materiais inspiram crianças e educadores a criarem infinitos arranjos e projetos em conjunto.”

Em uma outra brincadeira durante o momento do parque, as meninas estavam preparando comidas para as bonecas e bichos de pelúcia, usando potes, pratos, colheres e alguns alimentos de plástico, bem como areia. Dentro desse parque é possível encontrar algumas árvores que soltam umas bolinhas verdes e roxas e flores pequenas, seu nome é Alfeneiro. Durante essa brincadeira, sugeri que pegassem algumas flores dessa árvore para enriquecerem o prato de comida. Concomitante a isso, outras duas meninas também brincavam de fazer comidinha e combinavam outros elementos naturais encontrados no parque: folha, flores, pedras e areia.

No parque tem uma árvore bem alta que solta pequenas flores e algumas bolinhas verde e roxa, mostrei para elas que daria para colocar na comidinha e fingir que eram alguns ingredientes, elas adoraram a ideia e foram coletando e preparando “papá”. (Diário de observação, dia 6, 23 de junho de 2021)

Fotografia 32: Colhendo flores para o “papá”



Fonte: Imagem da autora

Uma das meninas, que era a mamãe, estava concentrada fazendo comida, usando vários elementos naturais – folha, flores, pedras e areia – enquanto as outras três estavam brincando de escorregar. (Diário de observação, dia 6, 23 de junho de 2021)

Fotografia 33: Colhendo bolinhas



Fonte: Imagem da autora

Como é importante que existam nas escolas esses elementos à disposição das crianças, podendo potencializar e enriquecer as brincadeiras, assim como ocorreu no momento citado acima. Assim, “Acreditamos que, se os espaços escolares incorporarem elementos da natureza, o desenvolvimento físico e conseqüentemente a saúde e o bem-estar das crianças e jovens serão fortemente impactados.” (BARROS, 2018, p.82)

Ainda nesse mesmo dia, uma terceira menina estava brincando de preparar alimentos, nesse caso era um chá, mas durante a preparação, uma colega desmanchou seu trabalho para pegar a xícara e, ao voltar com mais ingredientes, ficou chateada por ter perdido tudo que havia feito, então, eu a ajudei a refazer seu chá e ela pediu para coletar algumas bolinhas da árvore para deixar a bebida mais bonita, assim fizemos.

Me sentei perto de uma terceira menina para observar o que ela fazia e estava concentrada na produção de chás, subia e descia do brinquedo para pegar ingredientes e, durante esse seu trajeto, uma das meninas desmanchou o que ela havia feito. Ao voltar para seu chá, chorou e disse: “Ela desfez tudo que eu tinha feito”. Então, a amiga volta, pede desculpas e devolve a xícara. Assim, ela conseguiu voltar a fazer seu chá, sentou do meu lado e pediu que eu ajudasse a encontrar bolinhas da árvore para deixar o chá bem bonito. Ficamos ali por algum tempo coletando os elementos naturais e preparando. (Diário de observação, dia 6, 23 de junho de 2021)

Fotografia 34: Chá com bolinhas



Fonte: Imagem da autora

As mesmas bolinhas usadas aqui foram questionadas alguns dias depois por uma das crianças, que queria saber quem se alimentava delas. Eu não soube responder, ela criou sua hipótese e seguiu com sua brincadeira. Felizmente, “Ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza.” (TIRIBA, 2010, p.5-6)

Uma das meninas veio me mostrar as bolinhas da árvore que eu havia apresentado na semana passada, perguntando quem se alimentava dela. Eu não soube responder e ela disse que talvez a aranha pudesse. Depois voltou a brincar. (Diário de observação, dia 8, 28 de junho de 2021)

É fundamental reconhecermos a importância da brincadeira na educação infantil e, mais do que isso, a brincadeira com os elementos naturais, que permite que as crianças criem com mais opções e possibilidades, que se encantem com o cair das flores de cima da árvore e que vejam que ali tem vida, transformação e sensibilidade.

