



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

Lia Rodrigues Juliani

**Brincar com elementos da natureza e na natureza: possibilidades das crianças na
educação infantil**

São Carlos

2025

Lia Rodrigues Juliani

Brincar com elementos da natureza e na natureza: possibilidades das crianças na educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos PPGPE/UFSCAR, na linha de pesquisa Processos Educativos- Linguagens Currículo e Tecnologias, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti

São Carlos

2025

Lia Rodrigues, Juliani

Brincar com elementos da natureza e na natureza:
possibilidades das crianças na educação infantil /
Juliani Lia Rodrigues -- 2025.
145f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Cleonice Maria Tomazzetti
Banca Examinadora: Maria Walburga, Andrea Braga
Moruzzi
Bibliografia

1. Educação. I. Lia Rodrigues, Juliani. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Beatriz Moraes Sobral, realizada em 17/11/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Walburga(UFSCar)

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Profa. Muriane Assis (PMA)

Dedicatória

Aos meus filhos Guilherme e Gabriel,
por despertarem em mim a magia do livre brincar na natureza.

AGRADECIMENTO

Gratidão...

A Deus, primeiramente pela oportunidade de passar por todo esse processo de aprendizagem e por ter contado com o apoio de tantas pessoas queridas que contribuíram de formas tão diversas.

À minha orientadora, professora Cleonice Maria Tomazzetti, pela caminhada e por sua generosidade em compartilhar os seus saberes comigo.

À minha família, em especial à minha mãe, por toda ajuda e incentivo, ao meu marido e meus filhos por terem suportado minha ausência.

À Dani minha diretora e amiga, por me acolher e por permitir que eu colocasse em prática meu projeto.

À equipe do CEI 77, pela parceria.

Aos amigos por me consolarem e incentivarem em todos os momentos.

Às professoras membros da banca de qualificação Maria Walburga por me acolher e me ajudar nos momentos de que mais precisei, Andrea Braga Moruzzi, Márcia Regina Onofre e Muriane Assis.

E, por fim, um agradecimento especial às crianças, por toda inspiração que me move e me sustenta na busca de sentido para minha prática.

Uso as palavras para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão.
Tipo: água, pedra, sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
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 abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios.
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso as palavras para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

RESUMO

JULIANI, Lia Rodrigues. **Brincar com elementos da natureza e na natureza: possibilidades das crianças na educação infantil**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

A Natureza é uma temática fundamental atualmente, crianças com vivências respeitadas com a natureza tendem a criar atitudes de respeito e preservação do meio ambiente. As crianças e vivências com e na natureza na Educação Infantil, bem como a reflexão da prática pedagógica permeiam essa pesquisa. Trata-se de uma investigação realizada em um Centro de Educação Infantil no município de Sorocaba/São Paulo, que buscou compreender como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza em contextos coletivos, tendo a fotografia como estratégia de participação. Para a realização desse estudo, a metodologia adotada seguiu a abordagem qualitativa cujo método escolhido foi a pesquisa-ação-investigação. O referencial teórico deste estudo se embasa em Tiriba, Freinet, Barbosa e Horn, Gadotti e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil para discutir infância e natureza. Piorski, Kishimoto, e Louv para conduzir a discussão sobre o brincar na natureza. Mallaguzzi e Bondia para discutir linguagem. Barros, Leite, Vill, Vieira contextualizam a fotografia na pesquisa. Weffort, Infantino, Cohn para discutir o olhar sensível e a potencialidade infantil. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir das produções imagéticas feitas pelas crianças e pela professora. Esse estudo possibilitou refletir sobre a prática do registro fotográfico enquanto estratégia de escuta na Educação Infantil, bem como uma forma de expressão que possibilitou à professora um olhar mais sensível para as vivências das crianças. Contribuiu também para pensar a escola como lugar de experiências na natureza. Na pesquisa, o registro fotográfico feito pelas crianças foi abordado como forma de narrativas visuais, proporcionando novas experiências às crianças e à professora pelo exercício da observação e da escuta e também pela construção da sua documentação pedagógica para a qual a produção fotográfica com e pelas crianças foi um elemento essencial. Ao olhar para a própria prática para dar visibilidade a participação das crianças, a professora tornou-se protagonista e elas apropriaram-se de novas concepções construídas no contexto educativo. Como produto final desta pesquisa, um caderno de sugestões sobre o brincar com e na natureza na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Natureza. Fotografia. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

JULIANI, Lia Rodrigues. **Playing with elements of nature and in nature: possibilities for children in early childhood education.** 2025. Dissertation (Master's in Education of the Professional postgraduate Program in Education) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2025.

Nature is fundamental theme today, children which respectful experiences with nature tend to develop attitudes of respect and preservation of the environment. Children and their experiences with and in nature in Early Childhood Education, reflections on pedagogical practice permeate this research. This is an investigation, conducted at an Early Childhood Education Center in the city of Sorocaba/São Paulo, sought to understand how children aged 2 to 4 establish their experiences through play in nature in collective contexts, using photography as a participation strategy. The methodology adopted followed the qualitative approach, with action research as the chosen method. The theoretical framework of this study is based on Tiriba, Freinet, Barbosa and Horn, Gadotti and the Curricular Guidelines in Early Childhood Education to discuss Childhood and Nature. Piorsky, Kishimoto, and Louv to lead the discussion about playing in nature. Mallaguzzi and Bondia to discuss language. Barros, Barthes, Vill, Vieira contextualize photography in research. Weffort, Infantino, Cohn to discuss the sensitive gaze and child protagonism. The research data are the image productions made by the children and the teacher. This study made it possible to reflect on the practice of photographic recording as a listening strategy in Early Childhood Education, as well as a form of expression that allowed the teacher to have a more sensitive look at children's experiences. It also contributed to understanding the school as a place for experiences for the children were approached as a form of visual narratives, providing new experiences for the children and the teacher through the exercise of observation and listening, and also through the construction of their pedagogical documentation, for which photographic production with and by the children was an essential element. By examining her own practice to give visibility to the children's participation, the teacher became a protagonist, and the children appropriated new concepts constructed in the educational context. As a final product of this research, a booklet of suggestions on playing with and in nature in early childhood education.

Keywords – Early Childhood Education. Play. Nature. Photography. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola.....	27
Figura 2 – Vista aérea da escola.....	28
Figura 3 – O cercadinho.....	48
Figura 4 – O arquiteto: um espaço para criança.....	49
Figura 5 – Desconhecer os próprios limites.....	57
Figura 6 – Uma escola para 2050.....	116

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Lama.....	16
Imagem 2 – Joaquina.....	17
Imagem 3 – Pesquisadora na Floresta Ipanema.....	21
Imagem 4 – Conversa processo consentimento crianças.....	36
Imagem 5 – Montagem do gráfico.....	37
Imagem 6 – Gráfico exposto sala de referência.....	38
Imagem 7 – Registro de Duda.....	64
Imagem 8 – Bolo de areia.....	65
Imagem 9 – Theo e Joaquim observam.....	67
Imagem 10 – Helena mostra o lagarto.....	68
Imagem 11 – Bolo de Helena.....	74
Imagem 12 – O bolo de Lia.....	76
Imagem 13 – Insetos 1.....	77
Imagem 14 – Insetos 2.....	78
Imagem 15 – Insetos 3.....	79
Imagem 16 – Outros.....	80
Imagem 17 – Construções 1.....	81
Imagem 18 – Construções 2.....	82
Imagem 19 – Construções 3.....	83
Imagem 20 – Mãos.....	84
Imagem 21 – Pés.....	85
Imagem 22 – Desfocos.....	86
Imagem 23 – Encontros.....	90
Imagem 24 – Joaquim acha uma lagarta.....	91
Imagem 25 – Helena brincando.....	92

Imagem 26 – Brincar livre.....	93
Imagem 27 – Grafismos na areia.....	95
Imagem 28 – Movimento 1.....	96
Imagem 29 – Movimento 2.....	97
Imagem 30 – Brincar Heurístico 1.....	99
Imagem 31 – Brincar Heurístico 2.....	100
Imagem 32 – Brincar Heurístico 3.....	101
Imagem 33 – Argila 1.....	101
Imagem 34 – Argila 2.....	102
Imagem 35 – Elementos Naturais mesa de luz.....	103
Imagem 36 – Espaço preparado para jogo simbólico com elementos naturais.....	104
Imagem 37 – Plantio de mudas.....	105
Imagem 38 – Cuidando da horta.....	106
Imagem 39 – Vivência com água 1.....	107
Imagem 40 – Vivência com água 2.....	108
Imagem 41 – Brincar livre.....	109
Imagem 42 – Jogo simbólico casinha.....	110
Imagem 43 – Explorando água.....	111
Imagem 44 – Brincando com barro.....	111
Imagem 45 – O tanque de lama.....	112
Imagem 46 – Pintura com elementos naturais 1.....	113
Imagem 47 – Pintura com elementos naturais 2.....	114
Imagem 48 – Roda de música.....	115
Imagem 49 – Documentação Pedagógica.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de funcionários CEI.	29
Tabela 2 – Trabalhos encontrados na BDTD.....	39
Tabela 3 – Trabalhos encontrados nos periódicos CAPES.....	41
Tabela 4 – Categorização das fotografias feitas pelas crianças.....	73
Tabela 5 – Categorização das fotografias feitas pela professora.....	73

LISTA DE SIGLAS

BDTD Banco de dados da biblioteca digital brasileira

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECH Centro de Educação e Ciências Humanas

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

CEI Centro de Educação Infantil

CEP Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa

UE Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 UM POUCO SOBRE MIM- BREVE MEMORIAL.....	18
2 INTRODUÇÃO.....	22
3 CONTEXTO DE PESQUISA.....	27
3.1 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	30
3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
3.3 QUEM SÃO AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
3.3.1 Em busca do consentimento: as crianças na pesquisa.....	34
4 REVISÃO DE LITERATURA.....	39
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E MEIO AMBIENTE BREVES CONSIDERAÇÕES....	43
4.2 O QUE NOS INDICA A LEGISLAÇÃO.....	44
4.3 BRINCAR COMO DIREITO.....	46
4.4 DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4.5 NATUREZA NA INFÂNCIA E O BRINCAR NA NATUREZA.....	52
4.6 FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM.....	57
5 NARRATIVAS VISUAIS- A FOTOGRAFIA NA PESQUISA.....	60
5.1 OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
5.2 POTENCIALIDADE DAS CRIANÇAS.....	69
5.3 OS DADOS PRODUZIDOS PELAS E COM AS CRIANÇAS.....	71
5.4 ORGANIZAÇÃO DAS FOTOS.....	73
5.5 NARRATIVAS VISUAIS COMO EXPERIÊNCIA.....	87
6 VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
6.1 VIVÊNCIAS COM ELEMENTOS NATURAIS.....	98
6.2 ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS NA NATUREZA.....	116
6.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROCESSO: REGISTROS DA PROFESSORA.....	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	126
APENDICE A.....	131
APENDICE B.....	135
ANEXO A.....	137





1 UM POUCO SOBRE MIM – BREVE MEMORIAL

Foi no quintal que aprendi a amar a natureza, colecionar tesouros como pedrinhas de diversos tamanhos, cores e texturas. Observar a vida, a me encantar pelas formas, cores e aromas. Brincar, criar e ser feliz.
(Lia Rodrigues Juliani, 2024) ¹

Meu nome é Lia Rodrigues Juliani, tenho 38 anos, filha de Sidney e Anita, meu pai militar in memoriam, pois aos 11 anos o perdi, mas carrego comigo o amor, seus ensinamentos, sua dedicação. Minha mãe mulher batalhadora, não pôde estudar, meu avô não permitia que as filhas mulheres estudassem, pois seriam donas de casa. Minha mãe frequentou supletivo depois que se casou, sendo a única de oito filhas a terminar o Ensino Médio. Mulher persistente, que sempre me incentivou a estudar.

Na minha infância tive o privilégio de brincar no quintal, como minha mãe estudava e trabalhava, eu passava os dias com minhas avós e lembro-me das experiências no quintal da casa delas. Assim como o poema de Manoel de Barros “Meu quintal é maior que o mundo”, o quintal na minha infância me possibilitou muitas experiências e aprendizados, tem um significado poético, faz parte do meu ser.

No quintal da avó paterna Maria tinha uma parreira que no mês de dezembro estava carregada com uvas; eu observava as flores, as abelhas (polinização), os pequenos frutos verdes que aos poucos cresciam e ficavam roxos. Tinha um canteiro onde minha avó plantava muitas hortaliças; além das quais ela plantava também milho e feijão, e assim, desde cedo, aprendi a cuidar da terra.

Entre o cuidado com a terra e a colheita de verduras e frutas, tive a oportunidade de brincar com lama, fazer “*comidinha*” com terra, brincar com pequenos seres vivos como a joaninha, pegar tatu bolinha, observar o caracol e a borboleta; colecionava pedrinhas de diversos tamanhos, cores e texturas. Quando chegava à noite, lembro-me do coaxar dos sapos. E dos vagalumes que voavam com sua luz e eu podia pegá-los; hoje em dia não tenho encontrado com facilidade exemplares desse inseto para mostrar aos meus filhos.

No quintal da minha avó materna Ana, lembro-me das árvores e flores que juntas formavam uma cabana natural, em cujo local muitas brincadeiras aconteciam com meus primos. Tenho lembrança das cores das flores que coloriam o quintal, e também dos aromas delas que permanecem em minha memória olfativa até hoje. Tenho lembranças de quando pegava sementes, bem quando brincava com as flores, criando brincadeiras diversas.

Tenho lembranças de brincar com elementos da natureza e na natureza, e do contentamento que isso me proporcionava. E assim, entendo que a intimidade com a natureza se constitui como uma das bases estruturantes do meu existir.

Aos cinco anos frequentei a Pré escola e nesta ocasião já em que eram poucas as oportunidades de estar em contato com a natureza; lembro-me apenas do tanque de areia e como o brincar com/na natureza não era valorizado no cotidiano escolar. A vida escolar não permitia o brincar livre na natureza, nem possibilidades de brincar com a natureza nas atividades pedagógicas. No Ensino Fundamental foram poucas as vivências com/na natureza, lembro-me de algumas nas aulas de Educação Física.

Na adolescência iniciei os estudos de música com aulas particulares, tinha o desejo de tocar voluntariamente órgão na igreja.

Ao finalizar o Ensino Médio atuei realizando trabalho voluntário de ensinar crianças na igreja, e por isso optei por cursar Pedagogia, e também ingressei no curso de piano erudito no Conservatório Carlos de Campos em Tatuí, buscava aperfeiçoar-me na música, já que tocava voluntariamente na igreja.

Em 2010 me formei em Pedagogia em uma instituição privada, e em 2014 ingressei como professora efetiva na cidade de Votorantim, São Paulo, por meio de concurso público.

Em 2015 concluí em Piano Erudito no Conservatório Dramático e Musical Professor Carlos de Campos, em Tatuí, sendo um curso bem extenso, com 18 semestres de duração, sendo um processo bem difícil que exigiu muito estudo e dedicação e que ocorreu juntamente com a faculdade e com os estágios, posteriormente junto com a docência, mas que me possibilitou um olhar sensível enquanto professora, e mais uma ferramenta em sala de aula.

Em 2016 ingressei como professora efetiva na cidade de Sorocaba, em 2018 comecei a trabalhar como professora em creche, de onde não quis mais sair.

Trabalhei em algumas instituições que engessam o trabalho pedagógico, cujas crianças pequenas passam o dia trancadas na sala referência e tem apenas o solário como área externa; e, nos dias em que chovia no período matutino, elas não podiam utilizar o parque à tarde para não se sujarem. A natureza era vista como sujeira, como perigo.

Isso me provocava diariamente; movia-me em uma busca porque isso não era o que eu acreditava.

Até que conheci a escola onde trabalho atualmente; nesta escola as crianças têm vivências na natureza desde o berçário; nesta escola elas podem explorar o gramado, andar descalças, sentir e vivenciar a natureza, brincar na areia, sentir-se encantadas com as flores e insetos, pois quando chove, outras

possibilidades de brincar se afluam, lama, muita lama, experiências que ficam marcadas nas memórias das crianças. Uma escola que acredita no desemparedamento.

Trabalhar como professora de crianças pequenas¹ me realizou, e me fez ser pesquisadora, pesquisando vivências com/na natureza na escola de educação Infantil. Ao ingressar na educação infantil percebi que precisava dar continuidade aos estudos, iniciou o desejo de cursar mestrado.

Particpei do curso de aperfeiçoamento da UFSCAR Educação Infantil Ambiental para justiça climática: crianças de um território, infâncias de um planeta, no qual vivenciei importantes aprendizados sobre como pensar e praticar a Educação Ambiental desde a educação infantil. O curso possibilitou reflexões profundas acerca da relação entre infância, território, natureza e justiça climática, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas na construção de outros modos de habitar o mundo.

Em 2015, esse movimento ganhou ainda mais força com a elaboração da *Carta das Infâncias*, documento construído a partir das vozes das crianças e entregue na COP20 (Cúpula do Clima, em Belém). Nessa carta, as crianças dirigiram-se aos adultos e líderes mundiais, expressando o desejo de crescer em um mundo vivo, com educação ambiental efetiva, florestas e rios preservados. Esse gesto representou um marco significativo ao afirmar o direito das crianças de serem ouvidas e consideradas nas decisões que impactam o presente e o futuro do planeta.

Também participei como professora formadora municipal do LEEI, leitura e escrita na educação infantil, que possibilitou muitas trocas de experiências com professoras da rede municipal de Sorocaba.

Cursar Mestrado em uma instituição pública como a UFSCAR para mim, é uma realização muito grande. É a busca das minhas inquietações enquanto professora.

Sou uma professora que ama a Educação infantil, e que acredita na importância do brincar na natureza, sobretudo na infância. O brincar na natureza com foco na ação, interação, encantamento favorecendo a imaginação a experiência criativa.

O que me constitui, constitui o meu olhar, a minha perspectiva de mundo conduz. Neste trabalho defendo o direito das crianças a conviverem com a natureza, da qual são parte.

¹ Crianças pequenas ou primeiríssima infância, crianças de 0 a três anos. Barbosa (2013)

Imagem 3: Pesquisadora na Floresta Nacional de Ipanema (FLONA)²



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

² Último encontro do curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil Ambiental para justiça climática: crianças de um território, infâncias de um planeta.

2 INTRODUÇÃO

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que se produz em nós.
Manoel de Barros

A pesquisa aqui apresentada tem como centralidade as crianças, suas vivências com a natureza e na natureza, o desemparedamento na Educação Infantil e a reflexão sobre a prática pedagógica. A preocupação com essa temática emerge do reconhecimento da importância da natureza e de sua conservação, especialmente no contexto da infância, etapa da vida em que o contato direto e significativo com a natureza constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças.

A natureza esteve presente em minha infância e esse encantamento habita em meu coração, motivo pela qual me tornei pesquisadora.

Hoje trabalho no Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal da cidade de Sorocaba. Em uma escola que resiste ao sistema tradicional de ensino, e também acredita na infância em que as crianças têm oportunidade de estar em contato com a natureza, de brincar sob a ótica de desemparedar. Uma escola de Educação Infantil que se constitui em contexto de educação ambiental por meio de suas vivências imersas na natureza, desemparedadas, encharcadas em um mundo que não está confinado em uma sala de aula, mas livre em diferentes espaços, que permite sentir a vida para além dos obstáculos culturais institucionalizados e impostos há muito tempo às crianças. Uma das poucas escolas de Sorocaba que resiste ao sistema, enquanto a prefeitura planeja construir uma nova via marginal ao lado do rio Sorocaba em seu plano diretor promulgado pela Lei nº 11.022/2014, que irá retirar muitas árvores que existem há muito tempo, prejudicando a fauna local, causando danos ambientais. Como professora, tenho procurado exercitar o olhar sensível sobre os modos de brincar e se relacionar das crianças com a natureza e com seus elementos. À similitude do que vivi na minha infância em contato com a natureza, o encantamento, a liberdade, as possibilidades criativas, das experiências significativas é também percebida nas crianças no contexto em que trabalho, e gostaríamos que mais crianças pudessem ter esse convívio com a natureza na instituição escola de Educação Infantil.

Nesse percurso, tenho observado que são inúmeras as possibilidades do brincar na natureza na escola de Educação Infantil. O brincar na área externa mostra-se especialmente convidativo a aventuras lúdicas mediadas por elementos naturais. Nesses espaços, as crianças podem vivenciar experiências com areia, terra, grama, folhas, flores, árvores pequenas e grandes, plantas de todo tipo, ar em brisa e vento forte e água, assim como pequenos animais, e de diversas classes. Como professora, observo que esses ambientes

favorecem a manifestação mais espontânea da imaginação criadora das crianças, especialmente no contato com elementos que não se definem pela sua forma, possibilitando as mais diversas construções e múltiplas interpretações. Além disso, compreende-se o brincar como um direito fundamental da criança e como experiência de alegria, conforme afirma Tiriba (2018), ao defender que o brincar é um direito inalienável da infância e expressão de prazer, liberdade e bem-estar. Essa compreensão dialoga com Kishimoto (2010, p.10), ao afirmar que: “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”.

Com a compreensão de que as crianças nascem aparelhadas com ferramentas as de curiosidades para explorar e experimentar os mais diversos espaços e materiais, o brincar na natureza envolve todos os campos de experiências, favorecendo a imaginação e a interação entre elas, pois “ O conhecimento da criança é ampliado quando utilizam elementos da natureza (flores, folhas, sementes) para colecionar e produzir outras coisas, quando observam o que se faz com água, areia, terra”. (KISHIMOTO, 2010, p.12).

