

# RELACÃO SOCIEDADE - NATUREZA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES MULTIDISCIPLINARES

*Mônica Maria Siqueira Damasceno*  
Organizadora





# **RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES MULTIDISCIPLINARES**





Mônica Maria Siqueira Damasceno  
(Organizadora)

**RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA, SAÚDE E EDUCAÇÃO:  
REFLEXÕES MULTIDISCIPLINARES**

1ª Edição

Quipá Editora  
2020

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical, são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Arte da capa (Foto-bordado): Ana Lúcia Rodrigues da Silva

CONSELHO EDITORIAL - Dra. Aida Figueiredo, Universidade de Aveiro (UA), Portugal / Dra. Elaine Carvalho de Lima, Instituto Federal do Amazonas (IFAM)/ Dra. Érica Carvalho de Lima Machado, Instituto Federal do Ceará (IFCE)/ Dra. Harine Matos Maciel, Instituto Federal do Ceará (IFCE) / Me. Mira Raya Paula de Lima, Instituto Federal do Ceará (IFCE).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

R382	Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares / Organizado por Mônica Maria Siqueira Damasceno. – Crato, CE : Quipá, 2020. 195 p. : il. ; PDF ; 5,5 MB.  Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-99185-08-3 (Ebook) 1. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Saúde. I. Damasceno, Mônica Maria Siqueira (Org.). II. Título.
2020-2779	CDD 372.357 CDU 37:504

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

DOI: [doi.org/10.36599/qped-ed1.005](https://doi.org/10.36599/qped-ed1.005)

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação ambiental 372.357
2. Educação ambiental 37:504

Obra publicada pela Quipá Editora em novembro de 2020.

*“O contato com a terra, brincar com a natureza, tocar as plantas, cheirar as flores e ouvir os sons dos pássaros, possibilitam à criança a construção de sentidos acerca do que ela representa para a natureza e do que a natureza representa para ela”*

*(DAMASCENO; FEITOSA, 2020).*



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>10</b>
----------------------	-----------

<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>12</b>
------------------------	-----------

A CONEXÃO ENTRE A CRIANÇA E A NATUREZA

*Marly Salete da Silva Webber*

<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>26</b>
------------------------	-----------

NATUREZA: CORPO, ARTE E INFÂNCIAS

*Ana Lúcia Rodrigues da Silva*

*Mariana Alonso López- López*

*Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz*

<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>43</b>
------------------------	-----------

EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS COM ELEMENTOS  
NATURAIS EM ESCOLAS URBANAS

*Juliana Vieira W. Bitencourt*

*Amanda Lobôsko Pinto*

<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>56</b>
------------------------	-----------

O BRINCAR NA NATUREZA COMO MODERADOR DOS SINTOMAS DO  
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UMA PERSPECTIVA  
EDUCACIONAL

*Adriana Amaral*

*Bruna Velasques*

*Mônica Damasceno*

*Mônica Oliveira*



**CAPÍTULO 5..... 77**

A NATUREZA DA CRIANÇA: ESTÍMULOS NATURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Luciana Queiroz R. Moreira*

**CAPÍTULO 6..... 92**

TERRITÓRIOS NATURAIS E AS INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

*Mogar Damasceno Miranda*

**CAPÍTULO 7..... 113**

CRIANÇA, NATUREZA E ESCOLA – UMA RELAÇÃO POTENTE

*Rita Jaqueline Moraes*

**CAPÍTULO 8..... 128**

CRIANÇAS: RELAÇÃO COM O ESPAÇO E OS SENTIDOS DA NATUREZA

*Ana Lúcia Rodrigues da Silva*  
*Cristiane Clemente Susano*

**CAPÍTULO 9..... 141**

AÇÃO ECO INTEGRATIVA: PARCERIAS E AÇÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE – RS

*Mariane Paludette Dorneles*

*Patrícia Antunes Russo*

*Douglas Ciecieski*

*Guilherme Menezes*

**CAPÍTULO 10..... 153**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA 1ª  
CONFERÊNCIA DE INFANTOJUVENIL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS

