

CRIANÇA E NATUREZA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valéria Fernandes de Abreu¹

Taisy Sousa de Oliveira Siqueira²

Alessandra Gonçalves de Castro³

Resumo

Esta pesquisa destina-se à reflexão da convivência com a Natureza na Educação Infantil, no que se refere ao incentivo à curiosidade, à exploração, ao questionamento, às vivências e experiências das crianças, pensando nos possíveis caminhos que promovam o cuidado, a alegria de viver/brincar ao ar livre, a interação e a preservação da biodiversidade dentro da escola. Para esta reflexão, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental com a literatura especializada. Através de Lobo (2013), Antônio (2019), Tiriba, Flores e Rodrigues (2016) e Ostetto (2017), aprofundamos o referencial teórico de suporte à investigação, bem como a análise da lei e documentos em conexão com nossa temática. Essa pesquisa qualitativa de cunho exploratório, que, segundo Gil (2016, p. 27), tem “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, analisou os dados levantados, observando os desafios das instituições educacionais para derrubar o emparedamento das crianças, visando um maior equilíbrio e contato com a natureza, através de possibilidades que destaquem a pluralidade de atividades que conectem infância e natureza.

Palavras-chave: Educação Infantil; criança; natureza.

¹ Professora da Educação Infantil do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Mestre em Educação, Cultura e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Orcid 0000-0001-8851-1347, valeria23fernandes@gmail.com.

² Especialista em Artes e Educação pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Graduação em Pedagogia pela Universidade UNIGRANRIO. Professora da Educação Básica no Tabernáculo Educacional, Duque de Caxias no Rio de Janeiro. Orcid - 0000-0003-0720-3276, taisysousa236@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Orcid - 0000-0002-0638-5197, ale.caastro@gmail.com.

CHILDREN AND NATURE: POSSIBLE PATHS TO PEDAGOGICAL PRACTICE AT CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

This research is intended to reflect on living with Nature in Early Childhood Education, with regard to encouraging curiosity, exploration, questioning, the experiences and experiences of children, thinking about possible ways to promote care, the joy of living/playing outdoors, interaction and preservation of biodiversity within the school. For this reflection, bibliographic and documentary research was used with specialized literature. Through Lobo (2013), Antônio (2019), Tiriba, Flores and Rodrigues (2016) and Ostetto (2017), we deepened the theoretical framework to support the investigation, as well as the analysis of the law and documents in connection with our theme. This exploratory qualitative research, which, according to Gil (2016, p. 27), has "the objective of providing an approximate overview of a given fact", analyzed the data collected, observing the challenges of educational institutions to break down the walls of children, aiming at greater balance and contact with nature, through possibilities that highlight the plurality of activities that connect childhood and nature.

Keywords: Early Childhood Education; kid; nature.

NIÑO Y NATURALEZA: POSIBLES VÍAS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Abstracto

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la convivencia con la Naturaleza en la Educación Infantil, en lo que respecta a fomentar la curiosidad, la exploración, el cuestionamiento, las vivencias y vivencias de los niños, pensar en posibles formas de promover el cuidado, la alegría de vivir / jugar al aire libre, la interacción y preservación de la biodiversidad dentro de la escuela. Para esta reflexión se utilizó la investigación bibliográfica y documental con literatura especializada. A través de Lobo (2013), Antônio (2019), Tiriba, Flores y Rodrigues (2016) y Ostetto (2017), profundizamos el marco teórico para sustentar la investigación, así como el análisis de la ley y documentos en relación con nuestra temática. . Esta investigación exploratoria cualitativa, que, según Gil (2016, p. 27), tiene "el objetivo de brindar un panorama aproximado de un hecho dado", analizó los datos recolectados,

observando los desafíos de las instituciones educativas para derribar los muros de los niños, buscando un mayor equilibrio y contacto con la naturaleza, a través de posibilidades que resaltan la pluralidad de actividades que conectan infancia y naturaleza.