Diante dessas vivências junto com crianças nesse meu percurso de professora é que sinto a necessidade de aprofundar as questões que tangenciam a temática aqui em questão, investigando como as crianças podem ter vivências de desemparedamento na escola de Educação Infantil. E compreendendo como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza.

Nesse entrelaçamento, meu entendimento é que nós, professores, temos muito a aprender com as crianças, o brincar e a relação imaginativa com elementos da natureza e, para tal, precisamos perceber que os elementos da natureza podem também compor nossos recursos pedagógicos. Ao pensarmos em elementos naturais como água, terra, ar, e fogo, podemos investir em possibilidades concretas para e com as crianças na natureza e também com o mundo que nos rodeia. Nessa dinâmica, podemos pensar numa pedagogia mais poética, estética e sensível, “onde os espaços de Educação Infantil possam ser espaços privilegiados para ensinar-aprender porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver” (TIRIBA, 2010, p.2).

A investigação que visa pensar uma pedagogia mais sensível torna-se pertinente na aproximação do olhar diante das formas da relação crianças com elementos da natureza, insistindo no fato que somos natureza. (KRENAK, 2019, p. 7)

Nessa perspectiva, é reforçada a ideia de que o convívio com a natureza na infância contribui para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a criação de muitas narrativas e sentidos, despertando sua curiosidade, possibilitando inúmeras investigações, explorações, descobertas de uma experiência lúdica-estética-sensorial. (TIRIBA, 2010, p. 10) E nesse encadeamento se revelam também questões que

são pertinentes nesse percurso de estudos, nessa essência como a escola pode favorecer vivências de desemparedamento e, como objetivo geral, esta pesquisa busca compreender como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na e com natureza na escola de Educação Infantil, tendo as fotografias e a organização dos espaços dos espaços como instrumentos potencializadores do seu protagonismo.

Pensar no protagonismo da criança e na relação que ela estabelece com seus pares, com os espaços e materiais requer um olhar sensível aos seus modos de ser criança, interagindo com o meio para oferecer condições para ser protagonista. Nessa perspectiva Landau afirma que o protagonismo se manifesta como:

Tempo de brincar, inventar, perguntar e encontrar respostas para que emerge de suas necessidades e curiosidades.

Tempo de construir castelinhos na areia, correr atrás da própria sombra, cheirar as flores, pisar nos campos da terra. Tudo que lhe permita criar um mundo de infância, um jeito de ser criança. É preciso respeitá-las como alguém que possui seu próprio corpo, desejos, sentimentos, pensamentos, imaginação e força motriz. (2010, p.7)

Para isso, trazemos a prática de registro fotográfico numa perspectiva de instrumento propulsor da expressão da criança pelo olhar, pela sensibilidade da observação e pelo registro.

A criança que realiza o registro fotográfico captura o instante segundo o seu olhar, por mais que seja reproduzida por outra criança, jamais terá o mesmo olhar, se alinhando ao que a pesquisadora Daniele Marques Vieira afirma: “A fotografia constitui um ato criativo na medida em que a imagem produzida se compõe de elementos correspondentes a uma realidade eleita em relação ao imaginário do seu produtor”. (VIEIRA, 2019, p. 3).

A exploração de recursos tecnológicos - a fotografia - na Educação Infantil pode favorecer o enriquecimento das experiências de aprendizagem, no sentido de se constituir como uma oportunidade de oferecer encantamento às crianças, pensando em encantamento como olhar sensível, e escuta a partir da qual se pode estimular diferentes linguagens, como a fotográfica.

Em consonância com estas afirmações, entende-se que essa pesquisa conduz a reflexão por meio da participação da criança no processo educativo a partir da curiosidade, da observação, da exploração dos elementos naturais e da natureza. E, nesse sentido, a fotografia pode oportunizar diversas possibilidades de vivências e dar visibilidade ao protagonismo infantil no que se refere à expressão do seu pensamento, do seu modo de olhar o mundo, o que nos traz a afirmação de Maria da Graça de Souza Horn (2004, p.29), a qual destaca que “a escola de crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato mais próximo com a natureza”.

Nessa perspectiva, refletir sobre os modos de brincar das crianças possibilitou-me realizar essa pesquisa em que, através da fotografia compartilhada entre crianças e professora-pesquisadora, busquei uma aproximação ao tema e, principalmente, compreender como a escola de educação infantil pode favorecer vivências de desemparedamento? E como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar com e na natureza. Brincar na natureza em espaços externos em contato com a luz do sol, terra, árvores, etc. E o brincar com elementos naturais utilizando elementos encontrados na natureza como sementes, galhos, folhas, etc. Essa experiência me possibilitou refletir sobre a minha prática enquanto professora e pesquisadora. Neste trabalho apresento uma pesquisa que fez aflorar a sensibilidade para olhar o meu trabalho com as crianças, retomando a minha trajetória desde criança, e ao mesmo tempo colocando-me à disposição delas por inteiro, buscando ser uma professora mais sensível com as suas infâncias. Ao longo do trabalho apresento as fotografias feitas pelas crianças e também por mim enquanto professora da turma, sendo que algumas aparecem sustentando as práticas relatadas.

O leitor também irá encontrar imagens cujo objetivo é proporcionar uma experiência estética, pois tais imagens poderão proporcionar ao leitor a experiência de *escutar* as crianças, observando suas maneiras de brincar com elementos naturais, de ser e estar na natureza. A seguir, apresento uma breve descrição de cada seção.

A primeira seção é a Apresentação; nela busquei minhas memórias pessoais e profissionais no intuito de me aproximar e introduzir o meu tema de pesquisa apresentando as motivações deste estudo.

Na segunda seção, intitulada Percursos Metodológicos, destaco o problema e os objetivos de pesquisa que deram origem a essa investigação qualitativa. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação-investigação, e os métodos de produção de dados foram utilizados os meus registros como professora e as produções imagéticas feitas pelas crianças e pela professora. Também apresento o campo de realizações dessa pesquisa, trazendo suas características e particularidades como unidade de educação infantil onde o trabalho foi desenvolvido.

Na terceira seção contemplo o referencial teórico que subsidiou o estudo, embasado, principalmente em obras de Léa Tiriba, Celèstin Freinet, Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça de Souza Horn, e Moacir Gadotti e em textos oficiais como as Diretrizes Curriculares na Educação Infantil para discutir Infância e natureza. Gandhi Piorki, Tizuko Morshida Kishimoto, e Richard Louv para conduzir a discussão sobre o brincar na natureza. Loris Mallaguzzi e Jorge Larrosa Bondia para discutir a fotografia como linguagem na Educação Infantil. Manoel de Barros, César Donizete Pereira Leite, Vill, Daniele Marques

Vieira contextualizam a fotografia na pesquisa. Madalena Freire Weffort, Agnese Infantino, Clarice Cohn para discutir o olhar sensível e a potência infantil.

Na quarta seção apresento os dados produzidos na pesquisa, sendo eles os registros imagéticos, as narrativas de alguns desdobramentos que ocorreram a partir das produções das crianças, a ressignificação dos espaços e seus fazeres nos efeitos nos fazeres das crianças. Apresento também recortes dos meus registros enquanto professora, e finalizo com a reflexividade da prática, seguida das considerações finais.

A seguir, passo a delinear caminhos percorridos por essa pesquisa.

3 CONTEXTO DE PESQUISA: O CEI PROFESSORA OLGA DE TOLEDO LARA

Figura 1: Escola Contexto da pesquisa



Fonte: Google Maps (2024)³

O Centro Municipal de Educação Infantil Professora Olga de Toledo Lara⁴ está localizado à rua Joaquim Roque de Oliveira, 366, Brigadeiro Tobias, na cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo.

A escola leva o nome de Olga de Toledo Lara em homenagem à professora e Cidadã Emérita (1905/1992). A professora Olga de Toledo Lara era natural de Angatuba, onde nasceu em 14 de junho de 1905, mudando-se posteriormente para Itapetininga onde fez seus estudos formando-se professora pela antiga Escola Complementar “Peixoto Gomide”, sem dúvida, umas das mais tradicionais e conceituada escola de formação de professores daquela época, tendo recebido seu diploma em 04 de dezembro de 1926. Já no ano seguinte iniciou seu magistério no Estado de São Paulo, indo lecionar na escola isolada no bairro Ferreira das Almas em Capão Bonito. Posteriormente, transferiu-se para uma escola isolada no bairro dos Arrudas, em Capela do Alto; transferiu-se por concurso regular para salto de itú, onde passou a lecionar na escola Tancredo do Amaral. De Salto veio por concurso de remoção para a cidade de Sorocaba, para a escola Antônio Padilha. A professora foi muito bem recebida em sua nova escola, então dirigida por um nobre e emérito educador, professor Aristides de Campus, renomado pedagogo que então convidou-a para ser sua Diretora Auxiliar. Iniciava assim a profícua vida da educadora Olga de Toledo Lara em Sorocaba,

³ https://www.google.com/maps/place/CEI+77+Prof%C2%AA+Olga+de+Toledo+Lara/@-23.5000063,-47.3712828,17z/data=!3m1!4m6!3m5!1s0x94cf66d31df29def:0xe53d0ef1f4972479!8m2!3d-23.5000063!4d-47.3687079!16s%2Fg%2F1tdksyys?entry=ttu&g_ep=EgoyMDI2MDEyMS4wIjKXMDSoKLDEwMDc5MjA3MUgBUAM%3D

⁴ Autorização prévia para divulgar nome escola.

onde permaneceu por 42 anos. Sorocaba teve oportunidade de conhecer, a partir desse tempo, o trabalho de uma grande educadora e notável pessoa. Dedicou o melhor de seus anos ao “Antônio Padilha”. Em várias ocasiões teve a chance de deixar Sorocaba, para ocupar outras posições dentro do magistério público de São Paulo. A professora Olga aposentou-se no Padilha e, continuou por alguns anos residindo em Sorocaba. Depois mudou-se para São Paulo onde faleceu em 11 de janeiro de 1992.

A escola está situada na região do bairro Brigadeiro Tobias, que já foi um distrito enquanto zona rural quando era designado como o antigo distrito de Nossa Senhora do Rosário, de onde se originou o atual bairro Brigadeiro Tobias, Foi extinto em 1938, quando seu território foi anexado ao distrito sede de Sorocaba, o povoado que deu origem ao bairro, desenvolveu-se ao redor da estação ferroviária Passa Três, inaugurada pela Estrada de Ferro Sorocabana em 1899 na Fazenda Passa Três, de propriedade do Brigadeiro Tobias de Aguiar. Posteriormente o nome da estação e do povoado foram alterados para Brigadeiro Tobias, uma homenagem ao antigo proprietário das terras, considerado o patrono da Polícia Militar do Estado de São Paulo. De acordo com o Censo 2000 (IBGE), a população total do distrito era de 10.972 habitantes. Atualmente o bairro tem aproximadamente 15 mil habitantes, e sua área territorial do distrito é de 84,200km. O bairro é composto por chácaras e casas, e a maior parte dos moradores trabalham no local.

O Centro de Educação Infantil Olga de Toledo Lara (CEI 77) foi inaugurado em sete de outubro de mil novecentos e noventa e quatro, pelo então prefeito Paulo Francisco Mendes.

Figura 2: Vista aérea da escola



Fonte: Google Earth (2024)⁵

⁵ <https://earth.google.com/web/search/CEI+77+Prof%2c%aa+Olga+de+Toledo+Lara+-+Rua+Joaquim+Roque+de+Oliveira+-+Brigadeiro+Tobias,+Sorocaba+-+SP/@-23.5000063,-47.3687079,630.29619795a,767.44192482d,35y,0h,0t,0r/data=CtUBGqYBEp8BCiUweDk0Y2Y2NmQzMWRmMjlkZWY6MHHIN>

A unidade escolar (UE) funciona com 4 turmas de creche (crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses), e 4 turmas de pré-escola (crianças de 4 a 6 anos), no período integral, sendo 2 professores no período da manhã e 2 professores no período da tarde no segmento creche, enquanto na pré-escola são 4 professores no período da manhã e 4 professores no período da tarde.

O corpo docente da UE constitui-se de 12 professoras do quadro efetivo, concursadas para o cargo PEB I (professor de Educação Básica I), uma orientadora pedagógica que não trabalha exclusivamente nesta unidade, pois no município de Sorocaba cada orientador pedagógico atende a 2 creches, e nesta UE ela está presente três vezes por semana. A escola conta com 3 *cuidadoras* contratadas pela Secretaria de Educação para acompanhar as crianças com necessidades especiais. A seguir, na tabela 1, são apresentados os profissionais que compõem o quadro atual do CEI pesquisado.

Tabela 1_ Relação de Funcionários CEI

Setor	Funcionários	Quantidade
Administrativo	Diretor	01
Quadro de magistério	Professoras de Ed. Infantil	12
	Auxiliar Educação	17
Apoio pedagógico	Coordenadora	01
	Cuidador	03
Serviços	Auxiliar de limpeza	05
	Merendeira	04
	Controlador de acesso	03

Fonte: Elaboração Própria (2024)

Atualmente, a UE tem em média 250 crianças matriculadas do Berçário ao Pré II, a diretora é a professora Danieli Casare Silva Moreira, Mestre em Educação pela UFSCAR, e a escola é considerada modelo em Sorocaba, referenciada pelos pais dos alunos, por sua concepção e respeito com a infância. Nesta escola é feito um trabalho diferenciado com as crianças, garantindo a elas o direito à brincadeira e a uma educação que valoriza e acolhe as singularidades e necessidades delas. No projeto político pedagógico da escola (PPP, 2024, p.6), as crianças são consideradas produtoras de cultura, são coautoras em seu processo de desenvolvimento, onde interagem com as pessoas e os meios que estão inseridas. Também afirma que faz parte da infância o ímpeto de explorar, descobrir, inventar e criar por meio das brincadeiras, vivenciando, sentindo, experienciando, construindo suas narrativas. Nesta UE os espaços são preparados

e convidativos para o brincar e o aprendizado. A organização dos espaços e tempos de aprendizagem se configuram como territórios de descobertas, interações e experiências significativas. Nesses contextos, o brincar e a interação são assumidos como eixos estruturantes da ação educativa, possibilitando que cada criança vivencie a escola como lugar de pertencimento, desenvolvimento e construção de memórias. Nessa perspectiva, entendemos que o PPP dialoga com a definição desenvolvida por Lóris Malaguzzi do espaço como terceiro educador. (GANDINI, 1999)

Assim, o próprio espaço deve estar em sintonia com o objetivo de educar, favorecendo a interação entre pessoas e o ambiente e abrindo horizontes para percepções sensíveis e críticas.

A criança escolhe a proposta que deseja realizar conforme os espaços preparados pelos professores, e ela pode permanecer na atividade o tempo que achar necessário. Nesse sentido, Tiriba (2018) afirma “um pátio que é de todos e, cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como um espaço de convivência amistosa, prazerosa”. A escola conta com um espaço externo rico em natureza, e as crianças tem essa oportunidade de explorar os espaços, os recursos naturais, com tempo, liberdade e autonomia fazendo escolhas e sendo protagonistas e autoras nas suas brincadeiras e explorações.

3.1 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

A natureza é uma temática fundamental nos dias de hoje em que tem-se o entendimento de que crianças com vivências respeitadas com a natureza tendem a criar atitudes de respeito e preservação do meio ambiente. (CARVALHO, 2012, p.10)

O convívio com a natureza na infância também contribui para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a criação de muitas narrativas e sentidos, despertando sua curiosidade e inúmeras investigações, explorações, descobertas na perspectiva de uma experiência lúdica-estética-sensorial. (TIRIBA, 2010, p. 10). Assim, a minha questão de pesquisa se deu a partir da pergunta: Como a escola de educação infantil pode favorecer vivências de desemparedamento? Partindo desta questão, apresento o objetivo geral, o qual consiste em compreender como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza, na escola de Educação Infantil, tendo as fotografias e a organização dos espaços como instrumentos potencializadores do seu protagonismo. A fim de efetivar esse objetivo geral, delinheiro como objetivos específicos, primeiro, analisar como as crianças estabelecem suas vivências por

meio do brincar na natureza; e, segundo, entender de que forma a fotografia pode contribuir para a participação e o protagonismo das crianças.

Busco com a pesquisa, apontar, a relevância de pensar a criança e suas relações com o brincar com elementos da natureza, com a compreensão que o espaço interno oferece limites e nos provoca a refletir acerca destes diante da temática. Compreendo que as crianças ao estarem dentro da instituição, tem acesso mais restrito à natureza; porém, percebo como necessidade essa conexão com a natureza no sentido de permitir o tempo para o brincar e ou estar na natureza para conhecer outras possibilidades de criação e imaginação. Para tanto, é necessário organizar o tempo e o espaço para a criança ter experiência de sentar no chão para brincar, criar diferentes comidinhas com areia, para correr, sentir o perfume das flores, o vento; ver as folhas caindo das árvores, olhar o formato das nuvens, ouvir o som dos pássaros, acompanhar o voo da borboleta, imaginar o caminho subterrâneo das formigas, ou seja, ter tempo e espaço para experiências afetivas de encantamento com e na natureza, compreendendo que somos parte da mesma.

3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCAR (CEP/UFSCAR-anexo A), e apresentou preocupações com a sua realização desde a aprovação das crianças, assim como com a ciência e autorização dos familiares e o uso de registros feitos por elas e por mim. Os sujeitos da pesquisa são 25 crianças de 2 a 4 anos de idade que estão agrupadas em uma turma da qual sou a professora referência, e elas cumprem jornada de período integral no horário das 7h00 horas às 17h00 horas. São considerados dados da pesquisa os registros imagéticos – as fotografias produzidas por mim e pelas crianças e a documentação produzida durante as vivências desenvolvidas no período da tarde, entre o final do ano de 2024 e o início de 2025.

Diante da importância do convívio com a natureza, a pesquisadora buscou a investigação como forma de aperfeiçoamento da própria prática sob a ótica do protagonismo das crianças.

Nessa busca, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação-investigação que está situada na abordagem qualitativa, e foi escolhida por combinar ação prática (intervenção) e investigação científica (análise e reflexão). Os dados da pesquisa foram os registros imagéticos feitos pelas crianças e pela professora, os quais denominamos como documentos, bem como registros pedagógicos da professora da turma, que também é autora desta pesquisa.

O percurso da pesquisa-ação-investigação evidencia práticas, procedimentos e a produção consolidada do ponto de vista tanto das políticas curriculares quanto do desenvolvimento profissional emergente no campo das concepções alicerçadas na dinâmica ação-reflexão-ação.

A pesquisa-ação-investigação tem caráter teórico-prático e dinâmico requerendo ações a serem implementadas após os diagnósticos. Segundo Mallmann (2014), pesquisa-ação-investigação é um movimento sistemático de questionamento, que exige coleta de informações sobre uma questão (problema de pesquisa) e análise e desenvolvimento de planos práticos para implementar mudanças efetivas.

A pesquisa-ação-investigação é considerada qualitativa, segundo, Bodgan e Biklen (1982 apud Ludke; André 2013) compartilham de cinco características comuns: a primeira diz respeito ao contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto a ser investigado; a segunda trata do caráter predominantemente descritivo dos dados; a terceira destaca a importância de se preocupar mais com o processo do que o produto; a quarta enfatiza a importância em se capturar “as perspectivas dos participantes” que precisam ser checadas para que possam ou não ser confirmadas; e a quinta característica trata da análise de dados que, inicialmente, tendem a seguir um processo indutivo, e também do foco de interesses que, no início do estudo, são mais amplos e vão ganhando contornos mais específicos, tornando-se mais diretos. Essas cinco características, ao mesmo tempo em que apontam a flexibilidade permitida ao pesquisador, chamam também a atenção para o rigor científico e a importância de se checar as perspectivas dos participantes, em vez de torná-las verdades.

Pensar na abordagem qualitativa sugere pensar numa relação dialógica de investigação e aprendizagem na qual os dados não são meramente informações, são sobretudo, construções coletivas e instrumentos de reflexões.

Assim, seguindo tais premissas, entende-se que o desenvolvimento desse estudo se fez adequado por considerar a investigação-ação-escolar como desenho metodológico que, enquanto pesquisa da própria prática no ambiente escolar da pesquisadora, e as crianças como participantes, há sustentação e rigor que a embasam no seu desenvolvimento. E, ainda, de acordo com Ana Luísa Rodrigues (2021), a investigação-ação pode contribuir para um questionamento reflexivo com vista ao melhoramento da prática pedagógica, permitindo explorar o ambiente complexo das escolas e, simultaneamente, permite aos professores, também desenvolver habilidades de autoconsciência diante dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes. (RODRIGUES, 2021, p.2).

Nesta abordagem, ainda de acordo com Rodrigues, a natureza variável e pessoal das construções sociais sugere que as construções individuais são desenvolvidas através da interação entre investigador e

os participantes da investigação, sendo estas construções interpretadas e comparadas através de uma troca dialética entre ambos. Neste sentido, a realidade é vista como múltipla, com uma forte inter-relação entre investigador e participantes. Assim, seguindo tal orientação metodológica, considera-se investigadora a autora dessa pesquisa e professora referência da turma de crianças ao longo do ano de 2024 e 2025, e participantes as crianças que fazem parte da turma e frequentaram e frequentam a escola durante o período de sua realização.