Nascem brincadeiras quando contemplamos folhas, cipós, sementes, flores e percebemos suas formas, movimentos e suas relações com os animais e com outros elementos da natureza, ar, água, fogo e terra. Brincar conecta o ser humano com sua essência, com a possibilidade da criação. Brincar é uma característica primordial da humanidade. Brincar é um encontro com o humor, com o impossível e o invisível, com o corpo. As crianças sempre brincaram na natureza com alegria. Um lugar bonito com pássaros, árvores, plantas e flores, terra fresca e insetos convida a estar em conexão. Ali se apreendem cheiros novos, formas diferentes, comportamentos, ciclos. (BLAUTH, 2013, p.16-17)

Não é possível se constituir enquanto sujeito, se não reconhecermos que somos sujeitos dos espaços que habitamos, como diz Tiriba (2010, p.5), “[...] as crianças só se constituirão como sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem.”. Portanto, quanto mais experiências e momentos as crianças tiverem com a natureza, mais se sentirão parte dela e reconhecerão sua importância para nossa existência na terra.

Os passeios pela escola não ocorriam com tanta frequência, mas, quando eram realizados, as meninas gostavam do trajeto que saía do bloco rosa, descia até a mata ciliar, chegava no campo de grama e depois retornava para a sala por um caminho com flores de hibisco. Em um dos dias que fizemos esse caminho, as crianças encontraram uma casca de coqueiro no chão, ela era bem grande. Quando viram, ficaram admiradas e olhando

por um tempo, depois de olharem, caíram na risada e disseram ser uma grande casca de banana.

Ainda nessa região da escola, encontramos parte de um coqueiro que havia caído, as meninas falaram que era uma casca de banana gigante e pediram para que eu fotografasse. (Diário de observação, dia 10, 30 de junho de 2021)

Fotografia 35: Casca de banana gigante



Fonte: Imagem da autora

Durante esse mesmo percurso, outros elementos foram encontrados e as crianças coletaram e conversaram sobre. O curioso é notar que, como relataram abaixo, nem todas as famílias gostam que a criança tenha contato com elementos naturais, seja pela sujeira que pode fazer, ou pelo perigo que podem achar que a natureza oferece, uma vez que, por se tratar de vida, conta com o inesperado.

Encontraram giz de lousa pelo caminho e eu disse para elas que meus alunos adoravam ficar lá naquela área coletando e pintando gravetos com giz. Elas então quiseram fazer o mesmo e coletaram vários gravetos, exploraram os tamanhos, as espessuras, brincaram de ser varinha mágica, pata de dinossauro, fogueira de acampamento e vassoura. No trajeto de volta para a sala foram conversando sobre levar ou não os gravetos pintados para casa. Uma delas disse: “Eu não vou poder levar porque minha mãe não gosta, ela fala que suja a casa e não me deixa levar” a outra então disse: “Então você pode pintar e me dar, porque minha mãe deixa. Depois, se estragar ela joga fora.” (Diário de observação, dia 10, 30 de junho de 2021)

Fotografia 36: Gravetos



Fonte: Imagem da autora

Fotografia 37: Outros gravetos



Fonte: Imagem da autora

E assim fomos de volta para a sala. Chegando lá, as meninas pegaram o pote com várias cores de giz de lousa e sentaram no chão para pintar, passaram bastante tempo ali, sentadas, pintando comigo e com a professora da turma. (Diário de observação, dia 10, 30 de junho de 2021)

Fotografia 38: Pintura de gravetos



Fonte: Imagem da autora

A partir destes excertos é possível observar que as crianças se envolveram com a brincadeira, gostaram de coletar e pintar, e queriam levar os gravetos para casa para dar continuidade a brincadeira ou construir uma nova, mas, como disse que sua mãe não aprovaria, resolveu entrega-los à sua amiga. Vale ressaltar que os elementos naturais não são sinônimos de sujeira, doença ou perigo, mas sim de criatividade, liberdade, autonomia e sensibilidade. Infelizmente, quanto mais os tratarmos assim, menos interesse e envolvimento as crianças terão, pois não farão parte do dia a dia delas, tornando-se apenas algo a ser observado de forma distante ou mesmo consumido.

Um outro elemento que gerou curiosidade das crianças foi uma semente da árvore Pata-de-vaca, essa semente caiu do alto do morro para o pátio externo do bloco rosa e elas ficaram envolvidas, procurando pelo chão e tentando identificar de onde vinha e o que era. Ao longo da aula de inglês, se dispersaram da proposta da professora e ela, no intuito de envolver as crianças, acabou por incluir a semente na atividade, mas ainda sim não foi suficiente, pois as crianças tinham questionamentos e hipóteses sobre o elemento natural e queriam sanar de alguma forma. Por isso é importante que repensemos nossa rotina enquanto professor para supervalorizar os momentos nos espaços ao ar livre e tudo que o compõe, auxiliando na construção de hipóteses, ajudando a construir respostas aos questionamentos, conduzindo a turma no caminho das descobertas.