Palabras clave: Educación Infantil; Niño; Naturaleza.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil vem desde os anos de 1980, através da ação de vários movimentos, conquistando espaço nas políticas voltadas para a Educação. Leite (2005) pontua que na década de 1980, foi intenso o debate sobre infância e direito das crianças. Cita que no Brasil, foi a primeira vez que a criança passou a ser *gente* (grifos do autor) pelo menos no texto legal, relatando que na Constituição Federal “consequentemente as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios asseguram direitos para as crianças. Essas passam a ser consideradas cidadãs” (LEITE, 2005, p.1).

Esse avanço não só se mostrou no campo das políticas para a infância, mas, sobretudo, no entendimento acerca da criança e nos estudos da sociologia e antropologia, no que se refere à visibilidade da infância e das crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, atores sociais e sujeitos de direitos. Essas conquistas afastaram, no campo legal, a dicotomia que vinculava Educação Infantil à ideia de assistência, a partir de um recorte econômico de classe, estando em sua maioria as creches direcionadas aos filhos das classes operárias e as pré-escolas ou jardins de infância atendendo quase exclusivamente crianças das classes médias.

Corroboram com as reflexões acima as proposições de Corsino (2006, p. 5):

As mudanças sociais - generalização do trabalho feminino, partilha de responsabilidades pela educação e cuidado dos filhos, diferentes configurações familiares (famílias monoparentais e recompostas, casais homossexuais, etc.), novas formas de exercício e vínculo de trabalho, redução das taxas de fecundidade, condições diversas da vida urbana, necessidade dos

adultos de um tempo para si, entre outros fatores - têm conferido à educação infantil um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas, fazendo parte do processo de socialização das crianças de qualquer classe social, em complementação à ação da família. Sendo assim, muitas crianças pequenas também passaram a ter seu cotidiano regulado por uma instituição educativa.

No que tange o ordenamento legal, citamos os mais significativos: a Constituição (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Consideramos os documentos legais como os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RECNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

A título de ilustração, o RECNEI (1998, p. 172), como documento orientador, traz no eixo denominado Natureza e Sociedade, temas pertinentes ao mundo social e natural em uma proposta de trabalho integrado:

As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los nos espaços e no tempo. Podem também trocar ideias e informações, debater-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou porque as ideias mudam ou permanecem.

A DCNEI (2009) também traz como eixo norteador a interação e a brincadeira, garantindo experiências à natureza. Por fim, a BNCC (2017) propõe um conjunto de orientações para elaboração dos currículos, reforçando a concepção de criança como protagonista e institui campos de experiências em diversos âmbitos.

Baseado nos referidos documentos legais, em pesquisadores e professores, esse trabalho pretende dialogar na perspectiva de pensar a importância do tema como contribuição na construção de conhecimentos para as crianças da primeira infância, aliados à necessidade de ampliar as discussões em relação às crianças e natureza.

Destacamos autores como Lobo (2013) em relação ao ordenamento legal, Antônio (2019), Tiriba, Flores e Rodrigues (2016), com o objetivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação.

O texto encontra-se organizado em três seções: a primeira desenvolve aspectos legais acerca dos avanços para o segmento da Educação Infantil. Na segunda seção, abordamos o tema natureza tanto no ponto de vista legal, quanto nos documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC), trazendo alguns movimentos da área sobre currículo. Na terceira, traremos uma experiência vivida em uma escola da Educação Infantil. Posteriormente, traremos as conclusões (nunca) finais.