Segundo Mallmann (2013), a pesquisa-ação se organiza em quatro momentos sucessivos: planejamento, ação, observação e reflexão, e compartilha dialogicamente uma situação problema com os envolvidos. É importante, para tanto, fazer uso de diferentes técnicas de produção de dados, que nesta investigação foram considerados os registros imagéticos - fotografias produzidas pelas crianças da turma e também pela professora; os registros pedagógicos da prática, que compreende registros da professora pesquisadora.

Nesta pesquisa, as fotografias foram produzidas pelas crianças e pela professora a partir do dia doze de novembro de 2024 até o dia doze de abril de 2025, e são analisadas como ferramenta de *escuta* das demandas das crianças, sob a ótica de captar o que elas estão olhando e registrando nos espaços da unidade de Educação Infantil como forma de expressão.

A produção das fotografias começou a ser feita pelas crianças, inicialmente, pelo uso da câmera do celular da professora, que compartilhava com elas a tarefa de registrar as vivências e as brincadeiras com/na natureza. Em seguida, a câmera fotográfica foi um equipamento disponibilizado para livre exploração das crianças e também para registrar experiências dirigidas pela professora, pois entende-se que tal forma de registro se coaduna com o que preconizam as DCNEI (Brasil, MEC/SEB, 2009), segundo as quais a escola deve garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão, promovendo a interação delas com diversificadas manifestações de música, artes plásticas, fotografia; também indicam o uso de diferentes recursos tecnológicos, no caso, o telefone celular, e depois, a câmera fotográfica digital.

Serão analisados ainda os registros pessoais da pesquisadora enquanto referência docente da turma, uma vez que eles têm o sentido de encontrar evidências que possam contribuir para responder ao objetivo central da pesquisa: compreender como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza, na escola de educação Infantil”.

A análise dos dados se constituiu a partir da busca por dados evidenciassem de forma significativa e relevante que, de fato se relacionam e explorem o objetivo do estudo, como ele é e como se opera no campo.

Dessa forma, primeiramente, os registros imagéticos produzidos pelas crianças serão divididos em partes que se relacionam, procurando identificar neles tendências e padrões, de modo que se buscou “as relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (Ludke; André, 1986, p.45).

3.3 QUEM SÃO AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O grupo de participantes da pesquisa é formado por 25 crianças, entre 2 a 4 anos de idade, a maior parte das quais frequentam a unidade desde o berçário, e continuam na mesma turma, sendo 12 meninas e 13 meninos. Os critérios de enturmação são propostos pela Secretaria Municipal de Educação e se referem, basicamente, à idade das crianças.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, crianças nessa faixa etária ampliam progressivamente o controle e a coordenação do próprio corpo, movimentando-se com maior segurança e autonomia, correndo, pulando, explorando diferentes deslocamentos e subindo escadas. Esse desenvolvimento favorece a construção da autonomia nas ações cotidianas, como cuidar da higiene pessoal, vestir-se, alimentar-se.

3.3.1 Em busca do consentimento: as crianças na pesquisa

Uma das nossas preocupações com a pesquisa foi, desde o início, adotar procedimentos metodológicos condizentes com os princípios éticos em pesquisa com crianças, e também, com os princípios da metodologia adotada que respeitasse as crianças e garantissem a elas o direito de decidir, opinar e fazer suas escolhas a respeito de sua participação na pesquisa. Para tanto, tomamos o cuidado de informá-las sobre a investigação, desenvolvendo explicações adequadas aos seus entendimentos e garantindo que fosse legítima a escolha pela aceitação ou negação em participar durante o processo. Os pais ou responsáveis pelas crianças também foram consultados mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE (APÊNDICE A).

Seguindo essas intenções, o consentimento da participação das crianças foi feito de duas formas, ou seja, com as crianças e com seus responsáveis.

Esses processos ocorreram de forma presencial, coordenada pela professora-pesquisadora, sendo primeiro realizada a etapa com os pais, na escola, em reunião previamente agendada, e para aqueles que não puderam estar presentes, foram realizadas pequenas reuniões individuais em horários alternativos (entrada ou saída); depois, foi realizada a etapa da busca do consentimento com as crianças por meio de conversas na sala referênciada. A seguir, serão descritos como tais eventos aconteceram, primeiro descrevendo o processo feito com os pais e depois com as crianças.

A reunião com os pais ou responsáveis pelas crianças foi marcada com uma antecedência de 07 dias, e nela foi explicada a pesquisa, bem como foi apresentado e lido na presença dos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que poderia ser examinado por cada uma das pessoas presentes, já que o TCLE foi impresso e entregue uma via por família durante a reunião e, havendo concordância, poderia assiná-lo e devolvê-lo em mãos à professora-pesquisadora. Os pais que não puderam comparecer foram poucos (05), e foi, então, realizada conversa com esses no horário de chegada ou saída das crianças.

Além de obter o consentimento de todos os pais e responsáveis pelas crianças, também registrei o consentimento delas próprias. Nesse processo conversei sobre a pesquisa que seria realizada na turma, explicando sobre a constituição da pesquisa e de que forma eles participariam. Após, ofereci materiais para que registrassem, individualmente, se gostariam ou não de participar. Para isso, as crianças receberam uma folha na qual foi descrita a conversa planejada ou desenvolvida contendo dois símbolos que representavam sinal de positivo - como concordo, e negativo - como não concordo (APENDICE B). Essa forma de adesão das crianças foi anexada ao termo de consentimento assinado pelo seu responsável legal, e a criança ainda teve espaço para expressar sua concordância ou não.

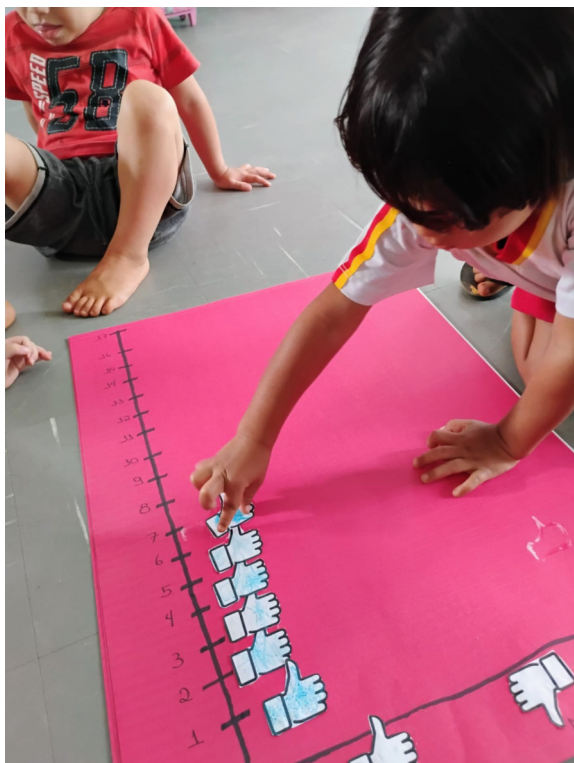
Imagem 4: Conversa sobre o processo consentimento crianças



Fonte: Jéssica auxiliar de educação (2024)

Além disso, convidei as crianças para representarmos suas escolhas através de um gráfico. Ofereci a elas um sinal de positivo ou negativo e elas puderam colar no gráfico. No momento da criação do gráfico as crianças já haviam concordado e mantiveram suas decisões. O gráfico ficou exposto na sala referência no decorrer da pesquisa.

Imagem 5: Montagem do gráfico



Fonte: Professora- pesquisadora da turma (2024)

Durante esse processo, apresentei às crianças os objetos que seriam utilizados como instrumentos de registro, a câmera fotográfica e o celular. Elas demonstraram grande interesse em fotografar, e ficaram entusiasmadas em fazer seus registros. Os nomes delas foram divulgados na pesquisa afirmando as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação, afirmação corroborada por Barbosa (2014) segundo a qual “publicar os nomes das crianças é afirmar sua autoria, das crianças como sujeitos do mundo”, ressaltando-se que isto só deve ocorrer se as próprias crianças tiverem sido consultadas e afirmado seu desejo de participarem. Neste sentido, Pereira (2012) afirma: “a criança tem voz, é protagonista, e deve participar de todas as decisões que a envolvam”. Assim, assentir não é apenas autorizar, é exercer o direito à participação.

Concordando com Barbosa (2014), pensamos as imagens produzidas pelas crianças como possibilidades de autoria, participação, mostrando-as como sujeitos de direito, sujeitos do mundo que produzem cultura.

Imagem 6: Gráfico exposto na sala referência



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2024)

Em muitos momentos as crianças pediam para fotografar e começaram a fazer seus registros. Mas, também foi respeitada a vontade daquela que demonstrou desinteresse em fotografar e ser fotografada, cuja manifestação foi respeitada em todos os momentos. Percebo assim, que a câmera fotográfica tornou-se, ao longo da investigação, um instrumento mediador das minhas interações com as crianças e o contexto investigado.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Os primeiros momentos da pesquisa foram dedicados a uma busca por trabalhos na temática que já haviam sido feitos por outros colegas pesquisadores, e foi então estabelecida a etapa de levantamento bibliográfico inicial para revisão da literatura, constituído a partir da realização de um mapeamento sistemático sobre o tema em duas bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e o Portal de Periódicos da CAPES. O mapeamento sistemático ocorreu em duas etapas, mas é importante destacar que, em ambas, houve a busca pelas mesmas palavras-chave: Natureza, Brincar e Educação Infantil em diferentes combinações entre si. A primeira etapa ocorreu na BDTD e a segunda ocorreu na Plataforma de Periódicos da Capes, principais portais de indexação de estudos científicos brasileiros, ambas do Governo Federal. A delimitação temporal abarcou os anos de 2010 a 2024 e toda busca foi realizada com estudos em língua portuguesa.

Embora a busca inicial tenha resultado em um número expressivo de trabalhos, especialmente relacionados aos descritores educação infantil e brincar, grande parte das produções foi excluída por não atender aos critérios estabelecidos para esta pesquisa. Foram excluídos estudos que abordavam o brincar de forma genérica; sem a relação direta com a natureza ou com elementos naturais; apresentavam recortes teóricos ou metodológicos distantes do campo educação infantil.

No levantamento inicial da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), partindo dos descritores brincar, natureza e educação infantil, foram encontrados 164 trabalhos.

Com a intenção de compreender como os trabalhos localizados se relacionavam com esta pesquisa, foram examinados elementos como título, palavras-chave, resumos, metodologias e referenciais teóricos. A partir desse 1º filtro aplicado, a busca resultou em seis (06) trabalhos, sendo cinco (05) dissertações e uma (01) tese, ambos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2: Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Característica	Título	Autoria	Instituição	Ano
Dissertação	O que (quase) não se vê: Olhares de infâncias na natureza	Ana Clara Nimrichter	UFF	2020

Dissertação	Na “teia da vida” eu, eles e a natureza: práticas pedagógicas sobre a natureza na educação infantil em Manaus	Roseany Miranda de Souza	UEA	2019
Dissertação	O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil	Maristela Della Flora	UFSC	2019
Dissertação	A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores	Izenildes Bernadina Lima	UEFS	2015
Dissertação	O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo	Joubert Gandhy Piorsky Aires	UERJ	2013
Tese	Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e cultura das crianças	Adriana Friedmann	PUC SP	2011

Fonte: Elaboração própria (2024)

A dissertação de Nimrichter (2020) sob o título “O que quase não se vê: Olhares de Infâncias na natureza”, teve como objetivo refletir como as crianças experienciam a natureza a partir da observação de como elas interagem com as áreas verdes da escola. Palavras-chave: crianças, brincadeira. Elementos da natureza, parque. Educação Infantil. A metodologia utilizada foi estudo etnográfico e a autora utiliza a fotografia como instrumento para a coleta de dados.

A dissertação de Souza (2019) sob o título “Na “teia da vida”, eu eles e a natureza: práticas pedagógicas sobre a natureza na Educação Infantil”, teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola relacionadas à natureza. As palavras-chave adotadas são: Experiências/Ensino; Aprendizagem; Natureza e a metodologia foi observação e registros *in lócus*.

A dissertação de Flora (2019), sob o título “O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil”, buscou compreender como as crianças, enquanto seres constituídos da natureza e cultura, exploram e experimentam os mais diversos espaços e materiais onde constroem enredos originários da cultura nas quais estão inseridas. O trabalho teve como objetivo analisar o brincar das crianças com elementos da natureza no espaço do parque. Palavras-chave: infância e natureza; Diário da natureza, pesquisa com crianças; fotografias, brincadeira, imaginação; experiência estética. A metodologia adotada foi a intervenção. A autora utiliza a etnografia para uma aproximação com a pesquisa para compreender a relação e o brincar com elementos da natureza.

A dissertação de Lima (2015) sob o título “A criança e a natureza: Experiências Educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores”, teve como objetivo sistematizar significados e sentidos expressos pelas crianças quando convivem e atuam nas áreas verdes e discutir como esses sentidos contribuem para sua formação enquanto seres compostos de múltiplas dimensões. Palavras-chave: relação criança e natureza; Educação Infantil, Sensibilidade, metodologia adotada na observação.

Já a dissertação de Piorski (2013), sob o título “O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo”, é uma investigação das práticas da criança em comunidades tradicionais vinculadas ao mundo natural. Esse é o primeiro trabalho de Piorski, que é uma das referências deste trabalho. Nesta dissertação o autor estuda os brinquedos criados pelas crianças com elementos naturais. Palavras-chave: Criança. Imaginação. Brinquedo. Natureza. Brincar. Imaginário. Sertão. Metodologia observação.

A tese de Friedmann (2011) sob o título “Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e cultura das crianças”, teve como objetivo de estudo um conjunto de manifestações multiculturais de crianças e grupos infantis, pertencentes a diferentes faixas etárias, contextos socioeconômicos e culturais, expressas dentro do território brasileiro. Palavras-chave: crianças, infâncias, culturas infantis. Expressões não verbais. Brincar. Linguagens. Fenômeno lúdico. Metodologia pesquisa e documentário, realizado através da análise de produções.

Prosseguindo no mapeamento ainda com recorte temporal de 2000 a 2024, na plataforma de periódicos da Capes foram encontrados 87 trabalhos e, destes, foram explorados nos eixos brincar, natureza e educação infantil. Dessa busca resultaram 4 trabalhos que serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3. Trabalhos encontrados no Periódicos CAPES

	Característica	Título	Autoria	Instituição	Ano
1	Dissertação	O brincar com a natureza na educação infantil: abordagem histórico social	Patrícia Vasconcellos da Silva	UFF	2023
2	Dissertação	O brincar livre na natureza: um caminho para desemparedar na educação infantil	Marlene Przylinki	UCA	2022
3	Dissertação	Pedagogias da natureza: achados de uma professora de educação infantil	Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz	UFRJ	2021

4	Dissertação	Implantação de uma cozinha de lama na escola de educação infantil: brincando com elementos da natureza	Ana Paula de Lima Pires	UAVRP	2019
---	--------------------	--	-------------------------	-------	------

Fonte: Elaboração Própria

Assim, partindo do objetivo de analisar como os estudos encontrados convergem com essa pesquisa, foram observados os títulos, palavras-chave, resumos, metodologias e referenciais teóricos, e as quatro dissertações encontradas apresentam alguns pontos de vista que amplificam os olhares desta pesquisa e muito contribuem para a sua realização.

A dissertação de Silva (2023), sob o título “O brincar com a natureza na educação infantil: abordagem histórico e social”, articula o sujeito histórico e cultural de Vigotski com a valorização social e cultural do convívio com o meio natural, concebendo o ambiente e a exposição escolar à ambientação natural (fauna e flora) como signos e instrumentos de mediação sociocultural no ensino de ciências. Metodologia análise crítica de entrevista.

A dissertação de Przylinki (2022), sob o título “O brincar livre na natureza: um caminho para desemparedar na educação infantil”, teve como objetivo analisar as vivências que as crianças da educação infantil, da rede municipal de Ijuí RS, estabelecem com o meio ambiente através da prática docente, a fim de verificar até que ponto o desemparedamento contribui para o desenvolvimento integral da criança. Metodologia abordagem qualitativa descritiva, pesquisa básica.

A dissertação de Thomaz (2021), sob o título “Pedagogias da natureza: achados de uma professora de educação infantil”, teve como objetivo analisar as relações entre crianças e outras formas de vida não humanas no pátio da escola. Metodologia pesquisa-ação.

A dissertação de Pires (2019), sob o título “Implementação de uma cozinha de lama na escola de educação infantil: brincando com elementos da natureza”, teve como objetivo saber como as crianças da educação infantil brincam e interagem com elementos da natureza. Metodologia pesquisa-ação.

Os trabalhos selecionados foram aqueles que apresentavam, de maneira explícita, a articulação entre o brincar e a natureza no contexto da educação infantil, considerando as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos das experiências vivenciadas nos espaços educativos. Dessa forma, as produções que não contemplavam essa articulação central foram excluídas do corpus de análise, ainda que utilizassem os descritores pesquisados.

Com a realização deste levantamento dos trabalhos de pesquisa houve um aprofundamento no tema, nos quais foi possível identificar que todas as pesquisas analisadas foram realizadas com

abordagem qualitativa, e tiveram a observação como parte da metodologia; as pesquisas também trouxeram contribuições para ampliar a compreensão de como a Natureza pode estar presente na educação infantil, e nas vivências pedagógicas, e também apontaram importantes referências como Louv, Piorski e Tiriba. As pesquisas reiteram o entrelaçamento da brincadeira e da imaginação, assim como a importância da Educação Infantil como espaço público que acolhe diferentes crianças, vindas de diferentes realidades sociais, possibilitando diferentes experiências em contato com a natureza e elementos naturais. Assim, a presente pesquisa busca se somar no intuito de contribuir para a produção de conhecimentos da área. Diferenciando-se das demais pesquisas, apresento nesta a adoção fotografias feitas pelas crianças, e também por mim, sustentando as práticas e as narrativas descritas, proporcionando à professora-pesquisadora uma prática mais sensível com as infâncias. A seguir breves considerações sobre o meio ambiente e a educação infantil, porque a educação ambiental desde a primeira infância religa o ser humano com a natureza.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E MEIO AMBIENTE – BREVES CONSIDERAÇÕES

Atualmente vivemos em uma emergência planetária, as temperaturas globais aumentam, as chuvas causam enchentes desastrosas, as secas preocupam, ondas de calor e frio estão cada vez mais frequentes e intensas. O panorama socioambiental contemporâneo mostra-nos que vivemos uma crise climática. (TIRIBA, 2010, p.1) O planeta Terra está dando sinais claros e evidentes de que devemos pensar, com consciência planetária, e que nossas ações devem garantir uma relação ética e responsável com o meio ambiente.

Durante muito tempo nos ensinaram que os recursos naturais eram uma fonte inesgotável para benefício dos seres humanos. Não fomos ensinados que somos natureza, e que sem a natureza não tem vida.

Na situação em que nos encontramos de emergência planetária, precisamos transformar nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar. Precisamos pensar na Justiça Climática, nas mudanças do clima como uma questão ética e política e ensinar as crianças desde a educação infantil, fundada na ética do cuidado e no respeito à diversidade, das culturas e da biodiversidade.

Como enfatiza Tiriba (2018, p.36), “creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender e ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver, sendo assim a dimensão cultural ambiental não poderia estar ausente”.

E ainda, de acordo com Tiriba, a Educação Ambiental desde a primeira infância é um processo que religa o ser humano com a natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. As crianças são seres da natureza e da cultura, elas se desenvolvem em interação com outros membros da sua espécie (Vigotski, 1989), mas o desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural que são parte. Há relação entre sentimento de pertencimento ao mundo natural e atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta.

Assim, educação ambiental deve ser entendida como educação política (Reigota, 2016), no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir e construir uma sociedade com justiça social, e ética nas relações sociais e com a natureza.

4.2 O QUE NOS INDICA A LEGISLAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 declara as crianças cidadãs de direito, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta.

A criança tem direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a natureza, assegurando a elas o usufruto de tal direito durante o tempo em que passam na escola.

Do ponto de vista legal, a Educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade Brasil (1996).

Neste sentido, também temos como amparo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Federal Nº 8.069/90, que em seus artigos 53 e 54, reconhece as crianças a partir de 0 ano de idade como sujeito de direito. Já o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirmando que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, devem respeitar os fundamentos norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, e respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e culturais. (BRASIL, 1999, s.p.)

A Constituição Federal de 1988, no inciso VI do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, “pois todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, por meio da Resolução N°5 (CNE/SEB, 2009), que revisou as Diretrizes anteriores, e introduziu a dimensão cidadã para a educação infantil, com destaque para a relação com a natureza, conforme o Artigo 6º, em seu Inciso I, defende como primeiro princípio a ser respeitado nestas, o princípio Ético: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, **ao meio ambiente** (grifos da autora) e às diferentes culturas, identidades e singularidades”.

Neste sentido, as DCNEI (2009) também afirmam, em seu artigo 8º, parágrafo 1º, Inciso VI, o espaço na educação infantil deve propiciar “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição”. Nessa perspectiva, entendemos que os espaços externos como os pátios escolares, têm o papel fundamental de propiciar possibilidades de movimento e também aprendizado.

Como também no documento “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (MEC/SEB, 2009), a garantia da natureza no espaço escolar é expressa como um direito fundamental “nossas crianças têm direito ao contato com a natureza, em elementos e experiências como água, areia, canteiros, estar ao ar livre”.

Na Resolução N° 2, de 15 de junho de 2012, no Art. 2º, que diz que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torna-la plena de prática social e de ética ambiental.

Da mesma forma às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA/CNE, Resolução n°1, de 30 de maio de 2021), que vai além, se considerarmos que ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não se identifica nem convive.