*Kátia Silene de Ávila Leivas*

**CAPÍTULO 11..... 169**

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E EM PORTUGAL EM DOIS  
ESTUDOS DE CASOS

*Luzia Klunk*

*Jane Márcia Mazzarino*

*Luciana Turatti*

*Luísa Schmidt*

**SOBRE OS AUTORES..... 190**

**POSFÁCIO**

## PREFÁCIO

Podemos nos considerar uma sociedade majoritariamente urbana. No Brasil de hoje, 84% da população vive em cidades e sua urbanização se apoia em um processo sistêmico que pouco valoriza o desfrute da vida ao lado de fora, que reduz as áreas verdes e que tem os veículos automotores como a principal forma de locomoção. Tais fatores impactam diretamente no modo de viver das infâncias nas cidades, submetendo-as a um estilo de vida confinado, institucionalizado e dirigido, tendo como consequência uma série de impactos negativos sobre seu desenvolvimento e sua saúde.

O cenário das múltiplas infâncias, antes caracterizado pela liberdade de movimento do corpo no espaço, hoje pende para o confinamento e a contenção. Pesquisas apontam que as crianças passam 90% do tempo em espaços fechados e menos de 1 hora do dia ao ar livre. Obesidade, hiperatividade, baixa motricidade e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto, mas diversos outros fatores menos reconhecidos também estão em jogo, como a intoxicação digital.

Paralelamente, nos últimos anos, muitas pesquisas apontam que o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a convivência, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Elas apontam, ainda, que vivências amorosas para - e com - a natureza contribuem para o desenvolvimento de vínculos, pois há uma relação íntima entre o sentimento de pertencer ao mundo natural e atitudes de cuidado e respeito com a Terra.

Neste crítico ano de 2020, marcado pela pandemia de Covid-19, estamos todos sendo forçados a viver em condição de isolamento social, com nosso raio de atuação e movimento na cidade radicalmente reduzidos.

Triste perceber que o estado de confinamento em que vivemos hoje, por conta de uma emergência sanitária, já vinha sendo imposto às crianças muito antes da pandemia.

Em junho de 2020, o programa Cidades Globais, da Universidade de São Paulo (USP), realizou a pesquisa Emoções Momentâneas para estudar como a pandemia vinha alterando a relação dos sujeitos com os espaços públicos em São

Paulo. Entre os dados recolhidos, estar em contato com a natureza foi um dos aspectos de que mais as pessoas disseram sentir falta.

Se nós, adultos, que estamos mais acostumados à ficar longas horas em ambientes fechados, sentimos falta do contato com a natureza, imaginem as crianças, que anseiam por liberdade e experiência, e que nascem com a sensação genuína de afiliação ao mundo natural e reconhecem a natureza como seu habitat.

Cabe a nós acreditar e apostar mais nessa vontade das crianças de se manterem próximas e vinculadas à natureza, e devolver a elas a chance de viverem uma infância livre, saudável e rica em natureza.

Garantir o direito das crianças ao contato direto e cotidiano com a natureza é um desafio sistêmico que demanda uma mudança de paradigma, um longo caminho a ser trilhado, que só é possível percorrer de mãos dadas com todos aqueles que, seja por sua história pessoal, por sua profissão, por suas crianças ou por amor à natureza, de alguma forma já estavam caminhando na mesma direção.

Esta publicação fomenta um valioso debate sobre os benefícios do contato da criança com a natureza, não somente como essencial ao pleno desenvolvimento infantil, mas também como algo positivo para a própria natureza. Ela reúne especialistas, pesquisadores, educadores, profissionais da área da saúde e instituições acadêmicas que, de forma empírica ou técnica, tecem e impulsionam o que hoje podemos chamar de movimento criança e natureza, com impactos diretos em práticas de educação, saúde, conservação da natureza, planejamento urbano e incidência política.

Este livro honra o que a Constituição Federal Brasileira estabelece em seus artigos 225 e 227, o direito ao meio ambiente equilibrado e a prioridade absoluta dos direitos de crianças e adolescentes. É um panorama animador do que vem sendo produzido, pensado e sentido em prol de infâncias ricas em natureza sob múltiplos olhares e em busca de um planeta saudável e acolhedor para a humanidade.