BREVE PANORAMA DO ORDENAMENTO LEGAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*A substância do brincar é a alegria.
A natureza é seu território primordial.*
Lydia Hortélio

No Brasil, contamos com um conjunto de documentos legais e oficiais que, ao menos pelo ponto de vista legal, garantem o direito das crianças à educação. A CF (1988), em seu Art. 208, inciso IV, garante “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. A Constituição afirma a criança como sujeito de direitos, portanto a criança, que ora transitou pelas políticas assistenciais e pelas iniciativas higienistas, tem assegurada no texto legal sua condição de cidadã. Na década de 1990, os documentos do ECA e a LDBEN ratificaram essa condição de infância. Para Arroyo (2013, p. 179), “a presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo”.

Destacamos que a LDBEN foi construída tendo por base a Constituição, reconhecendo o acesso à educação infantil como direito à criança pequena. A primeira etapa da educação básica foi subdividida por faixa etária, creche para crianças de até três anos e pré-escola para aquelas entre quatro e cinco anos, sendo vedada a avaliação das crianças, com o objetivo de promoção para o ensino fundamental (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 31, Inc. 1). A referida lei

trouxe à tona a criança como sujeito de direitos, fato que não ocorria nas leis anteriores. Esta regulamentação decerto “estabeleceu as bases para um novo patamar na política da educação infantil” (LOBO, 2013, p. 154). Citamos ainda, o RECNEI de 1997, as DCNEIs de 1999 e os Planos Nacionais de Educação (PNE) com vigência 2001-2010 e 2014-2024.

Cabe ressaltar, a Emenda Constitucional nº 59 (EC 59/2009) alterou a CF, com nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino a partir de 4 anos. Nesse ínterim, a pré-escola é incorporada à obrigatoriedade da educação escolar em nosso país.

Na esteira dos documentos que afirmam o direito da criança no âmbito internacional, evidenciamos a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, datada em 1950, aprovada em Assembleia da ONU. Em âmbito nacional, o Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV⁴ da Constituição, decreta a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Composta por 54 artigos, divididos em três partes, e precedida por um preâmbulo, a CDC define um conceito de criança e estabelece parâmetros de orientação e atuação política, visando o desenvolvimento individual e social das infâncias. Sendo um instrumento jurídico que se reporta às crianças, “apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 152).

Ao mencionarmos a nova noção de infância, adotamos a concepção de que a infância não se restringe simplesmente a uma etapa biológica até cerca de 12 anos, conforme preconiza o ECA⁵, nem como um sujeito de falta, que, segundo Colinviaux (2009, p. 47), “nossas práticas muitas vezes ainda se pautam numa visão que prejudica a criança e a coloca no lugar da falta”. A autora defende a criança como um ser pleno, potente, inteiro, cuja voz e ação devem ser respeitadas e reconhecidas.

⁴IV - sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para sua fiel execução (BRASIL, 1988).

⁵Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Concebemos infância como uma construção social (SARMENTO, 1997) e o reconhecimento das crianças como autoras no processo da história e da cultura, dando ênfase nas suas falas, ações e pensamentos (CORSARO, 2011). Portanto, dar vez e voz às crianças corrobora o entendimento da infância como potência.

Ampliando essa discussão, Aquino (2018, p. 225) pontua:

Assim, buscamos romper com a perspectiva colonizadora e adultocêntrica que toma a criança como sujeito passivo em sua socialização, “sem voz”, “sem palavra” (infante), irracional, imaturo, incompetente, imoral, improdutivo, em suma, incompleto e incapaz.

A sistematização legal oferece para a criança brasileira um novo status, trata-se da criança cidadã, sujeito de direitos, e não apenas uma criança como um ser biológico. A nova concepção que se ergue concebe uma criança plural, que se constitui através de diferentes experiências e vivências.

De certo, estamos vivendo um tempo de mudanças, instigante e desafiador, na educação da primeira infância. A EI, na historicidade brasileira, vem recebendo atenção diferenciada nos dias atuais. Em 2013, a aprovação da Lei nº 12.796 tornou obrigatória a matrícula das crianças com 4 anos de idade, ingressando no segmento da pré-escola. Fávero (2017) pontua que a centralidade da infância e até mesmo a aprovação da referida Lei não é garantia que haja efetivação com o cuidado educacional da criança. Para o autor, se torna um desafio a ser enfrentado quando se pensa na presença escolar de forma compulsória, nas questões de infraestrutura e no acolhimento dessas crianças, que chegam mais cedo nas instituições, bem como na preparação das redes de ensino para dar conta desta nova demanda formativa.