Cheguei e as crianças estavam finalizando o momento do lanche para irem na aula de inglês. Hoje a aula de inglês foi realizada na área externa ao bloco, na sombra de uma amoreira e lá as crianças cantaram algumas músicas. Haviam caído da árvore algumas sementes diferentes e as crianças ficaram intrigadas com elas, perguntando o que era e de onde vinha. (Diário de observação, dia 14, 23 de agosto de 2021)

As meninas voltaram a conversar sobre as sementes e se dispersam da aula de inglês. Para tentar atrair a atenção das crianças, a *teacher* brinca que a semente está querendo entrar na roda para ouvir a música e que as crianças precisariam ajuda-la. Então, sem muito sucesso, as crianças

continuam conversando sobre as sementes e procurando mais para que cada uma delas segure uma sementinha. (Diário de observação, dia 14, 23 de agosto de 2021)

Em uma das andanças das crianças próxima à mata ciliar, puderam encontrar diferentes plantas e essa foi novidade até para mim, que adoro procurar e estudar plantas. Ela parecia um balão junino e, ao apertar, soltou várias bolinhas. A tal planta gerou encantamento nas crianças e quando a primeira descobriu o estouro e as bolinhas de dentro, chamou as demais para presenciar e observar juntamente com ela. Quantos conteúdos poderiam ser trabalhados nessa simples, mas tremenda descoberta. Nesse sentido, é fundamental ir além da sala de atividades e ampliar a concepção de que a aprendizagem só se dá dentro desses espaços, é importante valorizar os espaços ao ar livre, pois eles também são territórios educativos e sujeitos a acatarem a intencionalidade pedagógica.

Depois, de acordo com a rotina organizada pela professora e crianças, era o momento da exploração. Então, saímos do bloco rosa e fomos andar pela escola, explorando um dos ambientes naturais – ao redor da mata ciliar que beira a escola. As crianças foram olhando as plantas, conversando e brincando de mamãe e filhinha. No caminho coletaram gravetos de diversas espessuras. Uma das crianças achou uma planta diferente que nunca havia visto antes – parecia um balão. Ela cheirou, tocou e apertou, até que explodiu e dentro tinham algumas bolinhas. Entusiasmada ela chamou o restante do grupo, que gostou muito e começou a procurar mais pelo chão. A aluna que encontrou perguntou se sabíamos o nome e de onde vinha, como ali tem muitas árvores, ficamos olhando em busca de identificar de onde havia caído. Mas infelizmente não conseguimos identificar. (Diário de observação, dia 15, 25 de agosto de 2021)

Fotografia 39: Planta parecida com balão



Fonte: Imagem da autora

Contudo, como é importante oportunizar esses momentos de contato íntimo na busca por elementos da natureza. O professor deve estruturar a rotina escolar a favorecer momentos que tenham essa riqueza de contato e experiências, estimulando a curiosidade e o conhecimento na formação do ser. Essa interação precisa ser constante, as oportunidades precisam ocorrer diariamente, a natureza deve fazer parte do dia a dia escolar, para que assim a criança tenha condições de se conectar com a vida, de se sensibilizar com tudo que o estar lá fora oferece.

Na interação criativa com o elemento já conhecido, encontramos o novo. Se exploramos possibilidades, doamos tempo, ganhamos intimidade com o que ainda vai ser revelado. A imaginação não é um dom, ela cresce e se desenvolve conforme a vazão de estímulos flui. Esse é um jogo infinito, de encantamento, de generosidade e beleza. (BLAETH, 2013, p.92)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.
Meu irmão pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.
As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.
Meu irmão puxava o caixote por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.
Eu comandava os bois:
- Puxa, Maravilha!
- Avança, Redomão!
Meu irmão falava que eu tomasse cuidado
Porque Redomão era coiceiro.
As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade – porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.
No caminho, antes, a gente precisava de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.
Sempre a gente só chegava no fim do quintal.
E meu irmão nunca via a namorada dele – que diz-que dava febre em seu corpo.”*