Então, de um lado, temos a criança, que é sujeito histórico e, do outro os direitos que se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas, com e na natureza, para elas disponibilizadas e por ela estabelecidas

com adultos e crianças de diferentes idades. Fazer cumprir a DCNEI significa comprometer-se com a Educação infantil cujas crianças sejam respeitadas não somente como cidadãs de direito, mas também como seres que se fortalecem na alegria de brincar; seres da cultura, assim como seres orgânicos, desejantes, de carne e osso; sujeitos de afeto, de sensibilidade, de conhecimento, que exigem cuidados em todas as suas dimensões: corporais, emocionais, cognitivas, espirituais, culturais, considerando diferenças étnicas, de classe e de gênero, ambientais.

4.3 BRINCAR COMO DIREITO

O reconhecimento do brincar como direito fundamental da criança tem origem em documentos internacionais e nacionais que, ao longo do tempo, consolidaram uma compreensão ampliada da infância e de suas necessidades. Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, afirmou que toda criança tem direito ao lazer, ao brincar e a divertir-se, atribuindo à sociedade e ao poder público a responsabilidade de garantir o pleno exercício desse direito.

Esse princípio foi fortalecido com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), documento de caráter vinculante ratificado pelo Brasil em 1990, que reconhece a criança como sujeito de direitos e reafirma o brincar como dimensão essencial do desenvolvimento infantil, vinculando-o ao bem-estar, à liberdade de expressão e à participação cultural.

No contexto brasileiro, o direito ao brincar foi incorporado de forma explícita no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. Em seu artigo 16, ao tratar do direito à liberdade, o Estatuto assegura às crianças o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, reafirmando o brincar como expressão legítima da infância e condição para o desenvolvimento integral.

Avançando no campo das políticas educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) consolidam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, colocando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. As Diretrizes reconhecem que, nas práticas cotidianas, a criança constrói sentidos sobre si, sobre o outro, sobre a natureza e sobre a sociedade, por meio da experimentação, da imaginação, da observação e do brincar.

Em 2009, o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças aprofunda essa compreensão ao explicitar direitos concretos que devem ser garantidos no cotidiano das instituições de educação infantil.

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;

- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação a creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa;

Entre eles, destacam-se o direito à brincadeira e o direito ao contato com a natureza, compreendidos como experiências essenciais para o desenvolvimento infantil. Afirmando que o brincar é um direito fundamental da criança e que o contato com a natureza potencializa esse direito, ampliando as possibilidades de aprendizagem, de expressão e de constituição de vínculos de cuidado e pertencimento com o mundo natural.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reafirma o brincar como direito. O documento orienta que as crianças devem brincar cotidianamente, em diferentes espaços e tempos, ampliando suas experiências corporais, sensoriais, emocionais e cognitivas.

Dessa forma, a legislação e os documentos orientadores, ao longo do tempo, constroem uma base sólida para compreender o brincar, especialmente o brincar em contato com a natureza como direito fundamental da criança. Garantir essas experiências na educação infantil significa assegurar o desenvolvimento, mas também a construção de vínculos de pertencimento, cuidado e responsabilidade com o mundo natural, reafirmando a criança como sujeito ativo em seus processos de descoberta e formação.

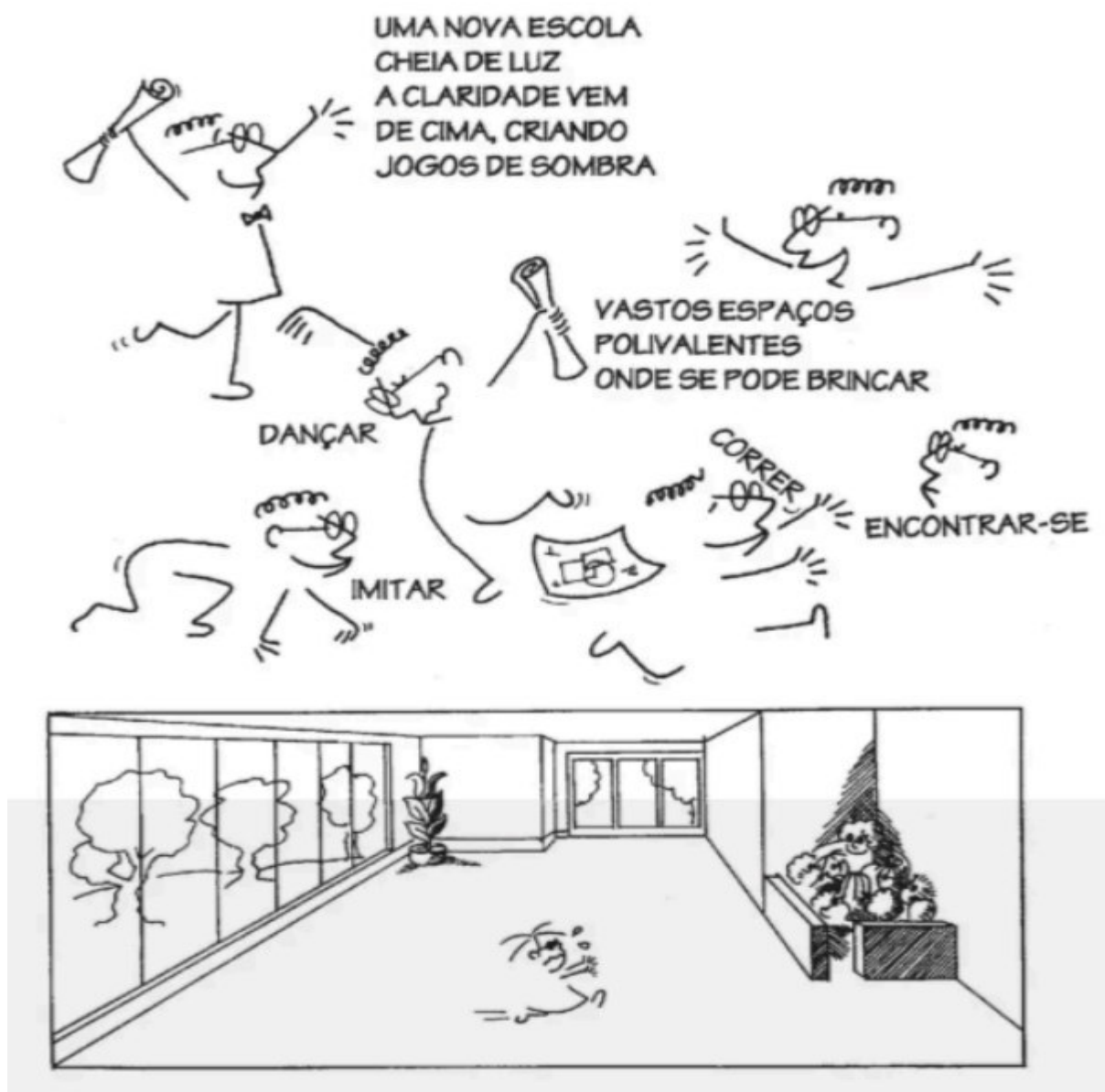
4.4 DESEMPAREDAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 3: O cercadinho



Fonte: TONUCCI,2008, p. 29

Figura 4: O arquiteto: um espaço para a criança



(TONUCCI, 2008, p. 145.)

A figura 4, de Tonucci, expressa uma crítica contundente ao emparedamento vivido pelas crianças nas instituições de Educação Infantil e em outros espaços que compõem seus cotidianos. As crianças permanecem muitas horas nessas instituições, o que torna a escola um espaço central em suas vidas. Nessa perspectiva, Tiriba (2018) diz que a escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, tanto por adultos quanto por crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de

classes, gênero, raça e credo, promovam relações solidárias entre os membros da espécie humana e contribuam para a preservação da biodiversidade, assegurando a qualidade de vida na Terra.

As crianças demonstram prazer e interesse em brincar ao ar livre, observar o mundo exterior, o céu, as árvores, o vento, a chuva, e os movimentos da natureza. No entanto, a realidade em muitas instituições de Educação Infantil ainda é marcada por rotinas exaustivas realizadas majoritariamente em espaços internos, e com pouco tempo destinado às áreas externas. Essas rotinas tornam-se cansativas não apenas para as crianças, mas também para os adultos, uma vez que ambos ficam submetidos a rotinas repetitivas, com baixa expectativa de descobertas e poucas oportunidades de interação com as variações do sol e chuva, frio e calor, nuvens, vento e brisa, além do contato com a terra, as árvores, os sons, e os múltiplos espaços que alimentam a imaginação infantil.

Em muitas situações, educadores resistem a permitir que as crianças se sujeiem, alegando o aumento do trabalho com a troca de roupas, ou restringem o brincar nas áreas externas por medo de acidentes, de doenças decorrentes do contato com o chão, do uso de água ou do fato de as crianças estarem descalças. Essas práticas revelam uma associação histórica entre os elementos naturais, a sujeira e a enfermidade, vinculada à influência da concepção higienista nas ideias de saúde das famílias e nas práticas pedagógicas.

Até 1996, os espaços de educação Infantil não estavam vinculados ao sistema de ensino; especialmente as instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, eram normatizadas e supervisionadas pelo Ministério da Saúde (Kramer, 1984). Nesse contexto, a ideologia higienista exerceu forte influência, contribuindo para a associação da natureza à ideia de doença e sujeira e, conseqüentemente, para o afastamento das crianças do mundo natural. (TIRIBA, 2018, p.68)

Em contraposição a essa lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) defendem a oferta de creches e pré-escolas que contribuam para gerar potência nas crianças. As aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, extrapolam a dimensão cognitiva, abrangendo sensações, sentimentos, valores, e outras dimensões do humano. Se as crianças demonstram prazer em estar ao ar livre é porque ali realizam bons encontros, e, assim, vivenciam paixões alegres, sentem-se mais felizes, e ampliam sua potência de agir. (TIRIBA apud ESPINOSA, 1983, DELEUZE, 2002).

O convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo possibilitam que as crianças se constituam como sujeitos não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra (Tiriba, 2018). Se as crianças são colocadas no centro do planejamento pedagógico, esse convívio deve ser compreendido como um direito. Conforme estabelece o artigo 8º das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação infantil, as interações e brincadeiras constituem os eixos norteadores da proposta curricular dessa etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental inventar um cotidiano cujo sentido seja de interagir, brincar, criar, aprender, para que se possa seguir interagindo, brincando, criando, aprendendo. Trata-se de uma concepção de educação como acontecimento, em que a relação com o tempo e com o conhecimento não é cronológica, mas intensa, criativa, afetiva. Como afirma Kohan (2010), a que escola deve ser o espaço de aprender a pensar, mas deve ser também de aprender a sentir, relaxar, meditar, brincar e imaginar.

De acordo com Tiriba (2018), se desejamos transformar creches e pré-escolas em espaços que contribuam para a saúde física e emocional das crianças, é indispensável investir na descoberta e na valorização dos espaços ao ar livre, os pátios, os parques, os quintais e demais territórios educativos. Esses espaços favorecem bons encontros com o universo natural que nos transcende: o céu, as nuvens, o vento, o sol, as árvores, a areia, a terra, o barro, a lama e a água, elementos que despertam o interesse das crianças e se constituem como objetos de investigação e pesquisa. São, portanto, espaços legítimos de conhecimento e aprendizagem.

O compromisso sócio-político com a ludicidade mostra-nos o direito à brincadeira. Nessa lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados, sentadas e enfileiradas. As práticas pedagógicas precisam estar atentas às manifestações infantis, aos desejos e interesses expressos no brincar. É essa interação que assegura o respeito ao princípio estético, que valoriza a sensibilidade, a criatividade e a liberdade de expressão, potencializadas no contato com os elementos naturais e a natureza. O respeito às vontades do corpo é uma condição para que se mantenha viva a potência infantil.

Em diálogo com Tiriba (2010), compreendo o desemparedamento na educação como um movimento que vai além dos muros da escola. Trata-se não apenas de retirar as crianças de espaços físicos delimitados por paredes, mas romper com concepções pedagógicas, culturais e sociais que controlam os corpos, os tempos e as experiências infantis. O desemparedamento implica ampliar os territórios educativos, reconhecer a cidade, a natureza e os diferentes espaços de convivência como campos de aprendizagem, permitindo que as crianças realizem suas próprias pesquisas, experimentações por meio do brincar com e na natureza. O compromisso com as interações e brincadeiras nos ambientes naturais decorre de uma escuta sensível das crianças, de seus desejos e interesses, configurando uma pedagogia do desemparedamento.

4.5 NATUREZA NA INFÂNCIA E O BRINCAR NA NATUREZA

Ensinar às crianças sobre o mundo natural deveria ser tratado como um dos eventos mais importantes da vida delas.
Thomas Berry

A natureza, o cuidar do planeta, do meio ambiente é um tema fundamental para a contemporaneidade. Pensar a Educação Ambiental na Educação infantil é urgente. As crianças são seres da natureza, cujo desenvolvimento pleno e bem-estar- social dependem de interações com o universo natural de que são parte. (TIRIBA, 2006, p. 13)

Em diálogo com Benjamin (2002), compreende-se a criança como sujeito social potente, atento e interessado ao seu entorno, capaz de pensar, criar e compreender o mundo por si mesma. A infância é vivida no tempo presente, marcada pelo entusiasmo, pela poesia, pela vitalidade, e pela potência criadora.

O contato com a natureza é essencial para as crianças, pois ela oferece uma diversidade de espaços, texturas, desafios que convidam à vivência, à experimentação e à sensorialidade. Subir em uma árvore e sentir a textura do tronco, observar o movimento da água, brincar com a lama, sentir os pedriscos nos pés, perceber o cheiro da mata úmida ou o vento no rosto ao correr são experiências que envolvem o corpo inteiro. Para Freinet (1998, p.181), “não há nada mais benéfico para as crianças do que a natureza, porque oferece uma gama inesgotável de recursos, ao mesmo tempo uma série de barreiras intangíveis que lhes dão a medida exata de suas possibilidades e de suas potências”.

Oportunizar encontros com a natureza é abrir caminhos para o encantamento. Pensar a criança, a infância, a natureza e a Educação Infantil implica colocar-se em constante movimento, em busca de novas descobertas, conexões e experiências.

As interações e brincadeiras, elementos estruturantes das propostas pedagógicas, ganham especial relevância quando realizadas em ambientes naturais. Segundo Tiriba (2018), a incorporação de elementos da natureza nos espaços escolares impacta positivamente o desenvolvimento físico, a saúde e o bem-estar das crianças, além de favorecer a curiosidade, a concentração e a disposição para aprender.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as escolas “devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da

ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla das crianças”.

Quando as crianças desenvolvem nesses espaços experiências significativas, elas podem aprimorar a curiosidade e criatividade. Ainda de acordo com Tiriba (2018, p.88), “a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos aliada a liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança”.

Compreende-se que a convivência das crianças com o mundo natural é essencial para o seu desenvolvimento integral, elas necessitam de ambientes nos quais possam explorar o mundo de diversas formas, expressar-se através de linguagens, devidamente e afetivamente acolhidas pelos adultos, apoiadas e instigadas a seguir adiante em suas perguntas, hipóteses, curiosidades, investigações e descobertas.

Neste sentido, Barbosa e Horn (2008, p. 29) afirmam que “a natureza é, inegavelmente, um ótimo lugar para as crianças descobrirem sobre si, sobre os outros e sobre as coisas que lhes rodeiam”. Experiências na natureza, desde a primeira infância, contribuem para a conexão entre razão e emoção, corpo e a mente. As crianças só se constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “as práticas pedagógicas devem estar atentas às manifestações infantis, aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente”, e, neste sentido, uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos está na sua origem, e possibilita o encantamento, o questionamento, o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social. Ao brincar na terra, construir castelos na areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza.

Desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham conectadas à natureza e que se percebam parte dela. Para isso, é necessário que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza.

Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente, disponibilizar espaços naturais nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender.

Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer fruta tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens que ensinamentos, que aprendizagens. Todos sabemos o quanto fazem bem, nos tranquilizam, nos energizam. (TIRIBA, 2010, p.5)

As vivências pedagógicas livres ou intencionais, contemplativa ou reflexiva, com a natureza, ajudam as crianças a ter percepção e sentido da vida, é um caminho para a construção da consciência ambiental na Educação Infantil. Faz parte da infância a alegria de estar em contato com a natureza. As crianças sentem necessidade de pisar no chão, de pegar coisas, sentir, elas amam atividades ao ar livre. De acordo com Tiriba (2010, p. 6) “As brincadeiras de cavar, amontoar, criar, demolir são atividades tão desejadas que só a terra e a areia propiciam”.

As experiências na natureza envolvem as crianças de corpo inteiro e as colocam em contato com uma realidade complexa, dando a medida exata de suas possibilidades e sua potência.

Para as crianças, os espaços naturais são lugares de encantamento, de brincadeira e de alegria e proporcionam um sentimento de bem-estar. Para Gadotti (2000, p. 77) “desde criança sentimo-nos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito”.

Brincar em áreas abertas, em contato com a natureza, remete a percepção de liberdade, e que facilita a potencialidade de criação e expressão. Nesta perspectiva, Tiriba (2006) afirma “precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual”. Ou seja, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina escolar para além dos muros das salas de aula.

Perceber-se vinculada à natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com a água, com os vegetais, com as pedras, com os animais a criança tem maiores condições de se perceber, se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentido de unidade com os demais seres.

Gadotti (2000, p. 77) acrescenta que “experiências cotidianas aparentemente insignificantes como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face, fundamentam as relações consigo mesmo e o mundo”. Pelo exercício da observação, contemplação e reflexão sobre as belezas, os mistérios, as adversidades da natureza, as crianças podem desenvolver sua intuição, aprender a amar e cuidar da Terra e a reconhecer e respeitar os elementos sustentadores da vida no planeta Água, Fogo, Terra e Ar.

Vivenciar o ambiente natural contribui para o desenvolvimento físico, mental e emocional ampliando a qualidade de vida. A natureza nos inspira a experimentar uma forma potente de relação com o próximo, e a participar de uma forma mais ativa no cuidado com o meio ambiente.

No brincar, a imaginação quer todas as possibilidades de imaginar. A imagem pede mais imagem. E em cada um dos quatro elementos, às imagens, na brincadeira, criam narrativas diferentes, enredam o viver por aspectos diversos. A vida social, material, cultural ganha sempre largura e a suspensão do ar, a fluência e sinergia da água, a iluminura e a têmpora do fogo, a gravidade e o peso da Terra. (PIORSKI, 2016, p.117)

Brincar na natureza é um direito da criança na instituição de Educação Infantil. Pensar a natureza como lugar de brincadeira e liberdade, pelo fato de ser potencializado com sentimento de prazer e alegria nos espaços externos. As brincadeiras mais orgânicas, nas quais os elementos naturais se transformam em brinquedos diversos, possibilitam experiências com uma ampla diversidade de formas, cores e texturas, aromas que muito enriquecem os caminhos de aprendizagem infantil. Por meio de movimento, ação e intensa interação favorecendo o enriquecimento da imaginação, da experiência criativa.

Para Piorski (2016) o livre brincar em especial, o contato com a materialidade advinda da natureza são as ferramentas para esse mergulho nos sentidos. Tudo o que chega à criança através dos sentidos visão, audição, olfato, tato contribui para a construção da imaginação. Tizuko Kishimoto também corrobora esse entendimento quando defende a ideia de que

A criança mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Os processos da natureza, em sua vivacidade e diversidade de tempos, cheiros, cores, formas constituem um mergulho aos sentidos que nos convida a observar, sentir, esperar, experimentar, explorar, criar, correr, escalar, tocar a terra, cheirar uma flor, subir em uma árvore, escutar um passarinho. A observação da natureza nos traz ensinamentos sobre o fluxo da vida, descobertas e conhecimentos.

Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

Os pátios das escolas são espaços potentes para brincar, estar junto, explorar a área verde, criar com elementos naturais, construir com madeira, cantar e ouvir histórias, plantar e colher, observar insetos, cuidar de animais, aprender de modo integrado em meio à natureza. Ao ar livre, as crianças realizam importantes aprendizagens, relacionadas ao movimento, autonomia, corpo, linguagem, natureza e cultura, pensamento matemático, mundo físico e social, construindo conhecimentos de modo integrado.

Segundo Horn e Barbosa (2022, p.32) “os espaços externos nas escolas são lugares convidativos para brincar, interagir, participar, conviver, movimentar-se, conhecer o corpo e suas possibilidades de ação no mundo natural”.

Espaços ao ar livre nas escolas são contextos privilegiados para observar pássaros, compartilhar cuidados com as plantas, cultivar e colher alimentos, mexer na terra e fazer buracos, brincar com água, observar insetos são contextos convidativos à brincadeira, à exploração, ao movimento e à interação.

O contato com o chão, com a terra, com a grama, em que o gesto se torna movimento e brincadeira. A brincadeira permite sentir, ver e cuidar da natureza compreendendo como parte dela.

Neste sentido, Louv (2016, p.16) afirma: “para as crianças não deixarem de ser geniais, basta deixá-las imaginar, observar, investigar, vivenciar e criar com as ferramentas naturais que elas têm; a natureza é a principal delas”. Na qual permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins e campos, e finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre elas.