Laís Fleury  
Programa Criança e Natureza  
Instituto Alana



## CAPÍTULO 1

### A CONEXÃO ENTRE A CRIANÇA E A NATUREZA

*Marly Salete da Silva Webber*

#### RESUMO

Os primeiros sete anos da vida de uma criança, é quando se constrói a base de todo o seu desenvolvimento. Para que esta base possa suportar as novas estruturas que vão se desenvolver ao longo da sua vida: sensorial, cognitiva, afetiva, motora e espiritual, a infância necessita ser olhada com respeito e este olhar deve estar atento a forma como a criança está vivenciando as suas experiências em conexão com a natureza, seja na escola, no lar e na sociedade como um todo, pois é a partir dessas interações com o ambiente e com as pessoas que ela vai se colocar no mundo como sujeito.

**Palavras chave:** Criança, Natureza, , Escola, Família

#### INTRODUÇÃO

A infância é o período mais importante do ser humano, onde as bases são construídas e fortalecidas, porém nem sempre é vivenciada pela criança de forma harmônica e encantadora. Muitas vezes surgem dificuldades, uma mistura de sentimentos que podem ser provenientes das fantasias naturais da infância ou de situações reais que foram ou são ainda vivenciadas pela criança e que ela sozinha não consegue compreender. Nos últimos anos, nossas crianças estão cada vez mais afastadas da natureza e o reflexo é muito visível: ansiedade, insegurança, irritabilidade ou apatia, depressão, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros sintomas. Através do brincar livre com e na natureza, onde todo o ser é envolvido, a criança vai superando seus medos, vencendo seus obstáculos, aprendendo, criando, imaginando, se desenvolvendo de forma saudável.

De acordo com Piorski ( 2018, p. 30):

Quando a criança encontra espelhos no mundo, na cultura, espelhos desses conteúdos de sua fluência primeva natural, ela se aproxima do seu eu e de suas fontes criadoras. Demonstro isso nos brinquedos da terra. {...} Desses espelhos o maior é a natureza.



Deste modo, este trabalho tem por objetivo o estudo do desenvolvimento da criança em meio à natureza, possibilitando a ela, a autonomia na interação com os quatro elementos naturais, uma relação de acolhimento amoroso e respeito à vida.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O presente estudo surgiu da necessidade de colaborar para a construção de uma infância onde a criança pudesse ser acolhida amorosamente em um espaço que lhe possibilitasse o desenvolvimento integral.

De acordo com Tiriba( 2018) nossas crianças estão cada vez mais emparedadas, isto se refere ao afastamento do ambiente natural, segregadas a lugares onde passam muitas horas do dia, enclausuradas e envolvidas por brinquedos de plásticos, lisos, frios e cores artificiais. Estes ambientes impossibilitam a criança de ter um desenvolvimento saudável, refletindo principalmente na sua constituição emocional e na saúde física e mental.

Segundo Louv ( 2016, p.65)

Um círculo cada vez maior de pesquisadores acredita que a perda do habitat natural, ou a desconexão com a natureza, mesmo quando ela esta disponível, tem implicações enormes para a saúde humana e o desenvolvimento infantil. Eles dizem que a qualidade dessa exposição afeta nossa saúde em um nível quase celular.

O pátio de uma escola com árvores, jardins, horta, ou um quintal, é um lugar simples e de uma riqueza de potencialidade para o desenvolvimento de uma criança. Para Piorski (2018, p.72) “Generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres.” São os brinquedos do chão que permitem a criança a liberdade de criação, de expressão e de toda uma gama de conhecimentos para um desenvolvimento saudável e pleno de todo o seu ser.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este trabalho de estudo e pesquisa foi realizado uma vez por semana no quintal da minha casa, a partir de encontros e vivências diretas com os quatro

elementos da natureza, onde a criança tinha a autonomia para fazer suas escolhas e experimentar através do brincar todas as possibilidades junto à natureza. Este brincar livre foi realizado no período de cinco meses, a partir de 07 de fevereiro a 23 de junho de 2020. Importante salientar que a família foi participativa neste processo, dando continuidade em seu lar com experiências junto à natureza. Esta união foi de fundamental importância para o nosso trabalho.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Muitos pais no corre-corre do dia a dia, não conseguem dar a atenção necessária aos filhos. Nossas crianças convivem muito pouco com seus familiares, muitas sequer têm a alegria de fazer as principais refeições no lar e quando estão em casa, durante a semana, tem uma agenda que precisa ser cumprida, com cursos ou oficinas que os fazem permanecer horas dentro de uma sala, geralmente sentados, com o objetivo de ajudá-los no seu desenvolvimento cognitivo.