(Manoel de Barros – Exercícios de ser criança)

O ambiente escolar deve ser planejado e organizado para que transmita essa mensagem às crianças, sendo de qualidade e que almeje o desenvolvimento integral delas. Esse ambiente tem a capacidade de oportunizar ou limitar as experiências das crianças, por isso é tão importante que seja pensado coletivamente e que a criança possa agir ativamente sobre ele, a fim de oportunizar e possibilitar ao invés de limitar. Mas, mais do que um ambiente estruturado e organizado, é imprescindível que as escolas de educação infantil promovam contato com o ambiente externo e que as crianças estejam ao ar livre. Além de acolher, a escola deve desafiar, buscando estimular a autonomia, a curiosidade e a criatividade.

Caminhando nesse sentido, alguns documentos que orientam a educação infantil brasileira reforçam a importância dos ambientes naturais como eixo estruturante para práticas pedagógicas de êxito, seja pela importância da movimentação do corpo, valorizando a linguagem motora, como do estímulo à criatividade e imaginação, ampliando as experiências e possibilidades, fundamental para as crianças da educação infantil. “A escola deve ser um lugar que “sente” o que está acontecendo no lado de fora – do tempo até as mudanças sazonais, da hora do dia até os ritmos da cidade – exatamente porque ela se situa em um dado lugar e momento.” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 49)

A sociedade vivencia uma busca desenfreada por avanços tecnológicos, usando abusivamente os recursos naturais que a Terra nos oferece. Essa corrida acaba por nos relacionar com a natureza de forma totalmente irresponsável e inconsequente. Se considerarmos os dados propostos pela Universidade da Mata Atlântica (2013, np),

Em 1900, cerca de 150 milhões de pessoas moravam em cidades. Em 2000, eram 2,8 bilhões. Desde 2008, mais da metade da população da Terra vive amontoadas em cidades, fazendo dos humanos uma “espécie urbana” – cada vez mais imobilizada. No Brasil já somos 84% urbanos e, segundo o IBGE, seremos 90% urbanos em 2020.

Estamos em 2022, significa que possivelmente já ultrapassamos esses 90% propostos pelo IBGE e, nossas crianças têm sido submetidas à essa constante destruição. Como afirma Louv (2016), a criança na natureza é uma espécie em extinção e, a saúde dela, assim como a do planeta são inseparáveis. Então, como formar adultos mais conscientes se não estiverem as crianças conectadas com a natureza?

Essa relação do sistema de consumo com o sistema natural ameaça nossa continuidade de vida no planeta e, se continuarmos por essa corrida desenfreada, sem compreender nosso papel na terra e principalmente nosso compromisso com a formação

de adultos mais conscientes, transformando nossa maneira de pensar e viver, não será possível almejar um mundo melhor. Por isso, frente a esse desafio, é nosso papel como educadores, ensinar as crianças a cuidar da Terra, mas, como cuidar sem amar e se relacionar com ela?

Em um intervalo de poucas décadas, a maneira como as crianças entendem e vivenciam a natureza mudou radicalmente. A relação se inverteu. Hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo. (LOUV, 2016, p.23)

Reforçando o que foi dito acima, resalto os excertos retirados dos diários de observação, em que é possível constatar que, se a criança não tiver contato com a natureza, não poderá se encantar por ela e assim preservá-la. O amor surge, assim como os demais hábitos, com o exercício, não é infundido à uma criança que passa horas confinada ou emparedada. Quanto mais experiências com a natureza, mais envolvimento essa criança terá, culminando assim na formação de adultos que enxergam a natureza com a importância que ela de fato possui para nossa existência na terra, passando a fazer parte da cosmovisão do indivíduo.