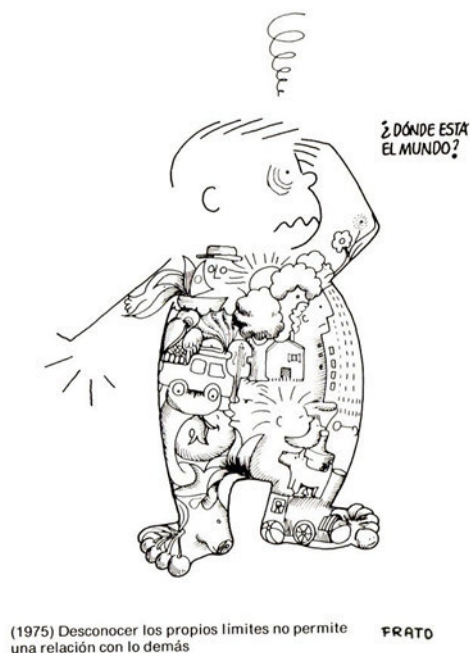
A curiosidade ao brincar nos espaços externos, observando insetos, pegando pedrinhas, folhas e galhos, improvisando brinquedos com raízes, frutos deve ser incentivada pelo adulto.

De acordo com Santos, Tomazzetti e Mello (2018), é direito da criança viver sua infância de modo livre e curioso, descobrindo o mundo da cultura e da natureza segundo seu tempo sem medida, tempo de ócio, tempo para descoberta e para a experimentação, sem produto que não seja a própria experiência vivida. O universo da natureza e da cultura deve ser apresentado à criança para responder a uma necessidade crescente dela por conhecer, necessidade esta que os adultos criam ao apresentar a cultura e a natureza de modo a encantá-la e a transformar sua curiosidade e vontade de saber.

Neste trabalho, a partir das observações desse encontro das crianças com a natureza, proponho-me a pensar o brincar na natureza com foco na ação, interação, encantamento favorecendo a imaginação a experiência criativa. As crianças com sua alegria de viver, vão descobrindo e experimentando, e ao lado de Tiriba (2018), entendo o encontro com a natureza é um bom encontro e gera potência.

4.6 FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM

Figura 5: Desconhecer os próprios limites



Fonte: Tonucci, 2008, p. 35

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 inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça. De escutar e não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe que o mundo 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.

Lóris Malaguzzi

Lóris Malaguzzi (1999), em seu poema, nos apresenta uma criança que aprende com o corpo inteiro e utiliza-se das suas diversas linguagens para expressar-se e compreender o mundo. Da mesma forma a imagem 5 de Tonucci (2008), que traz a reflexão que o mundo está dentro da criança, convida-nos a reconhecer a potência infantil e sua capacidade de construir conhecimento por meio dos sentidos.

Essas ideias dialogam com Bondía (2002, p. 26), quando afirma que “a linguagem não é só algo que temos, mas é quase tudo que somos”. A criança, ao brincar, explorar e criar, comunica-se não apenas pela fala, mas também pelos gestos, pelos sons, pelas cores, pelos movimentos e também pela fotografia, que surge como uma das cem linguagens possíveis para narrar suas experiências.

A fotografia, quando inserida no cotidiano da educação infantil, transforma-se em ferramenta expressiva e investigativa. Ao fotografar ou ser fotografada, a criança se vê e se revê; registra o mundo que constrói, o que descobre, o que a encanta. O ato de fotografar torna-se um modo de olhar com atenção, de dar sentido às experiências e de narrar o invisível. Nesse sentido, a fotografia amplia o repertório das linguagens infantis, promovendo uma escuta visual das suas descobertas e afetos.

Louv (2018) destaca que a natureza inspira a criatividade da criança, demandando o uso amplo dos sentidos. Quando a criança brinca com elementos naturais folhas, pedras, água e terra e fotografa essas experiências, ela combina o sensorial com o simbólico: transforma o olhar em registro, o toque em imagem, o instante em memória. A fotografia, então, torna-se um meio de relação com o mundo natural, despertando a curiosidade e o encantamento diante do real.

Para Froebel (apud Arce, 2002), o encontro sensorial com o mundo deve ser o ponto de partida de toda educação. A fotografia, nesse contexto, é uma ponte entre o sensorial e o simbólico, pois permite que as crianças expressem visualmente suas percepções aquilo que veem, sentem e imaginam, tornando visíveis as suas aprendizagens. Ao registrar um amigo, uma flor, a criança cria narrativas visuais que comunicam o seu modo singular de habitar o mundo.

As DCNEI (2009), afirmam que é direito das crianças vivenciar diferentes linguagens, interações e brincadeiras. Nesse sentido, a fotografia assume um importante papel: brincadeira e linguagem, registro e criação, expressão e escuta. Ela amplia as possibilidades de leitura e escrita de mundo, oferecendo as crianças novos modos de se comunicar e produzir conhecimento.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos. Expressar-se como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimento elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto

a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as manifestações. (BRASIL, 2010, p.62)

Assim, junto com Mallaguzzi (1999), compreendo a criança como um ser que aprende com o corpo inteiro, com o olhar, com as mãos e com a imaginação. A fotografia, como linguagem sensível e poética, reforça essa concepção: permite que a criança veja, sinta e invente o mundo à sua maneira, transformando o simples gesto de olhar em um gesto criador.

A aprendizagem, portanto, se efetiva quando percorre os sentidos e, pela fotografia a criança nos ensina a ver o mundo com os olhos mais atentos, curiosos e cheios de sentido.

5 NARRATIVAS VISUAIS - A FOTOGRAFIA NA PESQUISA

O fotógrafo
 Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho,
 Ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia pelo silêncio, pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Estava carregando um bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre a casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre.
 Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
 Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski-seu criador.
 Fotografei a nuvem de calça e o poeta.
 Ninguém outro poeta do mundo
 faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva.
 A foto saiu legal.
 (MANOEL DE BARROS, 2013, p.351-2)

A sutileza da poesia incita a comparação da fotografia com a infância, rompendo a ideia do óbvio, do esperado, do concretamente visível. A subjetividade do fotógrafo, retratado na poesia, tem uma íntima relação com os fotógrafos sujeitos desta pesquisa, as crianças que produzem registros imagéticos sobre os quais não se pode definir com precisão as suas intencionalidades. Nas palavras de Leite (2014) “é a infância, como abertura, como novidade, como experiência, como possibilidade de pensar o que não se pensa”.

A fotografia é muito mais do que produzir memórias; ela, possibilita a rememoração do vivido, servindo como narrativas. Na Educação Infantil a fotografia constitui uma importante oportunidade das

crianças narrarem a partir daquilo que a imagem lhes restitui sobre a vida vivida, contribuindo para novas possibilidades interpretativas.

A fotografia permite a participação e o protagonismo infantil, dando sentido às vivências na escola, a experiência torna-se mais rica com a participação das crianças na execução desses registros.

A fotografia também comunica pelo recorte que faz da realidade fotografada, e assim, a criança lança mão da linguagem oral para expressar a sua ação e, por vezes, até faz interpretações da imagem produzida, criando uma nova narrativa para a cena captada.

A fotografia nos provoca a busca do sentido para a imagem captada. O poema Manoel de Barros nos faz refletir quando diz “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê [...] É preciso transver o mundo”. (BARROS, 1996, p.75)

Transver o mundo pela imaginação, pela observação, pelo olhar das crianças nas fotografias e também pela ação delas ao fotografar. Nessa perspectiva Leite (2014, p.3), as próprias crianças veem o mundo de outro lugar, do lugar da coisa, do próprio mundo, elas ‘transveem’ o mundo, quebram as regras estabelecidas. Elas têm o poder de mudar a ordem das coisas, de virá-las pelo avesso, de profanar o uso e os ‘desusos’ do que é sacralizado, de (des) criar o que existe.

A relação da fotografia com crianças nesta pesquisa trata da conexão com a livre expressão da criança, manifestando-se especialmente pelo brincar, que é uma linguagem universal da infância. Neste sentido, Leite (2014,p.4) afirma: “as produções imagéticas das crianças convidam a entrar nelas, a entregar-se a elas sem reservas, a invadir seus espaços, a arrebatá-las, a deslumbrá-las, a excitá-las para que com isso se possa, junto com elas, delirar, variar e ir para além delas”. “Pensar com as imagens, ou pensar além delas, é escuta, é olhar atento, é deslocamento, são outras travessias”.

Olhando as fotografias com a perspectiva das crianças, podemos pensar em aspectos que remetem à sua infância. “É preciso um deslocamento sensível de vê-las de outro lugar” (LEITE, 2014, p.2). Nos encontramos com a ação da criança enquanto observa, executa e escolhe, faz intervenções da realidade, através da fotografia. Para Wunder (2006), “a fotografia é também uma nuvem de fantasias, é uma criação humana, marcada pelas escolhas, desejos, imaginações e representações daquela que fotografa a aqueles que observam as imagens fotografadas”. As produções imagéticas feitas pelas crianças abrem a possibilidade de olhar o corpo, o movimento, corpos que falam, vibram, gritam, a experiência e a não previsibilidade.

A reflexão sobre a experiência a partir da fotografia se situa em um presente que volta ao passado, cujo espaço educativo para o qual o sujeito se remete reluz sobre a evidência de elementos com os quais

ela interage e demarca suas referências do vivido. Nessa perspectiva, Vieira (2019, p.8) afirma: “essas relações resultam significados construídos e materializados por interpretações visibilizadas pela imagem”. Somos provocados a pensarmos a multiplicidade de sentidos que as fotografias nos proporcionam, ao modo que ao olharmos para ela podemos ver além do que esta representa ou da intenção de quem a fotografou, no sentido de podermos ver, sentir e se emocionar através da nossa experiência, de nossas percepções de mundo.

De acordo com Wunder (2006), fotografar é um movimento de expressão e produção de sentidos que se fez na relação entre os mundos internos e externos. E nesta dança entre a informação e a imaginação, entre o registro e a invenção que se dá no ato de fotografar buscamos compreender por onde caminham os significados dados aos pequenos acontecimentos dos nossos ricos e conflituosos cotidianos. Assim, buscamos a afirmação de Lima e Nazário segundo a qual,

Ao propor o trabalho com a fotografia nas pesquisas com crianças, como uma potente ferramenta metodológica, temos que destacar a importância de nos atentarmos para que as imagens deixem de ser apenas ilustrações descritivas para se colocarem como possibilidade narrativa, como texto que introduz elementos complexos de análise através da visualidade. (LIMA, NAZÁRIO, 2014, p.498)

Neste sentido, considerando a potência discursiva e expressiva da linguagem visual, as imagens produzidas nesta pesquisa serão consideradas narrativas, provocando pensamentos, reflexões, dialogando com os conceitos apontados neste trabalho. Abordando a fotografia como objeto de cultura, porque constitui uma importante oportunidade às crianças narrarem a partir daquilo que a imagem lhes restitui sobre a experiência vivida, dando sentido para cada vivência construída. Isso também é participação e protagonismo.

Para registrar essas vivências na natureza, utilizei-me dos registros escritos no caderno de campo, e das imagens realizadas com o celular pessoal e uma câmera fotográfica. No caderno, realizei anotações sobre o momento vivido e outras informações que as imagens não conseguiam captar.

Minha intenção com as imagens fotografadas pelas crianças, e também por mim, foi registrar as vivências das crianças na natureza, para com elas, compreender como elas vivenciam experiências de desemparedamento na educação infantil.

Além disso, a experiência torna-se mais rica quando conta com a participação das crianças na execução desses registros, porque enquanto umas fazem, outras registram. E, outras pedem para realizar o

registro do que elas realizaram. Isso não significa tirar a criança do seu direito de brincar porque o ato de fotografar tornava-se brincadeira e/ou parte dela.

Além de fotografar, elas trazem os relatos dos próprios registros, enriquecendo a experiência que amplia as possibilidades de linguagem, conforme afirma Vieira (2019) e Wunder (2006).

A experiência da produção de imagens com as crianças no contexto coletivo da educação infantil e, apoiada também em Leite (2014), compreendo que pensar em fotografias junto com as crianças nos mobiliza, afetam; é pensar com as imagens, ou pensar além delas; é escuta, é olhar atento; são outras travessias.

Outro ponto importante de se destacar é que o aperfeiçoamento da prática do registro revela também o processo de aprendizagem pelo qual a professora vai passando no decorrer da pesquisa.

Para Vieira (2016, p.10), “encanto, espanto e sensibilidade vão para além do que mostra ou diz a foto”. A relação com o outro, a imagem nos faz pensar como “sou no mundo”, no sentido da importância que dou ao olhar o mundo, uma vez que esse olhar implica materialidade de uma imagem que por sua vez diz do envolvimento da experiência vivida.

Assim, torna-se possível em um contexto amplo ver com olhar mais sensível o que acontece na singularidade de uma determinada ação e, desse modo, a fotografia possibilita registrar ações, encontros, brincadeiras das crianças em um contexto amplo, porém, com possibilidade de aproximar na individualidade delas.

Compreendo que as imagens aqui selecionadas não têm função ilustrativa, tendo em vista a proposta de compreender vivências na natureza, mas tem uma função narrativa, enunciativa, servindo de testemunho das brincadeiras, das experiências, das experimentações, das crianças na escola de Educação Infantil. Nesse sentido, ao olhar a fotografia consigo pensá-la também enquanto movimento de aproximação e distanciamento, ao passo que mesmo olhando através de uma tela, rememoro o vivido ao olhar e lembrar-se do momento que foram feitas, cada qual com seus significados e especificidades.

Partindo do entendimento da fotografia enquanto memória, pode-se depreender que ela revela aspectos da realidade eleitos a permanecer; contudo, elas têm significação direta com o olhar do fotógrafo ou do sujeito que faz a captura. Mas, se pensarmos a fotografia como objeto da cultura, observável, a memória se expande como possibilidade de reencontro com o vivido, ressignificações da experiência, diálogos entre tempos históricos, de vida. Entretanto, nessa perspectiva, é válido refletir sobre quais memórias se deseja registrar no espaço escolar: se são aquelas escolhidas pelos adultos, que decidem o que é significativo, ou não, ou se pode pensar em compartilhar essa experiência com as crianças, abrindo espaço

para essa possibilidade de linguagem através da qual elas podem se expressar e contribuir de forma valiosa para a construção das aprendizagens.

Assim, fica o convite para ler essa produção como um conjunto de texto e imagens como narrativas, deixando-se ser tocado pela beleza dessa narrativa visual gerado pela potência do encontro com a natureza. Que essas imagens possam revelar toda a potência mostrada por diferentes perspectivas e múltiplos olhares, provocando nossos pensamentos e sentidos.

Imagem 7: Registro de Duda



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2024)

Nesse dia, ao sairmos para o parque Maria Eduarda pede a câmera.

E realiza registros de algumas pedras que ela organizou durante o brincar com elementos naturais.

22/11/2014

Imagem 8: Bolo de Areia



Fonte: Lia (2024)

Na imagem 6 (Bolo de Areia) foi uma captura de Lia enquanto brincava com Théo, eles fizeram um bolo com areia e coletaram folhas secas. Então decidiram colocar uma folha seca em cima do bolo. Logo depois quiseram fotografar.

Lia pediu meu celular e fez a captura da foto.

Logo depois, Theo esmaga o bolo, experimentando todas as possibilidades da criação.

22/11/2024

Não podemos precisar a intencionalidade da criança ao fazer a fotografia, mas ao coletar folhas e utilizar um prato para fazer um bolo e enfeitar o mesmo com folhas secas, elas estão construindo conhecimentos.

O brincar na areia com elementos da natureza coletados por eles, a produção de bolos foi um processo que se propagou por toda turma, e muitas imagens de suas produções.

5.1 OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para enxergar as coisas sem feito.
É preciso não saber nada.
É preciso entrar em estado de árvore.
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra.
Pode enxergar as coisas sem feito.
(BARROS, 2022, p.20)

Escutar é a disponibilidade ao outro pelo olhar sensível. Escutar a criança requer primeiro a disponibilidade. de ouvi-la de corpo inteiro, olhar atento para os gestos, expressões, interações para entender o que elas nos expressam.

Barros (2022) enfatiza que para enxergar, é preciso entrar em estado de árvore, que representa um estado de contemplação, de conexão. Escutar deriva do latim, que significa ouvir atentamente. Pensando na escuta de crianças precisa ser um ato de entrega que possa imergir na ação dela. Nesse sentido, Weffort (1996) reforça “olhar sensível é afetivo, olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia. É um olhar que envolve atenção e presença.

A atenção que é uma forma de generosidade, concentração do olhar, escuta de silêncios e ruídos na comunicação. O ver e escutar fazem parte da construção do olhar sensível, ver e ouvir demanda entrega ao outro. Neste sentido, Weffort (1996) enfatiza “o olhar e a escuta envolvem uma ação, movimentada e estudiosa”.

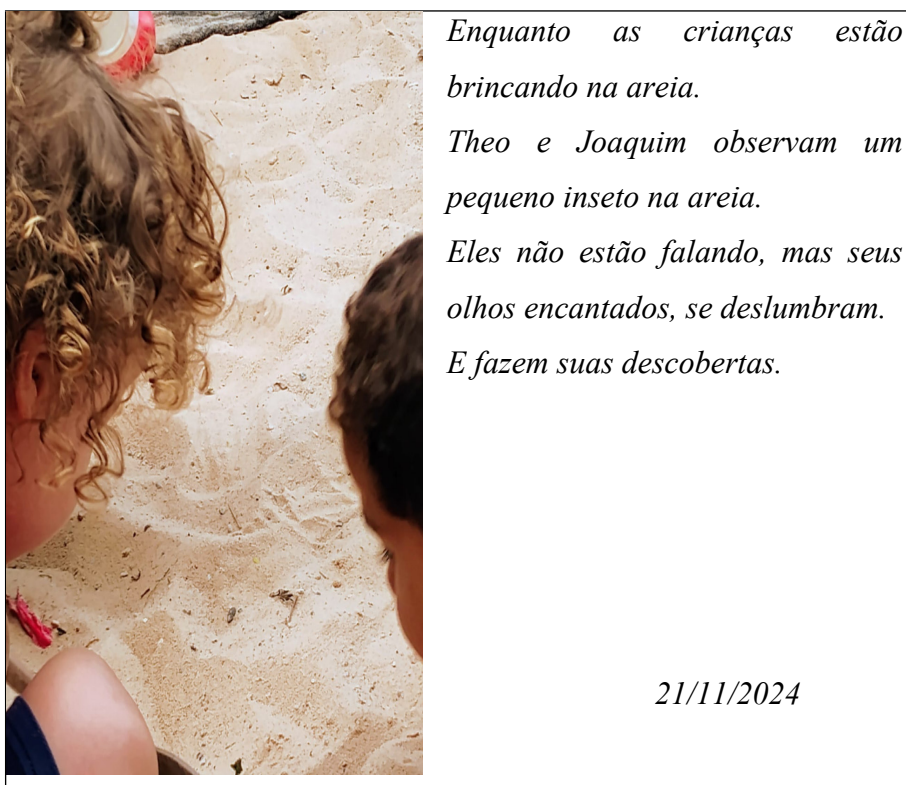
Educadores e professores conseguem estar em diálogo de modo eficaz com as crianças quando sabem observá-las e escutá-las, quando conseguem cultivar um fio de conexão capaz de tecer de modo coerente as múltiplas e diversificadas vivências da vida com as crianças no contexto dos serviços educativos. Observar as crianças no contexto dos serviços educativos. Observar as crianças é condição imprescindível para assumir uma postura heurística no trabalho educativo com a infância.
(INFANTINO, 2022, p.99)

Neste sentido, Infantino (2022) corrobora a observação atenta ao olhar dos adultos sobre o mundo das crianças e os processos relacionais mediante os quais as crianças e adultos, estando concretamente em contato entre si, constroem no tempo e na materialidade relações significativas.

Construir tempo para estar junto é fazer-se presente, estar com as crianças, deixar as crianças atentas, interessadas, tranquilas. Instaurar conforto, solicitude, respeito. Valorizar o resultado, escutar o que dizem as palavras e os gestos, escutar os pontos de vista. (BARBOSA, 2013, p. 25)

Escutar é, portanto, estar aberto ao inesperado com olhar sensível e afetivo, no movimento de se colocar no lugar do outro. Por isso, podemos dizer que escutar é também angustiar diante de situações que não estão ao alcance do professor, mas que nos tocam, nos afetam e nos impossibilitam. Escutar é acolher e ouvir o que os olhos nos falam, o movimento, o choro e o silêncio. Escutar é dar sentido, promover experiências, acreditar e enfrentar. Acreditar que sempre é possível, enfrentar desafios que não estão ao nosso alcance, escutar é, portanto, um desafio diário.

Imagem 9: Theo e Joaquim observam



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2024)

Imagens 10: Helena mostrando o lagarto



Fonte: Professora-pesquisadora da Turma (2024)

A imagem 8 expressa o olhar sensível, as crianças estavam em uma vivência no parque, quando Helena sem dizer nada, aponta para uma árvore na parte externa, se o professor não exercitasse a sensibilidade do olhar, poderia ter chamado ela para voltar a vivência, mas a escuta permitiu olhar a linguagem da criança, a curiosidade. Abrindo outras possibilidades, saindo da proposta planejada, mas permitindo outras como a pesquisa, a descoberta e o encantamento.

28/11/2024

Nesse sentido, Weffort (1996) afirma, “nós não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, olhar para nós mesmos”. Nosso olhar é carregado de estereótipos e cegueira. Então cabe a nós exercitar a sensibilidade, a afetividade do olhar sensível.

Compreende-se que é preciso ter sensibilidade para escutar e se conectar ao outro, pois é um movimento sensorial, não se escuta só com o ouvido, mas com o corpo todo.

5.2 POTENCIALIDADE DAS CRIANÇAS

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), a criança é reconhecida como centro de planejamento curricular, é compreendida como sujeito de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas que vivência e, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona.