As mudanças ocorridas na modernidade vêm trabalhando na lógica que lugar de criança deve ser na escola. Pensando dessa forma, precisamos desconstruir paradigmas que vêm se perpetuando por décadas e transformar a escola em um espaço prazeroso, oportunizando às crianças condições para o seu desenvolvimento.

Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes.

Loris Malaguzzi

Vem se tornando comum em sociedades urbanas um novo formato do brincar das crianças. Afastadas do contato com a natureza e com seus *tablets* e *smartphones*, deixam de lado em muitos momentos a interação social, as relações afetivas e a criação de inúmeras possibilidades na vida fora do mundo virtual.

As crianças têm necessidade desse contato com o mundo natural. Tocar a terra, pisar em chão que não seja cimentado, pular em poça d'água, conviver com árvores, plantas, bichos... Admirar-se com a vida inumerável, conhecer e reconhecer diferentes formas, reconhecer-se como parte dessa vida da Terra. (ANTÔNIO, 2019, p. 70).

Segundo pesquisas de Antônio (2019), Rosa (2001) e Tiriba (2017) parte das instituições de ensino trabalha com tempo e espaço cada vez mais reduzidos, sem dar ênfase ao contato das crianças com questões ambientais. Tiriba (2017) assinala o quanto a institucionalização da infância deixa as crianças cada vez, emparedadas, reduzidas ao espaço educativo-formativo da sala de aula, como se a relação criança-natureza não fossem importante para o desenvolvimento infantil sendo importante entrelaçar outros modos de expressão da natureza com outras crianças, humanos e produções culturais.

Por isso, concordamos com Antônio (2019) quando pontua que estamos desfigurando a infância, transformando a criança em adulto miniatura com a falta do brincar livre e do contato com a natureza, a alfabetização precoce até o consumismo sem medida. Um lugar sem a brincadeira das crianças seria um espaço sem vida e, como possível resultado, teríamos crianças e adultos sem expressão, sem fantasias. Ressaltamos a importância do brincar, onde também se começam as criações. Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo

significa reduzir o potencial de cada criança. Nessa esteira, recorremos novamente a Tiriba (2017, p. 83) quando pontua a importância dos espaços escolares no que tange “o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra”.

Segundo Guimarães (2006, p. 69):

(...) se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades.

Por isso, é fundamental compreendermos que o espaço planejado é diferente do vivido. Ou seja, um lugar planejado é algo construído por um arquiteto, que o tamanho do espaço não tem a ver com a metragem e sim em como ele é experimentado. E o local vivido é aquele que se transforma de acordo com as relações e experiências que nele compartilhamos. Nessa perspectiva, a riqueza de possibilidades de exploração, bem como as práticas pedagógicas que privilegiam a união entre seres humanos e natureza deve estar acopladas, visto que as crianças colhem sensações, emoções, impressões, sentimentos em harmonia com a dimensão ambiental. Para Grün (2003, p. 2-3):

Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? [...] A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. [...]. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente.

Nesse contexto, enfatizamos a necessidade e a importância de as crianças estarem em um ambiente limpo, arejado, iluminado pela estrela central, o sol, com boa acústica, dentre outros fatores que agreguem ao bem-estar. O exercício diário docente deve ter como foco, a valorização de atividades lúdicas como: brincadeiras de fazer comidinha, dar banhos em bonecas, encher e

esvaziar potinhos, rolar no chão, brincar em bacias e caixas, banhos de mangueira, alimentando elos de convivência. Dentre tantos detalhes, um olhar despretenso pela janela da sala de atividades, a observação do céu e dos espaços externos, os dinossauros, os insetos e demais brinquedos da caixa, o diálogo do caminho percorrido pelas crianças podem indicar um foco de interesse e investigação, que pode potencializar abrindo novas possibilidades de pesquisa.