Depois, pediram para irmos visitar novamente os comedouros de pássaros que havíamos visto na semana passada. Saímos pela escola e elas foram observando os comedouros e as aves que lá estavam. Voltaram a falar que não gostam de sentar na grama pois tem muitos bichinhos e a grama pinica. Encontramos no caminho um pé de amora e elas pediram para colher algumas, colhemos e após lavarmos, as meninas se deliciaram com essa frutinha. (Diário de observação, dia 8, 28 de junho de 2021)

Então, organizaram com baldes e usavam o escorregador como saída. Esse grupo não queria que outros utilizassem esse brinquedo, pois se entrassem lá, sujariam sua casa. Diziam: - “Não pode entrar aqui e nem colocar areia, porque a casa tem que ficar limpinha. Então: Xô daqui.” (Diário de observação, dia 18, 1 de setembro de 2021)

Dessa forma, é fundamental que a relação criança-natureza seja garantida nas escolas de educação infantil, o respeito à vida e ao meio ambiente. Vivemos em um ambiente desde o nosso nascimento até nossa morte, portanto, é impossível termos uma educação não-ambiental se somos e vivemos 100% do tempo e vida dentro desse ambiente. A preocupação com as conexões faz com que haja preocupação com o todo, por isso, é fundamental que elas estejam em contato com a natureza, só assim haverá adultos mais responsáveis e conscientes.

Como professores, devemos nos lembrar sempre do papel fundamental que temos, e começar a mudança dentro de nossos hábitos, transformando nosso olhar e nossa relação com a natureza e animais, pois, somente quando conseguirmos alcançar esse novo significado é que será possível auxiliar as crianças nesse novo olhar e relação, religando o conhecimento e a vida.

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais em nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem supridas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais e não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos no meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados e juntos podemos forjar soluções inclusivas. (CARTA DA TERRA, s.d.)

Além disso, tendo em vista o alto índice de criminalidade, o aumento da insegurança e, principalmente, a verticalização das cidades, é fundamental que a criança tenha na escola o espaço externo para explorar e se desenvolver, não se limitando à espaços fechados ou computadores e videogames. Mas que possa correr ao ar livre, observar as mudanças e a vida que somente o contato com a natureza pode oferecer, brincando de forma plena e intensa, criando, explorando, ressignificando e construindo conhecimento sobre si e sobre o meio que a cerca. Como afirmam Soares; Flores (2017) na educação infantil, o momento da brincadeira é, dentro da rotina escolar, o que o professor deve estar mais atento e inteiro, buscando observar os conhecimentos e sentimentos das crianças, para que, a partir disso, possa auxiliá-las no enriquecimento.

A realidade educacional brasileira é de confinamento em prédios e privação de sol, dificilmente encontram-se crianças brincando com água, subindo em árvores, se sujando na terra, pois, infelizmente as atividades em papel, sentados em mesas e cadeiras ainda são consideradas mais importantes. (SOARES; FLORES, 2017)

É fundamental a qualidade, quantidade e diversidade de ambientes e experiências na educação infantil, ampliando as interações e relações sociais. O incentivo à autonomia também se faz presente no uso dos espaços abertos, permitindo que cada criança encontre os elementos com os quais quer brincar, ampliando e intensificando sua relação com a natureza e com a vida lá fora. O encontro com o novo e inesperado gera superação. Por esse motivo, é fundamental que,

Os profissionais que atuam na educação infantil precisam pensar e organizar os pátios e praças com a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação. (SOARES; FLORES, 2017, p.122)

Portanto, é papel do professor oportunizar esses momentos aos seus alunos, permitindo que eles vivam na natureza e não somente a conheçam, como assegura Montessori (2017). Essas experiências não devem ser apenas pontuais, mas sim fazerem parte do dia a dia escolar, não reduzindo a natureza aos animais e plantas que temos em casa ou sala de atividades, mas aumentando a interação com o meio ambiente, garantindo um desenvolvimento saudável das crianças.

[...] ambientes naturais são essenciais para o desenvolvimento infantil saudável porque estimulam todos os sentidos e integram o brincar, informal, com o aprendizado, formal. De acordo com Moore, experiências multissensoriais na natureza ajudam a construir “as habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento intelectual contínuo” e estimulam a imaginação ao oferecer para a criança o espaço e os materiais para o que ele chama de “a arquitetura e os artefatos” das crianças. (LOUV, 2016, p.108-109)

Além do que foi dito anteriormente, é fundamental termos ciência de que a natureza faz bem para a saúde mental das pessoas, principalmente das crianças, auxiliando na atenção e concentração, a vencer a depressão e a ansiedade, indo contra o sedentarismo. (COZZOLINO, 2021)