Observar as crianças a partir de uma perspectiva holística do envolvimento e da educação, da infância cria a premissa para que os adultos se interroguem e mantenham uma atitude de abertura heurística sobre as vivências que dizem respeito à vida cotidiana das crianças nos serviços, ainda mais no Sistema Integrado, evitando soluções já praticadas, rígidas ou didaticamente configuradas, conscientes que enquanto as crianças exploram e compreendem o mundo se estrutura a sua identidade, enquanto indivíduos dotados de uma vida interior própria, de uma identidade cultural e social. (INFANTINO, 2022, p. 86)

Dessa concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), veio a importância das instituições de Educação Infantil, que devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: sensibilidade, criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As instituições de Educação Infantil são consideradas como espaços de relações e trocas entre crianças de diferentes idades e com adultos, possibilitando a eles ampliar e enriquecer suas vivências de mundo. A criança como um sujeito social e de direitos, ocupa lugar central nessas práticas. E ativamente irá atribuir sentido às suas experiências com diferentes linguagens, as brincadeiras e as culturas infantis e por meio delas compreender o mundo e a si mesma, construindo cultura.

E, ainda, nesse sentido as Diretrizes apontam, que as crianças devem ser reconhecidas em suas especificidades e singularidades em cada faixa-etária, orientadas na ampliação do conhecimento de si e do mundo e na ampla movimentação expressiva da sua individualidade, manifestados no contexto educativo.

As crianças, desde bebês, expressam-se por meio das múltiplas linguagens, como corporais, gestuais, plásticas e verbais e, estas precisam ser reconhecidas e compreendidas pelos adultos que com elas trabalham.

As crianças nos apresentam outra forma de perceber o mundo, de maneira mais poética, nos indicam através do seu jeito de ser e estar no mundo que, precisamos olhar com mais atenção, seus desejos, anseios, e descobertas, reconhecendo-as em sua integralidade.

Para pensarmos em pedagogias centradas nas crianças que caminhem no sentido que estamos ao lado delas, é fundamental que os docentes das creches tenham uma formação poética, uma vez que, por meio da arte e da presença do movimento e do corpo, rompemos as estruturas rígidas impostas as formas de percepção do mundo e das relações para com os outros; superamos as práticas do tipo escolar de transmissão de conhecimento. (INFANTINO, 2022, p. 227)

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir que a criança tenha acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

À medida que avança o reconhecimento da criança como sujeito social atuante, afirmamos a necessidade de promover a sua participação nas pesquisas, de modo que a ela seja garantido o papel da importância para a compreensão do ser criança e das práticas que lhes dizem respeito. Essa perspectiva gera um movimento em prol de mudar o lugar destinado às crianças nas investigações, passando de uma perspectiva em que são consideradas objeto do conhecimento para uma perspectiva que assuma a criança como sujeito ativo desse processo, o que implica reformulações na maneira de fazer pesquisa com elas e na busca por construir metodologias participativas que as encontrem como parceiras nas investigações.

A criança atuante é aquela que tem seu papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-la é assumir que ela não é “um adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação de papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005, p. 28)

Portanto, as crianças são seres humanos capazes de atribuir significados sobre o que está ao seu redor, produz algo singular a partir do que vive e sente, participa ativamente da cultura se formando e transformando.

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desenho de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha as crianças nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa. (PIORSKI, 2016, p. 63)

As crianças vivem o mundo em sua inteireza, de corpo inteiro, desse modo implica muito em reconhecermos elas em sua integralidade, suas narrativas vividas e expressadas por elas, dentro desse processo complexo de existência. Assim, compreendemos que o mundo é carregado de mistérios, invenções, criações, descobertas e poesia, dessa forma buscamos analisar o brincar das crianças com e na natureza, para tal focamos nosso olhar nas formas imaginativas delas, suas brincadeiras e criações com esses elementos.

Nessa perspectiva, partimos de diferentes autores para pensarmos o brincar na natureza e com a natureza em contextos educacionais. De forma, que a criança a partir dela mesma e, de outras materialidades, como diferentes elementos naturais, possa a partir desses expressar sua imaginação e criação no brincar.

5.3 OS DADOS PRODUZIDOS PELAS E COM AS CRIANÇAS

A produção de dados desta pesquisa se constituiu dos registros pessoais da professora e fazem parte da sua documentação pedagógica em processo, ou seja, suas anotações, os registros imagéticos feitos por ela e também pelas crianças. Todas foram elaboradas a partir da aprovação do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) no dia 12 de novembro de 2024 até o dia 12 de abril de 2025. A professora prosseguiu com a mesma turma no ano de 2025.

Os registros foram feitos a partir da observação das ações das crianças e das relações que estabeleciam em vivências na natureza, com seus pares, adultos e os espaços. Nesta direção, os registros foram sendo organizados para que ganhassem corpo de memória, de narrativa coletiva e individual e pudessem se transformar em documentação pedagógica.

A documentação pedagógica objetiva registrar, analisar e refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças e o papel do professor, visando compreender e aperfeiçoar o trabalho pedagógico.

Nessa direção, busca dar visibilidade ao processo de construção do conhecimento da criança que é o centro do processo educativo. Pela prática de observar, registrar e refletir, o processo pode identificar novas possibilidades de exploração, oferecendo subsídios para as produções das crianças. Com essa perspectiva, Pinazza e Fochi (2018, p.4) apontam:

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção de qualidade dos contextos educativos.

É importante salientar que a documentação pedagógica também favorece a reflexão e otimização da prática do professor, que tem neste instrumento a possibilidade de revisitar os seus registros e, a partir deles, analisar, refletir e organizar as modificações quando se fizerem necessárias.

A documentação pedagógica pode ser definida como uma prática investigativa, nada mais coerente do que buscar no campo da metodologia de pesquisa inspirações para compreender a observação como uma técnica de investigação de que podem se valer pesquisadores e, também professores da educação infantil, como investigadores de suas próprias práticas. (PINAZZA e FOCHI, 2018, p. 11).

Portanto, a documentação pedagógica da professora se constitui como parte dos dados dessa pesquisa, somada aos registros imagéticos produzidos pelas crianças e pela própria professora que são especificados neste texto como documentos pessoais, conforme sugere Ludke e André (1986).

As autoras salientam a importância de se especificar o tipo de documento usado como dado na pesquisa. O conteúdo desses documentos se refere aos registros do cotidiano das crianças e também das vivências na natureza, vivenciados por elas no CEI, e ainda, os registros e as anotações escritas pela professora no seu diário de registros.

As produções imagéticas realizadas no final do ano de 2024 e início de 2025, contabilizando três meses, tirando o período de recesso e de férias escolares, foram 650 imagens. Sendo que 450 foram produzidas pela professora e 200 pelas crianças. Além disso, analisaremos também a documentação pedagógica da professora que foi apoiada pelas produções imagéticas.

Todos os registros mencionados constituem dados de pesquisa, os quais serão analisados, buscando compreender à questão da pesquisa, como as crianças de 2 a 4 anos vivenciam experiências de desamparado na escola de Educação Infantil.

5.4 ORGANIZAÇÃO DAS FOTOS

Depois de reunir todas as produções imagéticas e a documentação da professora, o passo seguinte foi a organização das imagens feitas pelas crianças, ou seja, um olhar geral para identificar as possíveis categorias que seriam organizadas. A partir desse olhar, identificamos cenas e criamos 4 categorias:

- Corpo em partes: focos e desfocos;
- Construções e modelagens;
- Achados: insetos, pedras e outros elementos;
- Flagrantes: cenas e movimentos

Tabela 4: Categorização das fotografias feitas pelas crianças

Grupos	Fotos feitas pelas crianças	Nº de fotos
1.	Corpo em partes: focos e desfocos	30
2.	<i>Construções e modelagens</i>	120
3.	Achados: insetos, pedras e outros elementos	30
4.	Flagrantes: cenas e movimentos	20

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 5: Categorização das fotografias feitas pela professora

Grupos	Fotos feitas pela professora		Nº de fotos	
1	Fotos da professora	Vivências Pedagógicas	150	450
		Áreas externas	300	

Fonte: Elaboração Própria

A produção de fotografias começou a ser feita pelas crianças, inicialmente pelo uso do celular da professora, que compartilhava com elas a tarefa de registrar as vivências. Posteriormente para favorecer a autonomia das crianças, foram disponibilizados uma câmera fotográfica e um celular antigo. A câmera fotográfica foi um equipamento disponibilizado para livre exploração das crianças e também para registrar experiências dirigidas pela professora.

Antes de oferecê-la, a professora, em roda de conversa, apresentou o equipamento e conversou com as crianças sobre os cuidados com o uso. Ela também deu algumas orientações sobre como ligar e desligar, tendo em vista que as crianças já vinham fazendo uso da câmera do celular e nunca haviam fotografado com a câmera digital.

Da mesma forma que elas procuravam os brinquedos e os materiais para suas construções livres, procuravam também câmera fotográfica. Inspiradas pelas ações da professora de registrar vivências, as crianças usavam a máquina e o celular para fotografar vivências com múltiplos olhares.

A partir de então, muitas fotografias passaram a ser feitas diariamente e essa produção desencadeava várias ações descritas neste trabalho.

Observando as imagens produzidas pelas crianças de forma livre e espontânea, deparamo-nos com várias fotografias de mãos, pés, dedos tudo separadamente. São imagens cujo sentido de quem olha e as procura conforme seu próprio repertório. Representam o recorte de um olhar das crianças naquele momento de experimentação de captura de imagens.

Diante da câmera fotográfica digital e da câmera fotográfica do celular as crianças experimentam e criam, muitas vezes as fotografias feitas pelas crianças revelam suas ações a partir da modelagem de terra, argila, elementos naturais (folhas, flores, galhos). Essas são recriadas pelo registro fotográfico possibilitando um novo olhar, sob outra perspectiva para as construções, considerando que, muitas vezes, as crianças constroem, modelam, criam e elas mesmas fotografam.

Encontramos muitas capturas das descobertas das crianças que dão visualidade ao invisível e mostram como aperfeiçoaram o olhar sob a perspectiva da lente fotográfica. Joaninhas, besouros, bicho-pau, aranhas e colmeia ganharam destaque pelos olhos das crianças. A observação aparece nos potentes encontros delas com elementos da natureza. No espaço externo da escola, onde a natureza está presente e o desemparedamento é vivenciado desde o berçário.

Imagem 11: Bolo da Helena



Fonte: Helena (2024)

A imagem 9 mostra-nos essas criações das crianças, Helena criou com areia e elementos naturais pedras e flores. Depois ela pediu a câmera e faz o seu registro sob a sua perspectiva e seu dedinho sai na imagem desfocada.

A fotografia de Helena mostra-nos que as crianças possuem diferentes perspectivas e múltiplos olhares.

A imagem 10 também mostra-nos os múltiplos olhares das crianças, quando Benício faz um registro do bolo de Lia.

22/11/2024

Imagem 10: O bolo de Lia (sob a perspectiva do Benício)



Fonte: Benício (2024)

Quanto aos registros imagéticos produzidos pela professora, elas trazem situações do cotidiano das crianças em vivências do livre brincar na área externa da escola, como também vivências dirigidas na natureza. Eles foram categorizados em 2 grupos, no primeiro constam vivências pedagógicas com 150 registros e, no segundo grupo registros de vivências livres na área externa com 400 registros. São registros referentes às vivências de desemparedamento com a natureza presente e favorecendo a potência no brincar.

Nas imagens produzidas, é possível se ter ideia de como o desemparedamento estava presente na escola, a partir dos espaços habitados pelas crianças que foram explorados por elas na ação de fotografar e também nas ações na de modelagem e na construção de diversas experiências.

A seguir, serão apresentadas algumas das imagens produzidas que foram organizadas em categorias descritas na fonte:

Imagens 13: Insetos 1



Fonte: imagem feita por Lia. Uso livre da câmera (categoria achados)

Imagem 14: Insetos 2



Fonte: imagens feitas por Gael, Maria Eduarda, João e Noah. Uso livre da câmera (categoria achados)

Imagem 15: Insetos 3



Fonte: Imagens feitas por Theo e Gael. Uso livre da Câmera. (categoria achados)

Imagens 16: Outros



Fonte: Imagens feitas por Benício, Arielly e Aygor. Uso livre da câmera. (categoria achados)

Imagens 17: Construções 1



Fonte: Imagem feita por Maria Eduarda e Aygor. Uso livre da câmera (categoria construções e modelagens)

Imagem 18: Construções 2



Fonte: Imagens produzidas por Helena, Theo, Lia. Uso livre da câmera (categoria construções e modelagens)

Imagem 19: Construções 3



Fonte: Gabriel, Rebeca, Leany, João. Uso livre da câmera. (categoria construções e modelagens)

Imagens 20: Mãos



Fonte: Lia, Aygor, Ariely. Uso livre da câmera. (categoria corpo em partes)

Imagens 21: Pés



Fonte: Imagens feitas por Ana Clara, Ariely, Ana Vitória e Helena. Uso livre da câmera. (categoria partes do corpo)

Imagem 22: Desfocos



Fontes: Imagens produzidas por Benício, Gabriel, Aygor. Uso livre da câmera. (categoria corpo em partes)

5.5 NARRATIVAS VISUAIS COMO EXPERIÊNCIA

Não tenho bens de acontecimentos.
 O que não sei fazer desconto nas palavras.
 Entesouro frases. Por exemplo: Imagens são palavras que nos faltaram.
 Poesia é a ocupação da palavra pela imagem.
 Poesia é a ocupação da imagem pelo ser. Aí frases de pensar!
 Pensar é uma pedreira. Estou sendo.
 (BARROS, 2013, p.72)

Com as narrativas visuais feitas pelas crianças, nós podemos aprender com elas a experimentar, por meio de suas perspectivas, outras formas de ler o mundo. Como “narrativas visuais” Cunha (2009) afirma: as imagens produzidas pelas crianças provocam reflexão sobre o vasto universo da infância e suas significações, reivindicam um refinamento e uma sensibilização do nosso olhar adulto, no intuito de sermos tocados pela infância com toda sua leveza, abertura e simplicidade, para, então adentrar em seu mundo imagético e construir com elas um diálogo que possibilite escutar suas vozes.

Esse movimento das crianças e as fotografias produzidas por elas nos convidam a uma nova experiência do olhar, do escutar, do pensar e do sentir.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gosto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p.24-25)

As imagens feitas pelas crianças mostram a criança protagonista, curiosa e ativa, que tem um olhar irrequieto, desejoso e atento. Revelam também as mãos ágeis que mexem, sentem, transformam constroem e desconstroem. Os pés velozes prontos a explorar, andar, correr, seguir, sentir. A mente criativa, inventiva e imaginativa que transforma qualquer objeto.

A criança quer compreender, pesquisar, sentir o espaço que permanece por grande parte do tempo em novas possibilidades. O olhar delas para os espaços demonstram a importância de pensá-los de modo que proporcionem a elas momentos de interação e brincadeira com seus pares, com os adultos e com os materiais ali disponibilizados a fim de oportunizar movimentação, deslocamentos, exploração, descobertas,

surpresas, encantamentos, manipulação e transformação considerando os espaços externos para as diferentes interações e brincadeiras na natureza proporcionando cujas experiências são riquíssimas para elas.

A oportunidade de viver uma aventura física ao ar livre, ligada à possibilidade de aproveitar uma liberdade suficiente de imaginação para poder atribuir significado cultural às experiências é o que pode permitir que as crianças reconectem com a natureza. (GUERRA, 2022, p. 73-74)

As fotografias produzidas pelas crianças nos dizem respeito a uma experiência e demonstra a necessidade de aproximarmos delas, de forma sensível e com uma escuta atenta, pois elas tem saberes, conhecimentos e suas próprias percepções a respeito dos contextos em que estão inseridas, daí a necessidade de considerarmos suas perspectivas, as suas vozes, nesse sentido Gobbi; Finco (2011) afirmam: “há realidades sociais que só podem ser descobertas, aprendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos”.

A fotografia é uma forma de expressão das crianças, a qual vivencia uma busca, cada pedra, cada flor, cada inseto vira registro. Nesse sentido, Guerra (2022) afirma: a experiência não se refere somente a experimentação por meio daquilo que vem do externo, mas sim a ação, ou melhor a interação. [...] é a interação entre o indivíduo e o ambiente que define a experiência.

A alegria ao registrarem as fotografias nos demonstra que para elas o momento vivido foi uma brincadeira bastante prazerosa. A criança potente, que se expressa por meio de diferentes linguagens entre elas a fotografia, sendo uma linguagem para pensar a infância, um universo marcado pela curiosidade, pela descoberta, pelo encantamento. O olhar da criança captura detalhes, deslocamentos, movimentos. Por sua observação e curiosidade constroem suas próprias narrativas visuais.

Suas narrativas revelam seu olhar brincante para o mundo, uma abertura e novas possibilidades, de novos encontros, de novas experiências, de viver o presente com intensidade.

6 VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Brincar Livre e na Natureza

A natureza, de fato, quer para a criança o raio de sol que aquece, o ar que vivifica, o movimento que acelera a circulação, o jogo dos músculos que fortalece, o exercício natural dos órgãos que a aperfeiçoa. A natureza quer que a criança viva, e, quando falo em vida, quero dizer a expansão de todas as forças. Para a criança, a vida normal é a liberdade de movimento. A criança é feita para rolar no chão, quando não consegue andar; correr atrás da borboleta ou da nuvem que o vento carrega; ela é feita para reunir corações para subir em árvores, para falar consigo mesma, quando não tem interlocutor. Ela é feita para isso; ela tem direito a tudo isso. (BARBOSA E HORN, 2022, p.15)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), colocam o brincar como eixo na Educação Infantil, e ele deve estar presente em todo cotidiano da educação infantil, pois brincar é uma atitude das crianças diante do mundo.

A educadora e pesquisadora da cultura da infância Ana Lúcia Machado (2020) afirma que as experiências vivenciadas por uma criança através do livre brincar em ambientes naturais ou com recursos provenientes da natureza durante a primeira infância, possuem potencial e capacidade para compor os primeiros registros emocionais que ficarão armazenados na memória delas por toda a vida.

Um caminho potente é o de apostar nas escolhas das crianças, confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizam como bons encontros. Elas estão interessadas em interagir, tanto com o universo que está ao seu redor, especialmente em espaços abertos com terra, com areia, com água. (TIRIBA, 2016, p. 109)

Nessa perspectiva, brincar na natureza e com a natureza configura-se um bom encontro, pois, atividades como brincar na lama, sentir a grama com os pés, a areia, a água, alegre e potencializa. A criança tem muitas necessidades, entre elas o brincar, que é um de seus direitos. O brincar é a atividade principal no dia a dia da criança. O interesse dela em observar o seu entorno, em senti-lo, apertá-lo, jogá-lo parece nunca se esgotar. Dessa forma, a criança vive várias experiências, conhece a si mesma, os outros e o ambiente que a rodeia.

Imagem 23: Encontros



Fonte: Professora da turma (2024)

Nesse dia, ao sairmos para a área externa Theo encontra-se com Gael, eles iniciam um diálogo e uma brincadeira. Os pés descalços na grama e um encontro potente na natureza, um convite ao brincar.

04/12/2024

Imagem 24: Joaquim acha uma lagarta



Joaquim estava brincando no espaço de areia. Quando ele encontra uma lagarta. Joaquim pega a lagarta na mão e faz sua pesquisa, observando a lagarta. Quando ele me diz:

-Olha!

Eu disse:

- Que legal, uma lagarta. Você pode colocar ela nas folhas para ela comer e virar uma borboleta. Joaquim todo orgulhoso, com todo cuidado coloca a lagarta nas folhas.

27/11/2024

Fonte: Professora da turma (2024)

O espaço externo também se mostra um potente ambiente de aprendizagem às crianças. Isto torna-se possível a partir do planejamento e olhar atento do educador, pois brincar ao ar livre em contato com a natureza é dar tempo à criança para ela se conectar a si mesma, ter oportunidade de experiência, do contato com elementos naturais, de imaginar, de explorar. (FOCHI, 2023, p. 58)

A Educação Infantil e os processos culturais são importantes, e, abrem caminhos para as múltiplas linguagens no processo de interação com a cultura. As interações e brincadeiras fazem parte do aprendizado das crianças. O ambiente natural é um lugar para as brincadeiras infantis, pois as crianças precisam de espaço e liberdade, liberdade para rolar no chão, observar os insetos, brincar à luz do sol, sentir o ar fresco, movimentar-se. Brincar na natureza não significa doença, sujeira, perigo, mas liberdade, criatividade, autonomia.

A busca pelo fazer livre da criança só se sustem se nos debruçarmos sobre as forças que movem esse fazer, os desejos que o dinamizam, as vontades que os dotam de infinitos gestos e inúmeras narrativas. Forças, desejos e vontades no brincar são sonhos, provêm do mundo imaginado, uma região do nosso ser formulador de verdades muito íntimas, empáticas ao conhecimento, à memória e à afetividade. (PIORSKI, 2016, p. 25)

Na escola, quando há espaços e tempos para o brincar livre, as crianças colocam seu potencial criativo em ação. Também desenvolvem a linguagem corporal, ampliam seu repertório sensorial, aprendem sobre si, sobre os outros, aprendem a tomar decisões, compreender melhor o mundo.

Imagem 25: Brincando de pular



Fonte: Professora da turma (2024)

Nesse dia, as crianças estavam brincando livremente no parque.

Helena inicia uma brincadeira, ela pula os troncos, como se fossem desafios.