Entendemos que as crianças brincando, nos questionamentos e pontuações, nas diversas formas de interagir com o mundo à sua volta, expressam curiosidade, interesse e passam a ter atitudes de grandes pesquisadores. Observam, exploram, interagem se portando como cientistas-mirins. Dessa forma, garantindo práticas pedagógicas que incentivem esse movimento, é um dos aspectos assinalados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] VIII - Incentivem a curiosidade, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (BRASIL, 2009, p. 4).

Nessa perspectiva, pensando na qualidade da prática pedagógica com a primeira infância, uma ação fundamental para o planejamento se refere aos registros. Segundo Ostetto (2015, p. 205):

É preciso aguçar o ouvido e refinar o olhar para poder acolher mensagens e indícios expressivos das crianças - suas produções, suas manifestações, preferências. Aprender a ver além do aparente, construir um olhar implicado e imperioso. Sendo assim, o registro torna-se um instrumento que pode oferecer um caminho possível para tais aprendizagens, ajudando a ampliar a visão, todos os sentidos, para reconhecer e qualificar os processos singulares de meninos e meninas se constituindo enquanto tais nas relações que estabelecem com o entorno.

Podemos inferir a importância da harmonização entre todos os atores da instituição em uma perspectiva de parceria mútua e projetos políticos-pedagógicos que unam as crianças e a natureza. Um processo a qual denominamos de hidratação pedagógica com/entre/para as crianças.

Para Tiriba (2016), a natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam e a escola tem papel fundamental na organização das sociedades urbanas. A ideia é desemparedar as crianças e, como seres biofílicos, esse convívio deve ser para além dos muros escolares, em uma perspectiva de direitos de todos os adultos e crianças, e não como opção de docentes.

Nesse contexto, os profissionais que atuam nesse segmento têm o privilégio e a facilidade de integrar a natureza com as demais áreas do conhecimento sem fragmentação. A Educação Infantil pode/deve proporcionar momentos de descobertas e conhecimentos.

UMA PRÁTICA: MO(VI)MENTOS DO CAMPO



Nesta seção, traremos vivências em uma instituição pública de Educação Infantil⁶ em busca de uma articulação teoria e prática.

A escola carioca se situa na Região da Grande Tijuca contendo turmas de crianças entre três a cinco anos. Essa região divide-se em sete bairros, são eles:

⁶ Por uma questão ética da contingência da pesquisa, nos reservamos a manter em anonimato, o nome da instituição.

Alto da Boa Vista, Maracanã, Tijuca, Vila Isabel, Andaraí, Grajaú e Praça da Bandeira. É uma das subprefeituras em que se divide a cidade do Rio de Janeiro, situada ao sul da zona norte carioca. A região possui uma localização privilegiada entre a Serra do Engenho, ao norte, a Floresta da Tijuca, a oeste, a Zona Sul, ao sul, e a Zona Central, a leste. Politicamente, encontra-se sob a circunscrição das VIII (Tijuca) e IX (Vila Isabel) Regiões Administrativas.

As turmas se dividem em grupamentos por faixa etária, em dois turnos: matutino e vespertino. Cada grupo tem aproximadamente 20 crianças oriundas dos bairros adjacentes e/ou de lugares mais distantes.