Atentos a isso, um número significativo de especialistas, educadores e pais no mundo todo, assim como no Brasil, vêm se dedicando a entender o que está adoecendo e tornando as crianças nervosas, agitadas, infelizes e com dificuldades de aprendizagem e convivência na escola. Um conjunto consistente de evidências científicas, em sua maior parte geradas fora do Brasil, sugere que um dos fatores seja o distanciamento entre as crianças e a natureza. Isso porque ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. (BARROS, 2018, p.18-19)

Com tudo, essa pesquisa caminhou por diversos territórios ligados entre si, como a natureza – ambientes e elementos naturais, o ambiente escolar, o desenvolvimento infantil, a criatividade, a consciência ecológica e a brincadeira. Considero que tanto as pesquisas de campo como as de natureza bibliográfica realizadas nesses territórios

contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas bem-sucedidas, buscando a formação integral dos alunos e a valorização dos ambientes e elementos naturais como prática pedagógica de êxito. Assim, espera-se ter contribuído construindo e sistematizando conhecimentos no que diz respeito às teorias e práticas relacionadas com a educação escolar, pois,

Este estudo nasce de uma ausência, de um notório padrão de comportamento – o gesto do abandono e da displicência – apontado por inúmeros historiadores da infância, sentido por outros tantos professores, que buscam a escassa bibliografia sobre os temas relativos à produção da própria criança, aquilo que brota de suas mãos e de sua inteligência, e não encontram. Essa escassez é fruto do longo período de distanciamento da criança. Justamente por tal motivo, faz-se necessária uma investigação mais acurada sobre a mais fluente e livre voz da infância: a imaginação do brincar. (PIORSKI, 2016, p.47)

E, como afirma Tiriba (2010, p.11-12),

Num tempo em que “a cidade se oferece em forma de vitrine e ser cidadão é habitar esse mundo com o desprendimento de quem vai às compras” (Pereira, 2003 p. 79), as crianças, desde a mais tenra infância, são seduzidas pelos milhares de objetos, brinquedos, produtos culturais que a mídia leva para dentro de suas casas. Entretanto, não é de objetos que elas mais necessitam, mas de proximidade afetiva. Numa sociedade em que o trabalho passa a ocupar um tempo muito maior na vida das pessoas, as interações entre adultos e crianças perdem em tempo e qualidade. O consumo, então, funciona como compensação para as insatisfações e frustrações geradas pela insuficiência de proximidade afetiva, num por um estilo de vida que valoriza o ter, em detrimento do ser.

REFERÊNCIAS

- AMBIENTE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ambiente/>. Acesso em: agosto 2021.
- BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?** / Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukh, coordenadora: Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012 (Coleção InterAções).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, M. I. A. (Org). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior que o mundo**. São Paulo, Editora Alfaguara: 2015.
- BLAUTH, G. **Jardim das brincadeiras: uma estratégia lúdica para a educação ecológica**. Edição do autor: 2013. Disponível em: <https://jardimdasbrincadeiras.files.wordpress.com/2013/09/jardim-das-brincadeiras.pdf>
- BRASIL. **Lei Federal N° 9394**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996.
- _____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível na internet.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível na internet.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006a. v.1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006b. v.2.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 20.
- _____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

_____. Ministério da Educação. Undime. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018b.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI A.; SAVIO D. **Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti**. (pp.61-77) Publisher: Edizioni Junior, Parma Crescere Bambini, 2017.

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007, p. 33-45.

CAMPOS, M.; ROSEMBERG, F. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARTA DA TERRA. Diplomacia para democracia. s.d. Disponível em: <https://www.diplomaciaparademocracia.com.br/carta-da-terra#:~:text=A%20escolha%20%C3%A9%20nossa%3A%20formar,institui%C3%A7%C3%B5es%20e%20modos%20de%20vida>.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

COZZOLINO, A. **Liberate i bambini nella Natura**: l'appello delle scuole Montessori nell'era della pandemia. Milão, Corriere della Serra, Abril, 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DE CONTI, M. Il gioco, tra pedagogia, filosofia e psicologia. In: BONAFIN, A. **Giocando s'impára**: per una pedagogia del gioco. Ferrara: Volta la Carta, 2019, p. 235-250.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Organizadores: Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman; Tradução: Dayse Batista; Revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa – Porto Alegre: Penso, 2016 b. 295 p. il; v.1.

ESPAÇO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/espaco/>. Acesso em: agosto 2021.