Helena testa suas possibilidades, cria uma brincadeira. Brinca sozinha na natureza.

12/11/2024

De acordo com Tiriba (2018), ao brincar na natureza a alegria é potencializada, porque a natureza é considerada um espaço de vida, cuja interpretação exige não apenas racionalidade, mas outras dimensões humanas. Nos pátios da escola as crianças poderão exercitar a democracia necessária às sociedades

sustentáveis e democráticas: em conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na sua alegria de brincar, criar, revolucionar.

A infância requer que os espaços da Educação Infantil sejam próprios de ser criança, de descobrir, de criar e inventar. Espaços que possibilitem às crianças viverem em suas brincadeiras, em suas descobertas, permitindo que elas formulem perguntas sobre o mundo e que se lancem às pesquisas.

Durante o brincar livre, as crianças colocam seu potencial criativo em ação, desenvolvendo a linguagem corporal, ampliando seu repertório sensorial, aprendendo sobre si, sobre os outros, compreendendo o mundo.

O livre brincar na natureza promove o protagonismo da criança e, promove relações afetivas e educativas dos sujeitos com a natureza.

Imagem 26: Brincar livre



Fonte: Professora da turma (2024)

Nesse dia, ao brincar livre Leany e Ariely iniciam uma brincadeira de imitar gatos. As duas ficaram brincando e imaginando.

13/11/2024

Nesse dia, ao brincar livre Lívia escolhe um copo, e ao observar seus carimbos na areia fica encantada.

10/04/2025

Imagem 27: Grafismos na areia



Fonte: Professora da turma (2025)

O Movimento

Imagens 28: Movimento 1



Fonte: Professora da turma (2025)

Imagens 29: Movimento 2



Fonte: Professora da turma (2024)

O Movimento na Educação Infantil é uma prática do cotidiano, como mostram as imagens 26 e 27, e é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, ele permite que a criança explore o mundo,

expresse suas emoções, sentimentos e vontades através de gestos, posturas e expressões corporais, construindo sua identidade e autonomia. O movimento é uma forma de comunicação, pois a criança interage com o mundo ao seu redor por meio da linguagem corporal e do movimento.

As experiências na natureza envolvem as crianças de corpo inteiro, os espaços naturais são lugares de encantamento, de brincadeira, de alegria e bem-estar. E nesse movimento ela expressa-se, descobre, encanta-se, imagina e cria. As crianças demonstram o desejo pelo movimento quase que o tempo todo, experienciando seus corpos das mais variadas formas. E nesse intenso movimento, as crianças expressam-se de diferentes formas com o espaço demonstrando através de suas brincadeiras a importância de estar nesse lugar, pois o ambiente externo proporciona movimentos mais amplos, estando em sintonia com o espaço e a natureza que são encontrados ali.

6.1 VIVÊNCIAS COM ELEMENTOS NATURAIS

Brincar e movimentar-se são necessidades vitais para o desenvolvimento da criança, tanto quanto descansar e alimentar-se. Brincando a criança experimenta novas sensações, reproduz e recria o cotidiano, resolve os conflitos, formula hipóteses, expressa sentimentos e pensamentos, desenvolve a identidade e a autonomia. (BARBOSA E HORN, 2022, p.127)

Pensar em vivências na natureza não é pensar em florestas, praias, pensar em grandes coisas. Mas pensar em possibilidades dentro da instituição escola, uma árvore é natureza, a luz do sol, a água, a areia, a terra. As crianças sabem, ainda pequenas, estar em contato profundo com a natureza e aproveitar dela. A criança pode imaginar, observar, investigar, vivenciar e criar com as ferramentas naturais que elas têm, a natureza é a principal delas.

Uma das vivências das crianças é o brincar heurístico com elementos da natureza (pinhas, sementes, vagens, galhos e troncos), as quais podem criar e imaginar. De acordo, com Malaguzzi (1999) que considera que o modo como nos relacionamos com as crianças é fundamental, pois isso influencia nossas motivações e nossas aprendizagens, sendo que o ambiente de forma a interligar o cognitivo ao relacionamento e a afetividade.

Imagem 30: Brincar Heurístico 1



Fonte: Professora da turma (2025)

A imagem 28, mostra um espaço preparado pela professora pesquisadora, a proposta tem o brincar o brincar heurístico com elementos naturais.

05/02/2025

A palavra Heurística tem origem no grego *heuriskein* que significa descobrir. O brincar heurístico está relacionado à descoberta, exploração e à investigação, incentivando a imaginação. No brincar heurístico é importante que a criança tenha tempo para explorar e construir seu próprio conhecimento.

De acordo com Fochi (2023) o jogo heurístico tem a oportunidade de potencializar a ação autônoma e a liberdade para investigar. Aprender por meio da exploração e experiência acaba tornando-se um princípio importantíssimo para a proposta com as crianças. Apostar em propostas investigativas a partir de diferentes materialidades, de objetos não estruturados, bem como da descoberta oferece para as crianças oportunidade de criar significados pessoais e coletivos. Sendo assim, as sessões do jogo heurístico baseiam-se em uma proposta centrada na ação das crianças, oportunizada através de um espaço previamente estruturado pelo adulto, com diferentes materiais que se combinam entre si, de tal forma que as crianças explorem e elaboram hipóteses a través de brincadeiras que favoreçam um ambiente de criação e cooperação entre elas.

O espaço na educação infantil é um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa, uma oportunidade de aprendizagem entre as crianças e objetos entre elas. (BARBOSA e HORN, 2004, p.37)

Os espaços são oportunidades privilegiadas para as crianças observar, escolher, pesquisar, investigar, experimentar estabelecer relações complexas com os materiais e pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Imagens 31: Brincar Heurístico 2



Fonte: Professora da turma (2025)

Na imagem 29 brincar heurístico, o espaço preparado anteriormente pela professora pesquisadora, Leany explora as texturas das sementes, escolhe algumas para colocar na casca de coco. Lívia e Arielly criam com as argolas em madeira, com os troncos cortados e sementes. Fazendo descobertas, construindo conhecimentos, imaginando.

05/02/2025

Imagem 32: Brincar Heurístico 3



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2025)

Imagem 33: Argila 1



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2025)

Imagem 34: Argila 2



Fonte: Professora da turma (2025)

Nesse dia, a vivência proposta foi com argila e elementos naturais, as crianças modelaram e utilizaram sementes, gravetos e palitos de madeira para compor suas criações.

11/04/2025

Imagens 35: Elementos Naturais mesa de luz



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2025)

Nesse dia, a vivência preparada foi mesa de luz com elementos naturais, folhas, flores, pinhas, vagens. As crianças exploraram as texturas, cores e fizeram suas pesquisas com os elementos da natureza.

09/04/2025

Imagem 36: Espaço preparado para jogo simbólico com elementos naturais



Fonte: Professora-pesquisadora da turma (2024)

Nesse dia, a vivência proposta foi preparada com elementos naturais e jogo simbólico casinha, na área externa da escola.

Imagem 37: Plantio de mudas



Fonte: Professora da turma (2025)

Imagem 38: Cuidando da horta



Fonte: Professora da turma (2025)

No quintal da nossa escola temos um canteiro, nas imagens ___ e ___ mostram as crianças plantando mudas de alface e o cuidar da terra, as crianças regando.

08/04/2025

Imagem 39: Vivência com água 1



Fonte: Professora da turma (2024)

Imagem 40: Vivência com água 2



Fonte: Professora da turma (2024)

As vivências com água também acontecem na escola, como mostram as imagens 37 e 38, os espaços previamente preparados para o brincar com o elemento natural água. Pode-se observar a alegria e a potência das crianças ao brincar com água.

05/12/2024

Imagem 41: Brincar livre



Fonte: Professora da turma (2024)

Ao brincar livre pelo quintal da escola, Maria Eduarda pega um regador enche com água, e joga na areia. Ela explora com seus pés a poça.

10/11/2024

Imagens 42: Jogo simbólico casinha com elementos naturais



Fonte: Professora da turma (2024)

Nas imagens 40 e 41 mostram o espaço preparado com jogo simbólico com elementos naturais, folhas de diversas cores, flores e abacates.

27/11/2024

Imagens 43: Explorando a água



Fonte: Professora da turma

Imagens 44: Brincando com Barro



Fonte: Professora da turma (2024)

Nesse dia, a vivência foi jogo simbólico utilizando água, imediatamente as crianças começaram a exploração, colocando em pequenos recipientes. Depois colocaram terra e fizeram lama.

19/11/2024

Imagem 45: O tanque de lama



Fonte: Professora da turma (2025)

Nesse dia, a vivência proposta foi brincar no tanque de lama, as crianças sentiram a textura com as mãos e com os pés. Brincaram e divertiram-se.

04/04/2025

Imagem 46: Pintura com elementos naturais 1



Fonte: Professora da turma (2024)

A vivência proposta nesse dia foi uma tinta feita com cola e açafrão, colorau, pó de uva, pó de beterraba, pó de louro. As tintas ficaram com aromas e cores, as crianças pintam usando pincel.

15/11/2024

Imagens 47: Pintura com elementos naturais 2



Fonte: Professora da turma (2024)

Nesse dia, a professora preparou o espaço previamente com tintas naturais feitas de açafrão, beterraba, colorau, uva. As crianças usaram outros marcadores feitos com elementos naturais como demonstrado na imagem acima.

28/02/2025

Imagem 48: Roda de música



Fonte: Professora da turma (2025)

*Uma vivência pensada e elaborada na área externa da escola foi a roda de música.
A professora levou instrumentos um tapete e foi realizada na área externa.*

19/03/2025

6.2 ESCOLA COMO LUGAR DE EXPERIÊNCIAS NA NATUREZA

Figura 6: Uma escola para 2050



Fonte: Tonucci, 2008, s.p.

A criança passa grande parte do seu dia dentro da instituição escola, que deve garantir que ela tenha contato com a natureza, que a criança brinque com e na natureza, dialogando com a figura Tonucci (2008) uma escola para 2050 é uma escola na natureza, que respeite a criança e o meio ambiente, cujas vivências delas estejam ligadas diretamente à natureza. Quando as crianças estão no quintal da escola, elas demonstram grande curiosidade pelos bichinhos de jardim e preferências pelo livre brincar. A afinidade com a natureza é uma das características da criança, mostrada pelo desejo de movimentar-se e brincar nas áreas verdes, interagindo com os animais, plantas e a natureza. Experiências com água, areia, terra, pedras,

flores e folhas também estão presentes. A infância é um período de experimentações, sensações, sabores, cores e brincadeiras.

A partir das experiências, brincadeiras, exploração e investigação do mundo natural, as crianças constroem hipóteses sobre os processos de vida do mundo natural. Nesse sentido Bondia (2015), “a experiência é o que se passa em nós. Mas para que isso aconteça, precisamos de tempo, não o tempo do relógio, mas um tempo poético, aquela vivido com intensidade. O tempo permite conectar com o mundo, com a natureza. Tempo para ser, para aprender, para sentir. É isso que proporciona experiências profundas, que ficam na memória e no coração”.

Nos ambientes externos o corpo exercita a liberdade de movimentos segundo suas vontades e brincando com elementos naturais, caracterizados pelas diversidades de cores, texturas, consistências, odores que outros modos interativos.

O estar na natureza, além de possibilitar conhecimentos importantes sobre o mundo natural e social, ajuda a ampliar a sua percepção, desenvolver seus sentidos e aprender a olhar sensivelmente, a sentir sensorialmente as coisas da natureza, a admirar as belezas naturais.

Faz parte da infância o encantamento com a natureza, a necessidade de pisar no chão, de pegar as coisas e experimentá-las, cujo o desenvolvimento sensorial da criança se dá de forma mais plena, pois tais locais podem apresentar terrenos desnivelados, vegetação diversa, variação de luz e temperatura, múltiplas texturas e materialidades, solo fértil para a ludicidade e a imaginação. As experiências na natureza ampliam todos os sentidos, é com as mãos que as crianças se aproximam daquilo que vão descobrindo. Nesse sentido Piorski (2026) afirma: “a criança essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos”. A tatilidade é seu mais poderoso recurso imaginador, a porta do vínculo onírico com tudo.

Não há nada que seja mais benéfico para as crianças do que a natureza, por que oferece uma gama inesgotável de recursos, ao mesmo tempo uma série de barreiras intangíveis que lhes dão a medida exata de suas possibilidades e de suas potências. (FRENET, 1998, p. 181)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) enfatizam que devem fazer parte do cotidiano da escola de Educação Infantil “experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente”. A BNCC (2018) considera que as formas pelas quais as crianças aprendem são: convivendo, brincando, participando, explorando, comunicando e conhecendo-se, e define que esses seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos às crianças na educação infantil. Entre esses

direitos, que se relacionam e se efetivam nas experiências concretas da vida cotidiana, está o direito de brincar.

Brincar e movimentar-se são necessidades vitais para o desenvolvimento da criança. Brincando, a criança experimenta novas sensações, reproduz e recria o cotidiano, resolve seus conflitos, formula hipóteses, expressa sentimentos e pensamentos, desenvolve a identidade e a autonomia. Na infância, o brincar proporciona o desenvolvimento saudável e integral: motor, cognitivo, socioemocional, ético e estético.

A brincadeira é a principal linguagem da infância, a forma da criança ser e estar no mundo. E por meio das brincadeiras, as crianças vivem papéis sociais, ampliam suas narrativas e seu potencial inventivo e investigativo.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB N° 20/2009, diz que “as instituições de Educação infantil devem garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças”. O trabalho pedagógico deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças, garantindo-lhes a participação em diversas experiências.

E que as instituições de educação infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulando, ampliando as possibilidades de se expressar, comunicar, criar, organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar, trabalhar em grupo, de apropriar-se de diferentes linguagens. Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das escolas deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo a elas a construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem favorecer as possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, expressão corporal e verbal, ampliando suas possibilidades de ação no mundo e ampliando possibilidades de viverem a infância.

Estar com e na natureza é para a criança uma experiência única e incomparável, pois permite a ela se conectar com o meio ambiente ao visualizar suas belezas, ouvir seus sons e encantamentos. O ambiente natural proporciona à criança aprender a superar os próprios limites, encontrar desafios e acionar modos de pensar para resolver problemas, desenvolvendo sua autonomia. Ao vivenciar diferentes linguagens, a criança constrói aprendizagens complexas e de cuidado em relação ao mundo.

Como brincar com e na natureza é um direito da criança, é necessário que as escolas de Educação Infantil garantam oportunidades cotidianas para que elas tenham interações ricas, intensas e repletas de

possibilidades investigativas, sensoriais e afetivas com ambientes naturais, para não só se desenvolverem plenamente como também para criar vínculos e aprender a reconhecer suas possibilidades no cotidiano.

As propostas práticas da educação ambiental na Educação Infantil sintonizam o aprendizado, bem como a cuidar daquilo que é de todos. As práticas da educação ambiental também sintonizam com a educação infantil ao mostrar a importância da observação, da atenção, da contemplação e do estudo da natureza, seus ciclos naturais e suas interações, possibilitando a descoberta de como as diferentes formas de vida, humanas e não humanas, relacionando-se entre si, fazendo a criança a compreendê-la como integrante da natureza.

Neste sentido Barbosa; Horn (2022), nessa experiência pedagógica, tudo começa com o contato com o chão, com a terra, com a grama, em que o gesto se torna movimento e brincadeira. Encantar-se com a natureza árvores, pássaros para posteriormente, identificar-se como alguém integrado à natureza. Natureza e cultura interligadas, a natureza experimentada pelo corpo será também manifestada. Aprender a sentir, ver e cuidar da natureza, compreender a unicidade entre crianças, adultos e natureza.

6.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROCESSO: REGISTROS DA PROFESSORA

A documentação pedagógica, compreendida na perspectiva de Giovana Alonso, constitui-se como um processo intencional, ético e reflexivo que envolve diferentes etapas articuladas: observação sensível, registro, interpretação/análise, comunicação e replanejamento das ações pedagógicas. Nesse sentido, os registros realizados e as fotografias produzidas pelas crianças assumiram papel central na qualificação do olhar da professora e na ampliação das possibilidades de escuta.

O processo iniciou-se pela *observação atenta e sensível*, na qual a professora acompanhou as ações, gestos, brincadeiras, deslocamentos e interações das crianças nos espaços da escola, especialmente nos ambientes externos e de contato com a natureza. Essa observação foi se tornando mais refinada à medida que as crianças passaram a produzir fotografias, possibilitando à professora perceber não apenas o que as crianças faziam, mas também aquilo que despertava seus interesses, curiosidades e encantamentos.

A segunda etapa, o *registro*, materializou-se por meio das fotografias produzidas tanto pela professora quanto pelas crianças. A fotografia, nesse contexto, deixou de ser apenas um recurso ilustrativo para se constituir como uma linguagem potente, capaz de narrar acontecimentos, evidenciar lugares, revelar ações e ampliar o repertório das experiências vividas. As produções fotográficas das crianças trouxeram à

tona seus pontos de vista, seus focos de atenção e suas formas singulares de se relacionar com os espaços e com os elementos da natureza.

Imagem 49: Documentação Pedagógica

Secretaria da Educação
Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"
Rua Artur Cabral 211 - Jardim Saira - CEP 18085-050
Fone: (15) 3226-9500 / 3226-9501
educacao@sorocaba.sp.gov.br


Prefeitura de SOROCABA

Secretaria da Educação
CEI 77 "Professora Olga de T. Lara"
Rua Joaquim Roque de Oliveira, 366 - Vila Astorina
Fone: (15) 3236.6441
cei77@sorocaba.sp.gov.br

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA - RELATÓRIO INDIVIDUAL

CRIANÇA: HELENA OLIVEIRA	D.N: 04/01/2022	TURMA: CRECHE III B
PROFESSORA: LIA RODRIGUES JULIANI		ANO: 2025

FAZENDO COMIDINHA



Em uma de nossas tardes, no quintal da nossa escola, a vivência proposta foi jogo simbólico casinha.

Helena separou alguns utensílios, pegou macarrão e algumas folhas verdes.

Helena preparou um deliciosa prato para Lia.

Lia fica muito empolgada, diz que está tudo uma delícia.

As duas brincam e divertem-se muito.

Observar o brincar das duas me fez refletir sobre o brincar e a imaginação.

Nessa perspectiva, Kishimoto afirma: o brincar é uma atividade essencial para a criança, pois é por meio dela que a criança aprende sobre o mundo e aprende habilidades fundamentais. 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. É brincando que a criança se desenvolve.

Fonte: Professora da turma (2025)

Na sequência, a documentação avançou para a etapa de *interpretação e análise*, na qual a professora revisitou os registros, observando-os com intencionalidade pedagógica. Ao analisar as imagens produzidas pelas crianças, foi possível compreender aspectos mais profundos de seus processos de descoberta, investigação e criação. Diferentemente da observação direta da ação, a análise das fotografias permitiu acessar o olhar da criança sobre a própria experiência, revelando sentidos que nem sempre emergem no momento da vivência.

Essa interpretação evidenciou que as crianças, por meio da brincadeira e da exploração dos materiais e espaços naturais, elaboram hipóteses, experimentam, investigam e constroem novas possibilidades de brincar. As narrativas infantis, expressas nas imagens e nas falas que acompanham, tornaram-se elementos fundamentais para compreender seus modos de ser e estar no mundo.

A etapa de *comunicação*, também central na documentação pedagógica segundo Alonso, ocorreu por meio da organização e socialização dos registros. As documentações foram compartilhadas pelas próprias crianças, promovendo momentos de escuta e diálogo, e também com as famílias, tanto nas reuniões quanto nas exposições das imagens nos espaços da escola. Esse compartilhamento ampliou as possibilidades de escuta da criança, tornando visíveis seus processos de aprendizagem, suas escolhas e seus sentimentos.

Ao tornar públicos os registros, a documentação assumiu sua função ética e política, reconhecendo a criança como sujeito histórico, de seus direitos e protagonista de suas experiências. Esse movimento dialoga com a concepção freireana de educação como prática dialógica (FREIRE, 1996), na qual professora e crianças constroem saberes em relação, inspirando-se mutuamente. Assim, a prática pedagógica passa a se orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, relacionados à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (BRASIL, 2010).

Por fim, a documentação pedagógica cumpriu sua função de *replanejamento*, ao provocar reflexões sobre a prática docente e orientar novas proposições pedagógicas. No decorrer da pesquisa, tornou-se evidente que, embora o protagonismo infantil estivesse presente no cotidiano, ele nem sempre aparecia nos registros. A partir da compreensão da importância de dar visibilidade aos processos vividos por cada criança, o modo de registrar foi se transformando, passando a valorizar a escuta cotidiana, as narrativas infantis e a participação ativa das crianças na produção dos registros.

Documentar, nesse sentido, não se restringe a registrar o que aconteceu, mas implica escutar, interpretar e agir. Escutar as crianças é reconhecer suas expressões, sentimentos, percepções e pensamentos. Trata-se de um ato sensível e revolucionário, pois provoca deslocamentos no olhar adulto e convoca à construção de práticas pedagógicas que reconheçam a criança em sua potência, em seu modo brincante, ativo e criativo de se relacionar com o mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização dessa pesquisa, foi possível construir importantes considerações a partir da questão que a originou: Como as crianças podem ter vivências de desemparedamento na escola de Educação Infantil?

O objetivo geral consistiu em compreender de que modo crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza, tendo as fotografias e a organização dos espaços como instrumentos potencializadores do seu protagonismo, ao mesmo tempo em que possibilitaram o exercício da reflexividade da prática docente.