A proposta que vem sendo utilizada se refere à Metodologia de Projetos. A criança é o centro da proposta pedagógica, tendo participação ativa na construção dos projetos desenvolvidos, de forma relacional. Concordamos com Barbosa (2008) ao pontuar que a criança é um ser integral, não fragmentado, em contínua interação com seus pares, potente no campo das relações sociais e da cognição. Compreendemos também, a importância da participação das famílias nesse processo de construção tendo o projeto pedagógico, contínuas reestruturações. Principais pilares da proposta: sócio interacionismo,⁷ abordagem de Reggio Emilia⁸; Wallon, Piaget e Vygotsky. Visamos uma aprendizagem participativa com envolvimento de todos no processo, significativa e preocupada com o interesse das crianças, problematizadora, que privilegia o coletivo estimulando e valorizando as crianças, na construção da sua identidade e autonomia por meio do lúdico e da interação.

Acolhida esta proposta na EI, os profissionais deste segmento vêm buscando dialogar no sentido de mediar o processo de ensino e aprendizagem na forma de interação com o mundo, valorizando as diferentes percepções e

⁷ Segundo Oliveira (2006), o sócio interacionismo trabalha não só no âmbito educacional contribuindo na percepção, atenção, memória e no processo de internalização cultural, físico ou psicológico. Valoriza as atividades em grupo; a linguagem e o relacionamento interpessoal, entendendo que o desenvolvimento histórico acontece do social para o individual.

⁸ Abordagem que vem sendo realizada na Itália com as crianças da primeira infância. Segundo Ponzio (2019), nas escolas municipais reggianas, não se aprende em função das disciplinas formais. O conhecimento é intercultural e as aprendizagens são produzidas no desenvolvimento de projetos. Privilegia-se a escuta das crianças, por se considerar mais importante o pensamento delas do que a sequência de conteúdos.

expressões trazidas pelas crianças. Nesse ínterim, várias propostas vêm sendo desenvolvidas.

Aproveitando o amplo espaço com árvores, flores e ambientes provocadores no sentido de aguçar a curiosidade infantil, passeios na área externa, vêm sendo realizados, ora com intuito de observação, ora com um determinado desafio - procurar algo para colher, pesquisar ou simplesmente, subir e descer, saltar e correr em uma proposta de movimento corporal e/ou relaxamente na/com natureza. As crianças vêm trazendo questionamentos relacionados aos seus olhares: *“Qual nome desta flor?”*; *“Como se chama esta árvore?”*; *“Que fruta é esta?”*; *“Nossa! Está tudo limpinho e verdinho”*; *“Choveu muito, hoje tem areia movediça aqui”*. Micos, borboletas, pássaros e muitos outros vêm compondo o cenário natural sendo a mola propulsora das questões ambientais e a necessidade de sua preservação.

Os espaços são campos dos acontecimentos onde há tensionamentos e afetos únicos, que acontecem naquela configuração, com aquelas pessoas, com aqueles objetos, com as qualidades do próprio espaço... Os espaços podem causar estranhamentos, indagações, emoções. Eles dialogam conosco, têm efeito em nós (Barbieri, 2021, p. 36).

Nestas andanças pelo campus, em um determinado dia, a turma observou muitos objetos no chão e o descarte de lixo pelo gramado. Nos diálogos das rodas de conversas, o grupo problematizou a questão do “lixo jogado na natureza” e as possíveis consequências deste ato. Um mapa conceitual foi elaborado e vários desdobramentos foram realizados a partir desta pontuação das crianças. O pontapé inicial para diferentes atividades que não só envolveram a turma, bem como, as crianças do segmento se transformando no Projeto “Amigos da Natureza”.

Os “pesquisadores-mirins” ergueram os braços e coletaram vários materiais. Chegando na sala separaram, classificaram e após pesquisa, resolveram organizar espaços para cada tipo de lixo. Com objetivo de envolver as outras turmas, convidaram para um bate-papo sobre o que viram nos passeios. Após este diálogo, as crianças decidiram confeccionar lixeiras por turmas, com materiais recicláveis, colocando-as no pátio externo. Foram

produzidas cinco lixeiras para resíduos como: papel, vidro, plástico, lixo orgânico e alumínio. Os “fiscais da natureza”⁹, atentos, perceberam a organização do espaço, bem como a necessidade do destino correto. Falavam que o lixo não poderia ser jogado no chão, conscientizando colegas e familiares.