As crianças têm dificuldade em vivenciar as coisas simples de um lar, desde o preparo de um alimento na suas próprias cozinhas, ou brincar livre pela casa ou no quintal, sem a preocupação das horas. Outro fator importante é a relação do ser humano com a tecnologia, pois muitos adultos entendem que a criança precisa estar em relação direta com aparelhos tecnológicos desde bebês para fazer “parte do mundo”, quando na verdade é o contrário que esta acontecendo: o isolamento.

A tecnologia ocupa a maior parte do tempo da maioria dos adultos e das nossas crianças pequenas. Elas têm tudo e ao mesmo tempo nada. Neste mundo tão cheio de coisas, com grande apelo ao consumismo, vão se isolando do mundo natural, das brincadeiras simples, de correr livremente, de comer uma fruta direta da árvore, dos pés na terra, das brincadeiras com água, do corpo suado de tanto brincar, das relações saudáveis e adoecem. Fico pensando nesta geração de crianças que estão sendo educadas entre quatro paredes, por tablets, celular e televisão, que estão cheias de coisas sem sentido, que estão ali espalhados pela casa para silenciá-las ou substituir a presença dos familiares.

É preciso pensar no futuro destas crianças, que dividem o tempo da sua primeira infância entre o lar e as escolas de educação infantil. É de fundamental importância que estes espaços nas escolas sejam reavaliados na sua pedagogia, que estes educandários sejam pensando nos tipos de relações, de experiências, de

interações que estão sendo propostas e o mais importante: Qual a visão da infância que os adultos destes ambientes escolares tem sobre criança, natureza e brincar livre?

- *Escola*

Pensando nas nossas crianças que vão para as escolas com quatro meses e ficam em tempo integral, tão pequenas ainda, necessitadas de carinho, de colo, de afago, de atenção exclusiva, pelas suas necessidades sensoriais, cognitivas e afetivas, para ter um desenvolvimento saudável, a escola torna-se de fundamental importância. A responsabilidade do adulto é muito grande, pois tem em suas mãos uma vida dando seus primeiros passos.

Segundo Léa Tiriba (2018, p. 184):

A escola é o único espaço social que é frequentada diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de classe, gênero, raça e credo e que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade de vida na terra.

Nestas palavras, sentimos a importância do papel da escola na colaboração da educação de um ser humano comprometido com a vida em toda a sua plenitude, um ser amoroso, afetivo, voltado para a essência do ser.

As escolas de educação infantil foram pensadas, construídas e organizadas por adultos, para que as crianças pudessem adquirir conhecimentos e se desenvolver, porém não se tem levado em consideração muitas vezes as necessidades primordiais da infância: o brincar na sua mais ampla acepção da palavra. A escola foi organizada para criar um espaço onde pudesse abrigar o maior número possível de crianças e que facilitasse o “cuidado” e a “educação”, sendo assim, as construções ocupam o máximo possível de toda a área escolar. Vemos apenas concreto por todo o lado.

Outro fator importante de salientar em relação à infância das crianças em muitas escolas de educação infantil, é a rotina que se instituiu, cansativa e inflexível desde à hora em que as crianças chegam à escola. As crianças são obrigadas a

passar muito tempo sentadas, com atividades sem sentido para a criança, onde a convivência na natureza é praticamente inexistente e o brincar livre possui um tempo muito reduzido. As refeições são feitas em silêncio e rápidas, porque tem à hora do sono. A televisão presente já na entrada da criança na escola, com músicas e histórias que se repetem ao longo dos meses, atividades baseadas em datas comemorativas, sem sentido para a criança, com materiais que para Piorski (2018) não convocam a criança ao brincar, ou seja, uma rotina que não respeita o ritmo de desenvolvimento da infância.