O espaço interno, muitas vezes, impõe limitações às experiências das crianças e, em diálogo com Tiriba (2010), compreende-se o desemparedamento, como uma forma de “fugir” do aprisionamento que esses espaços podem representar. E que os elementos e espaços naturais potencializam a brincadeira das crianças, e sua força criadora e imaginativa.

“Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora, a natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança”. (PIORSKI, 2016). Possibilitar o acesso da criança a diferentes elementos naturais e espaços é uma forma de conhecer como a vida se expressa no Planeta Terra. Com vivências concretas e sensíveis, como forma de compreender como nos constituímos na integralidade, na interação com o outro e com o meio, e que para tal necessitamos construir relações cuidadosas e afetivas em conexão com as mais diversas formas de vida na Terra. Nesse processo, a prática pedagógica deixa de ser apenas execução de propostas e passa a configurar-se como um campo de investigação, no qual a professora, ao observar, registrar e refletir, revê suas concepções sobre infância, natureza e educação.

Estudos no campo da infância apontam que as crianças demonstram grande interesse e desejo de brincar na área externa, com e na natureza. A pesquisa evidenciou a intensidade da entrega das crianças ao explorarem essas vivências com o corpo inteiro, vitalizando sua força imaginativa em sintonia com ambientes e elementos naturais, em consonância com uma pedagogia do desemparedamento. Nos espaços externos, as crianças expressam múltiplas linguagens, reafirmando a importância desses momentos para o movimento, a imaginação e a criatividade. Ao acompanhar essas experiências, a professora-pesquisadora foi levada a refletir continuamente sobre suas escolhas pedagógicas, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura e conhecimento.

A primeira contribuição desta pesquisa fundamenta-se na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabelece a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, como também nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (DCNEA/CNE, Resolução N°1, de 30 de maio de 2021), resultam que “ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não se identifica nem convive”. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil reafirmam a criança como o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das propostas pedagógicas, com destaque para a potencialidade das áreas externas.

Diante desse marco legal, reafirma-se que o brincar na natureza é um direito da criança na instituição de Educação infantil. O espaço externo é frequentemente escolhido por elas por possibilitar conexão consigo mesmas, com o outro e com o meio ambiente, promovendo encantamento, descobertas e experiências significativas. Para a professora, esse reconhecimento implicou rever práticas naturalizadas, ampliando o entendimento do espaço externo como lugar legítimo de aprendizagem.

A segunda contribuição teórica apoia-se nos estudos de Tiriba, Freinet, Barbosa e Horn, que discutem as relações entre infância e natureza; em Piorski, Kishimoto e Louv, que abordam a brincadeira; e em Malaguzzi e Bondia, que contribuem para compreender a fotografia como linguagem e experiência.

A terceira contribuição teórica foi a prática do registro fotográfico como narrativas visuais, enquanto uma estratégia de escuta na educação infantil, bem como proporcionou à professora desenvolver um olhar sensível e reflexivo para as vivências das crianças, cujas reflexões foram subsidiadas por Leite e Vieira.

A quarta contribuição está relacionada ao exercício da escuta sensível e reflexiva como fundamento para a efetivação dos eixos estruturantes da educação infantil, interações e brincadeiras, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a prática docente passou a ser compreendida como um processo em constante construção, no qual observar, registrar e interpretar tornam-se ações indissociáveis da reflexão sobre o fazer pedagógico.

As contribuições desta pesquisa convergem para a compreensão da escola como um espaço de experiências na natureza, evidenciado pela construção da documentação pedagógica, subsidiada por registros imagéticos produzidos pelas crianças e pela professora. As fotografias tornaram-se visíveis os processos vividos e possibilitaram a produção de narrativas, não apenas como registro das ações, mas como dispositivos formativos, que provocaram a professora a pensar sobre a sua prática, ressignificá-la e transformá-la.

Ao longo do percurso investigativo, a professora desenvolveu novos modos de olhar para as ações das crianças, passando a produzir outros tipos de registros e a enxergar para além das imagens. Resignificou pedras, flores, insetos, gravetos e pequenas minúcias, revivendo belezas e encantamentos de sua própria infância. Esse movimento reflexivo revelou-se como um processo de formação em contexto, no qual a professora se constituiu junto com as crianças, sustentada nos eixos das interações e brincadeiras. (DCNEI,2009).

O registro fotográfico configurou-se, portanto, como uma forma de brincar e interagir, proporcionando novas experiências tanto às crianças quanto à professora. Ao olhar para própria prática e dar visibilidade à participação das crianças, a professora assumiu uma postura investigativa, tornando-se protagonista com elas, apropriando-se de novas concepções construídas no cotidiano educativo.

Retomando a questão que orientou essa pesquisa: como as crianças podem ter vivências de desemparedamento na escola de educação infantil? Evidencia-se que caba aos professores, em sua intencionalidade pedagógica, ampliar as condições para experiências na natureza. Observou-se que as crianças da creche III B avançaram significativamente nas interações entre pares e com adultos. No contato com a natureza, expressam sua forma de ser, estar e relacionar no mundo, individual e coletivamente, revelando saberes próprios de seus universos culturais. Como nos lembra Manoel de Barros, as crianças conferem valor às “coisas desimportantes”, olhando o mundo de maneira poética e sensível.

Por meio do brincar, as crianças revelam seus desejos, suas formas de conhecer o mundo e a si mesmas e suas maneiras de se relacionar com o outro, seja ela criança, ambiente ou animal. O espaço externo, portanto, configura-se como um lugar potente para a construção de cenários de brincadeiras, sustentado por uma proposta pedagógica de desemparedamento que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtor de sentidos.

Finalizar esta pesquisa não significa encerrar um processo, mas reconhecê-lo como um percurso aberto, não linear, assim como a própria vida e a prática docente. Torna-se imprescindível buscar, junto às crianças, intencionalidades pedagógicas pautadas em princípios éticos e políticos que promovam relações de cuidado, afeto, respeito à vida e equilíbrio com os demais seres e com a Terra. A reflexividade da prática revelou-se, assim, como um elemento central para a transformação do fazer pedagógico, permitindo que as experiências vividas toquem, formem e transformem tanto as crianças quanto a professora.

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

-E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

-E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

Manoel de Barros

REFERÊNCIAS

- AIRES, Joubert Gandhi Piorsky. **O Brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo**. Dissertação. (Mestrado em Ciências das Religiões). João Pessoa. Paraíba, 2013.
- ALONSO Botéga, Giovana; TOMAZZETTI, Cleonice Maria: **A documentação pedagógica na formação de professoras-pesquisadoras**. Zero-a-seis, 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância**. LTP, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-09722013000200014&Ing+pt&nrm=iso. Acesso em 17 de abril de 2024.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa (Brasil)*, v.9, n. 1, p.235-245, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em 10/06/2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN Maria Graça Souza. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COHN, Cesar. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar editor, 2005.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As imagens na Educação Infantil: uma abordagem a partir da cultura visual**. Zero a seis, Florianópolis, v.11, n.19, jan./jul.2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2009n19p26>. Acesso em: 10/12/2024.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretária da educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental.

Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em 08/03/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 20/2009 - Homologado**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília (DF): Ministério da Educação, 11/11/2009. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 10/06/2025.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência**. Revista Brasileira de educação, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10/12/2024.

FOCHI, Paulo. **O brincar Heurístico na Creche**. 2.ed. Porto Alegre, 2023.

FLORA, Maristela Della. **O brincar da criança com elementos da natureza: no espaço do parque na Educação Infantil**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019.

FREIRE, Magdalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos**. 2ed. Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 a.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens Infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças**. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais). 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 5 ed. Peirópolis, 2000.

GUERRA, Mônica. **As mais pequenas coisas: exploração como experiência educativa**. São Carlos: Pedro e João, 2022.

GOBBI, Marcia; FINCO, Daniela. **Tod@s na foto: meninos e meninas fotografam o cotidiano no Assentamento Dom Tomás Balduino**. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 2, n.2, p.44-57, 2011. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/4418>. Acesso em: 10/12/2024.

HORN, Maria Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

INFANTINO, Agnese. **As crianças também aprendem: o papel educativo das pessoas adultas na Educação Infantil.** São Carlos: Pedro e João, 2022.

Krenak, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo.** Companhia das Letras, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10/02/2025.

LANDAU, Tania Fulkimann. **Tempos de creche.** Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/tag/tania-fukelmann-landau/>. Acesso em 20/12/2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência.** Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. **Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil.** Revista Alephn, ano XI, n. 22, p. 81-96, dez. 2014.

LIMA, Izenildes Bernadina. A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2015.

LOUV, Richard. **A última criança da natureza.** Aquariana, 2018.

LUDKE. Menga; ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro, EPU, 2013.

MACHADO, Ana Lúcia Machado. **Turma da floresta: livro do educador brincando com a natureza.** São Paulo: Ana Lúcia Machado, 2020.

MALLAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofias básicas. In. EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação de Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática. Análise e interpretação crítico-reflexivo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RwdDzYyXQVZrxFTh3NNskph/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15/08/2024.

NINRICHTER, Ana Clara. **O que (quase) não se vê: olhares de infâncias na natureza.** 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. Declaração dos direitos das crianças. Nações Unidas, Unicef, 1959. Disponível em: <https://unicef.org/brazil/media/22026/file/declaração-dos-direitos-das-crianças-1959-pdf>. Acesso em: 08/03/2025.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Ética na pesquisa com crianças: reflexões a partir da sociologia da infância**. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.) *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. P.25-58.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIRES, Ana Paula de Lima. **Implantação de uma cozinha de lama na escola de Educação Infantil: brincando com elementos da natureza**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe. 2019. Rio do Peixe. Santa Catarina, 2019.

PINAZZA, Mônica. Apezatto.; FOCHI, Paulo. Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas, Florianópolis, v.19, n. 40, p. 184-199, mai/ago. 2018.

PRYLINKI, Marlene. **O brincar livre na natureza: um caminho para desemparedar na Educação Infantil**. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2022. Universidade de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2022.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 8 ed. Tatuapé: editora brasiliense, 2023.

RODRIGUES, Ana, Luísa. **Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores**. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500017. Acesso em 28/01/2025.

SILVA, Patrícia Vasconcelos da. **O brincar com a natureza na Educação Infantil: abordagem histórico social**. Dissertação. (Mestrado em Educação) 2023. Universidade Fluminense, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO. S. A. **Eu ainda sou criança**. São Paulo: Edufscar, 2018.

SOUZA, Roseany Miranda de. Na “teia da vida” eu, eles e a natureza na Educação Infantil em Manaus. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2019. Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2019.

TIRIBA, Lea. **Crianças da natureza**. In Seminário Nacional: Currículo em Movimento: Perspectivas atuais. Anais, 2010.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018.

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. **Pedagogias da natureza: achados de uma professora de Educação Infantil**. Dissertação. (Mestrado em Educação). 2021. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TONUCCI, Frato: **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008

VIEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

APENDICE - A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em consonância com a resolução CNS 510/2016)

A NATUREZA E O BRINCAR COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu, Lia Rodrigues Juliani, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido seu/sua filho (a) para participar da pesquisa A natureza e o brincar na Educação Infantil como voluntário (a), orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte caso haja dúvida. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que a criança participe do estudo, assine no final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de não concordar, não haverá qualquer tipo de penalidade, nem à criança e nem à escola.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza, na escola de Educação Infantil, tendo as fotografias e a organização dos espaços como instrumentos potencializadores do seu protagonismo.

Para sua realização, serão feitas observações do trabalho pedagógico na turma da creche II, período da tarde, bem como registros fotográficos e filmagens feitos pela pesquisadora e também pelas próprias crianças com equipamentos da pesquisadora. Posteriormente, serão selecionadas imagens para análise e discussão na pesquisa, pela pesquisadora e pelas crianças participantes da pesquisa em busca de entender o protagonismo das crianças na prática observada. Estas análises e as respectivas fotos serão publicadas na dissertação e publicações dela decorrentes. As crianças que não estiverem participando da pesquisa não serão filmadas e nem fotografadas e, conseqüentemente, não serão citadas nos registros escritos da pesquisa. Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, assim como poderá retirar o consentimento a

qualquer tempo. Esclarecemos ainda que o risco de constrangimento das ações infantis é baixo ou nenhum, mas será minimizado adotando-se procedimentos éticos e tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre o participante e sua identidade, além da presença constante da professora responsável pela turma, que é, também, a pesquisadora. Danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente, de modo a proporcionar aos participantes, de alguma maneira, algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato de conviver são possibilidades de riscos aos quais estão expostos os participantes da pesquisa. Para tanto, precauções serão tomadas para minimizar as eventualidades que possam surgir no decorrer da pesquisa, salientando que toda atenção será dada ao ocorrido. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei (Res. CNS 510, VI, Art. 9. Somente a pesquisadora, a equipe do estudo e representantes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos terão acesso a seus dados, para verificar as informações do estudo e consentimento do representante legal para a participação da criança como o sujeito da pesquisa.

Por outro lado, a participação de seu/sua filho/filha na pesquisa trará benefícios para o trabalho pedagógico realizado com a turma, pois as análises destes materiais poderão resultar em avanços do conhecimento sobre o tema, além de proporcionar a participação efetiva da criança na organização dos espaços e na condução das atividades, alcançada pela sua livre expressão por meio de outros instrumentos.

As imagens e registros realizados pela professora e crianças, em conjunto com o uso da bibliografia, serão analisados como dados da pesquisa, seguindo as características de uma pesquisa qualitativa.

Você terá garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pela pesquisadora responsável a qualquer momento. Também terá a liberdade em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco)

anos após o término da pesquisa (Resolução CNS no 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento no futuro.

São direitos básicos dos participantes da pesquisa o acesso aos resultados da pesquisa, em atenção à Resolução 510/2016, Art 17, VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Assim como São direitos básicos dos participantes da pesquisa receberem assistência imediata e integral por danos decorrentes do estudo, em atenção à Resolução 510/2016, Art 17, V.

Caso você autorize a participação do(a) seu/sua filho(a) na pesquisa, o sigilo também estará garantido, assegurando a sua privacidade quanto ao uso das imagens fotográficas e os registros das falas feitos durante a realização das atividades na Unidade, pois as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos pseudônimos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da sua participação na pesquisa. Mas, caso haja, a pesquisadora irá ressarcir todos os gastos.

Você receberá uma via deste termo onde consta, rubricada em todas as páginas e assinada pela pesquisadora com o seu telefone e endereço, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Email: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685.

APENDICE - B
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A Natureza e o brincar como linguagem na Educação Infantil

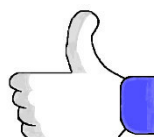
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti

Programa/Instituição: PPGPE UFSCar - São Carlos-SP

Pesquisadora: Lia Rodrigues Juliani

Conversa com as crianças

Olá meu nome é Lia Rodrigues Juliani sou professora e também estudo na Universidade Federal de São Carlos. Estou aqui para fazer uma pesquisa com vocês. Para realizar a pesquisa pretendo observar o que nós fazemos fazem na escola, na sala, no pátio, no refeitório, nas atividades que estiverem realizando. Também gostaria de fotografar alguns momentos e conversar com vocês, mas só farei isso com quem estiver de acordo. Vocês vão me dizer se concordam ou se não concordam, pintando uma das mãozinhas abaixo. O polegar para cima representa sim. O polegar para baixo representa não. Além disso podem expressar o que acham da ideia de participar da pesquisa desenhando também. Não precisam decidir agora. Podem ficar pensando e responder em outro momento, está bem?



() SIM

() NÃO



Pesquisadora: Lia Rodrigues Juliani
Mestranda em Educação pelo PPGPE, UFSCar.
RG. _____ . CPF _____

Nome da criança participante

Nome do familiar responsável

RG. _____ Tel. _____

Sorocaba, ____ de _____ de 2024.



ANEXO - A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A NATUREZA E O BRINCAR COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Lia Rodrigues

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 2

CAAE: 82681424.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.221.188

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405771.pdf, de 31/10/2024).

Apresentação: Pensar a criança, a infância, a natureza e a educação infantil é se colocar em constante movimento, buscando novas descobertas, conexões, infinitas experiências; No roteiro da pesquisa, tentei me debruçar sobre as possibilidades do brincar na natureza, da conexão criança-natureza, da imaginação, da criatividade, da experimentação constante,

da escuta, da escola da infância. O brincar na natureza provoca nossos sentidos, nos convida a pensar em maneiras de rejeitar a infância, a educação infantil dialogando com as experiências e possibilidades do brincar na natureza.

Hipótese: A Natureza é uma temática fundamental nos dias de hoje, crianças com vivências respeitadas com a natureza tendem a criar atitudes de respeito e preservação do meio ambiente. O convívio com a natureza na infância contribui para o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a criação de muitas narrativas e sentidos, despertando sua curiosidade, possibilitando inúmeras investigações, explorações, descobertas, uma experiência lúdica-estética-sensorial.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Metodologia Proposta: A pesquisa será realizada em um Centro de Educação Infantil, no município de Sorocaba, no interior paulista. Os sujeitos da pesquisa são 25 crianças de 2 a 4 anos de idade que frequentam o centro de Educação infantil. Constituem uma turma de período integral no horário das 7h00 às 17h00. Os dados da pesquisa serão registros imagéticos (narrativas visuais), com protagonismo compartilhado professor pesquisador e crianças e documentação produzidas no período da tarde, que corresponde ao horário de trabalho da professora pesquisadora ao longo de 2024. A metodologia aplicada à pesquisa será a pesquisa-ação-investigação, e está na abordagem qualitativa. Os dados analisados serão os registros imagéticos feitos pelas crianças e pela professora, os quais denominamos como documentos, bem como os registros pedagógicos da professora da turma, que também é pesquisadora. Segundo Mallmann (2013) a pesquisa-ação se organiza em quatro momentos sucessivos: planejamento, ação, observação e reflexão. Investigação-ação-escolar: pesquisadora da própria prática no ambiente escolar.

Metodologia de Análise de Dados: Fotografias que serão realizadas pelo professor pesquisador e pelas crianças, da organização dos espaços e propostas. Narrativas Visuais que será a organização das imagens formando uma narrativa visual.

OBJETIVO DA PESQUISA:

Objetivo Primário: Compreender como crianças de 2 a 4 anos estabelecem suas vivências por meio do brincar na natureza, na escola de Educação Infantil, tendo as fotografias e a organização dos espaços como instrumentos potencializadores do seu protagonismo.

AValiação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O risco de constrangimento das ações infantis é baixo ou nenhum, mas será minimizado adotando-se procedimentos éticos e tomando todos os cuidados necessários



para a manutenção de sigilo total sobre o participante e sua identidade, além da presença constante da professora responsável pela turma, que é, também a pesquisadora. Danos a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente, de modo a proporcionar aos participantes, de alguma maneira algum desconforto ou constrangimento, advindos do próprio ato de conviver são possibilidades de riscos aos quais os participantes estão expostos os participantes da pesquisa.

Benefícios: Os benefícios serão contribuições para o trabalho pedagógico realizado com a turma, pois as análises destes materiais poderão resultar em avanços do conhecimento sobre o tema, além de proporcionar a participação efetiva da criança na organização dos espaços e na condução das atividades, alcançada pela sua livre expressão por meio das fotografias. As imagens e registros realizados pela professora e crianças, em conjunto com o uso da bibliografia serão analisados como dados de pesquisa, seguindo as características de uma pesquisa qualitativa.



COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

RECOMENDAÇÕES:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 7.175.229 emitido pelo CEP em 22/10/2024.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

Pendência 1: Solicita-se incluir no registro do consentimento/assentimento livre e esclarecido, a informação de que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS no 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro. (Pendência Atendida)

Pendência 2: De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se ainda que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Orienta-se a adequação. (Pendência Atendida)

Pendência 3: São direitos básicos dos participantes da pesquisa o acesso aos resultados



da pesquisa. Solicita-se que o TCLE apresente essas informações, em atenção à Resolução 510/2016, Art 17, VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa; (Pendência Atendida)

Pendência 4: São direitos básicos dos participantes da pesquisa receberem assistência imediata e integral por danos decorrentes do estudo. Solicita-se que o TCLE apresente essas informações, em atenção à Resolução 510/2016, Art 17, V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver. (Pendência Atendida)

Pendência 5: De acordo com a Resolução CNS no 510 de 2016, Art. 19, Parágrafo 2, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a assistência e a buscar indenização. Solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei (Res. CNS 510, VI, Art. 9). (Pendência Atendida)



CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa:

- II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2405771.pdf	31/10/2024 09:56:56		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Cinco.pdf	31/10/2024 09:56:35	Lia Rodrigues	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Quatro.pdf	31/10/2024 09:54:52	Lia Rodrigues	Aceito
Outros	Carta_resposta_tres.pdf	31/10/2024 09:52:43	Lia Rodrigues	Aceito
Outros	Carta_resposta_dois.pdf	31/10/2024 09:49:22	Lia Rodrigues	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versaodois.pdf	31/10/2024 09:45:25	Lia Rodrigues	Aceito
Outros	TCLE.pdf	31/10/2024 09:25:25	Lia Rodrigues	Aceito
Outros	usoimagem.pdf	27/08/2024 07:11:25	Lia Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimentoeassentimento.pdf	27/08/2024 07:10:51	Lia Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinado.pdf	27/08/2024 07:09:15	Lia Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	22/08/2024 08:55:19	Lia Rodrigues	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoconcordancia.pdf	22/08/2024 08:54:57	Lia Rodrigues	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

NECESSITA APRECIACÃO DA CONEP:

Não

SAO CARLOS, 12 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))**