Nesta perspectiva, o ponto de partida, que foi a situação problema trazida pelas crianças, instigou a organização de várias atividades de aprendizagem contendo: músicas, histórias, plantio de plantas medicinais, degustação de chás, tingimento de blusas com urucum, visita ao Museu de História Natural contendo acervo com animais taxidermizados incluindo mamíferos, peixes, aves, anta, ornitorrincos, dentre outros. Dessas ações, a culminância se deu em uma Mostra Pedagógica. Esta Mostra, baseado no projeto “Amigos da foi organizado por meio das investigações, das investigações e brincadeiras, de pesquisas e experiências desenvolvidas no decorrer do processo. Também proporcionou aos visitantes uma caminhada do que vimos construindo com nossas crianças da Educação Infantil.

CONCLUSÕES (NUNCA) FINAIS

No que se refere às políticas, especificamente às políticas educacionais, percebemos alguns avanços nas legislações. Entretanto enfatizamos que ainda não há garantia para todas as crianças e famílias o direito de acesso ao segmento da Educação Infantil a nível nacional.

Nas escolas, faz-se necessário pensar a instituição como um espaço de vivências e experiências, em detrimento do “planejado pelo arquiteto”, ou seja, pensar que o espaço determinado pela metragem, não deve ser prioridade e sim, à forma como as experiências podem/devem ser vividas e também mediadas pela equipe docente.

A criança tem uma relação íntima com a natureza, por isso a importância do brincar com esses elementos e da liberdade de expressão. Quando desemparedamos a escola, possibilitamos a essa criança criar e recriar novas experiências, descobrindo novos sentidos, potencializando suas descobertas.

⁹ Termo nomeado pelas crianças.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. *A poética da Infância: conversas com quem educa crianças*. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2019.
- AQUINO, L. M. L. O lugar das crianças nos debates sobre políticas públicas para a cidade: uma análise dos programas de candidatas a prefeitura do Rio de Janeiro em 2016. *Educação [s.l.]*, v. 41, n. 2, p. 223-231, 17 set. 2018. EDIPUCRS.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBIERI, S. *Territórios da invenção: ateliê em movimento*. - 1 ed. - São Paulo: Jujuba, 2021.
- BARBOSA, M. C. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, DF, 13 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2017.
- COLINVAUX, D. Crianças na escola: história de adultos, In: LOPES, J. J. M.; RELLO, M. B. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. O Cotidiano na Educação Infantil, Publicação: O cotidiano da educação infantil. *Boletim* n° 23 - Secretaria da Educação a Distância - I\AIC. Parte do Programa: Um salto para o futuro. 2006, p. 3-13.

FÁVERO, A. A. Prefácio. In: FRONER, E; SUDBRACK, E. M. *Educação infantil: direito ou obrigação?* Reflexos da Lei nº 12.796/2013. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2016.

GUIMARÃES, D. de O. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. *Educação, cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRÜN, M. A outriedade da natureza na educação ambiental. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS?, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. p. 1 - 14.

LEITE FILHO, A. Rumos da educação infantil no Brasil. Teias, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

LOBO, A. P. S. L. L. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, V. M.R. *Educação da infância: história e política*. Niterói: Editora da UFF, 2013.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico. São Paulo: Scipione, 2006.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: Narrativa, memória, autoria. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 9, n.2, p. 203-213, jul./dez. 2015.

PONZIO, E.; PACHECO, J. *Reggio Emilia e Ponte* A gênese de novas construções sociais de aprendizagem. São Paulo, verão de 2019. Edições Mahatma.

SARMENTO, M. J. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidade*. Braga, Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMAS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, v.7.p. 183-206, 2007.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 1, p. 72-86, abr. 2017.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016.