FLANNIGAN, C.; DIETZE, B. **Children, Outdoor Play, and Loose Parts**. Journal of Childhood Studies, vol.42, no.4, p.53-60, 2018.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 67ª ed – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARIBOLDI, A. **Educare all'aperto**: creatività in gioco. In: Antonietti, Maja; Bertolino, Fabrizio (Org.) A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi. Reggio Emilia: Edizione Junior, 2017, p. 107-115.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GUERRA, M. **Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto**, FrancoAngeli, Milano, 2020.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento**. Belo Horizonte, 2010, p. 1-20.

KUO, M.; BARNES, M.; JORDAN, C. **Do experiences with nature promote learning?** Converging evidence of a cause-and-effect relationship. 2019. *Frontiers in Psychology* 10: 305. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305> Acesso em: junho de 2021.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan-Abr, n. 19, 2002.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza/Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1. Ed. – São Paulo: Aquariana, 2016.

MEIRELLES, R. **Território do Brincar**: Diálogo com escolas / Renata Meirelles, (org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do Brincar).

MONTESORI, M. **A descoberta da criança**: pedagogia científica / tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti – Campinas, SP: Kíron, 2017.

_____. **O segredo da infância** / tradução de Jefferson Bombachim – Campinas, SP: Kíron, 2019. Título original: Il segreto dell'infanzia.

NICHOLSON, S. **How not to cheat children**: The theory of loose parts. *Landscape Architecture*, vol.62, p.30–35, 1971.

NICOLIELO, M. E.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Brincando em sala na Educação Infantil?** Reflexões acerca da organização dos espaços para experiências na primeira infância. *SÉRIE-ESTUDOS*, v. 23, p. 43-62, 2018. Disponível na internet.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. / Gandhy Piorski. – São Paulo: Peirópolis, 2016. 156p.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Educativa, Cooperativa Educacional de São Carlos. 2018/2019. Disponível na internet.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**/Carla Rinaldi; tradução de Vania Cury. – 6ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**/ Gianni Rodari [tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. – São Paulo: Summus, 1982. – (Novas buscas em comunicação; v. 11)

_____, G. Immaginazione, creatività, scuola. In: RODARI, G. **Grammatica della Fantasia**: introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaudi, 2010 (primeira edição em 1973).

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. (apresentação, vida e obra de Marilena CHAÚÍ) São Paulo, Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

SARTORI, G. D.; ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, ALINE. **A cultura lúdica infantil em parques públicos: qual o espaço e tempo para brincar?** Educação Unisinos (Online), v. 19, p. 401-408, 2015.

SISKIND, D.; CONLIN, D.; HESTENES, L.; KIM, S.; BARNES, A.; YAYA-BRYSON, D. **Balancing technology and outdoor learning**: Implications for early childhood teacher educators. 2020. Journal of Early Childhood Teacher Education. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1859024> Acesso em: junho de 2021.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. **“Desemparedar” na educação infantil**: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, S.S; FELIPE, J; CORSO, L.V. (org.) **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F.D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

_____. **Formação lúdica de professoras**: a voz das participantes em uma atividade de extensão universitária a distância. Quaestio: Revista de Estudos de Educação, v. 16, n. 1., p. 105-121, 2014. Disponível na internet.

SPITERI, J. **Assessing the usefulness of outdoor learning in the early years during the COVID-19 pandemic in Malta**. 2020. Malta Review of Educational Research

14(2): 141-161. Disponível em:
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/66521/1/MRER14%28%29A1.pdf> Acesso em: junho de 2021.

TANDON, P.; SAELENS, B.; ZHOU, C.; CHRISTAKIS, D. **A comparison of preschoolers' physical activity indoors versus outdoors at child care.** 2018. International Journal of Environmental Research and Public Health 15(11): 2–11. Disponível na internet.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETO, Luciana E. **Encontros e encantamentos na educação infantil:** Partilhando experiências de estágios/Luciana E. Osteto (org.). – 10ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Papyrus Educação)

TIRIBA, L. **Crianças da natureza.** In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010.

UNIVERSIDADE LIVRE DA MATA ATLÂNTICA. **Estado do mundo 2013:** A Sustentabilidade Ainda é possível? / Worldwatch Institute; Organização: Erik Assadourian e Tom Prugh. Salvador, BA: Uma Ed., 2013.

WINNICOTT, D.W. 1975. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, Imago, 203 p.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.