Segundo Louv (2016, p.70) “o tempo para brincar – em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório – é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável.”

Qual é o nosso objetivo na educação dos pequenos? Porque as crianças têm que adquirir conhecimentos precocemente, quando desejam brincar? O que tem de errado em uma criança brincar, se é somente no brincar, que ela adquire conhecimentos e se desenvolve de forma significativa? Que brincar é esse que as escolas organizam? O que está acontecendo e o que vai acontecer com nossas crianças?

Segundo Tiriba (2018, p. 184):

[...] é hora de levantar a bandeira da qualidade de vida nas escolas, pois não é mais possível compactuar com a insalubridade de seu modo de funcionamento. Alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento de uma lógica que produz desequilíbrios no plano das ecologias pessoal, social e ambiental [...].

A criança precisa ser reconhecida neste espaço o seu direito de brincar. Faz-se urgente revisitar as teorias sobre infância, sobre o desenvolvimento infantil, olhar para a criança que nós fomos. Em que momento desta trajetória educacional se deixou de lado o que é primordial para uma infância saudável? Se nós brincamos livres, porque não deixamos as crianças brincarem? Qual o motivo de tanta pressa? De acordo com uma fala indígena: “O piá é um coração que anda”. Onde tem andando o coração de nossas crianças?

Segundo Piorski (2019, p.20) “os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si”. Onde estão as brincadeiras de quintais nas escolas? Foram os brinquedos do chão da minha

infância que me trouxeram lembranças afetuosas para correlacionar a infância atual das minhas crianças.

- *Minhas memórias, minhas experiência estéticas*

Como educadora decidi que precisava estudar mais sobre a infância, revisitar alguns teóricos sobre o desenvolvimento infantil, procurar novas literaturas, experiências de escolas inovadoras, de novos espaços de educação que respeitam a infância, compreender, rever este espaço de interação e vida, para dar sustentação ao meu trabalho junto as minhas crianças, visando um desenvolvimento saudável, onde todo o ser integral fosse visto, respeitado e sentido e a criança pudesse ser criança.

Nestas reflexões e estudos, vi a minha infância muito presente em algumas pesquisas e refletida na minha prática quanto educadora. Ao conversar com as crianças eu lembrava da minha infância e me via correndo nas ruas de terra do meu bairro, o mesmo bairro da minha escola, soltando pipa, jogando taco, pára-quedas, peteca, carrinho de lomba, tudo feito por nós, eu, meu irmão e as crianças da vizinhança. Outras vezes me via subindo no pé de pêra da minha casa, para comer uma fruta, escolhendo a mais madura, me balançando em seus galhos, em um balanço de corda que meu pai havia feito. Lembrava das tardes de comidinha de verdade, cozinhando em um fogão feito por nós crianças, brincando com terra, água, comendo frutas silvestres, organizando jogos de bolita no pátio da casa, ou na rua mesmo; em outros momentos me vinha a lembrança dos finais de semana, dos banhos nas águas do rio, pulando nas pedras cobertas pela água. As noites muitas vezes eram embaladas por contos de fada, contados pela minha avó, ou com histórias de assombração pela minha mãe. Uma infância muito simples, com algumas dificuldades, em um bairro da nossa cidade, porém com liberdade para brincar lá fora.

Segundo Moore (apud LOUV 2018, p. 87):

Cada criança testa a si mesma interagindo com o ambiente, ativando seu potencial e reconstruindo a cultura humana. O conteúdo do ambiente é um fator fundamental nesse processo. Um ambiente rico e aberto vai apresentar continuamente escolhas alternativas para um envolvimento criativo.



Na escola eu contava as histórias da minha infância para as crianças, as quais ficavam espantadas me olhando e ouvindo. A reação delas foi o incentivo que precisava para dar um passo de volta a simplicidade da vida, dos pés descalços, do corpo marcado pelo contato com a natureza, que as crianças mais precisam vivenciar. Escolhi trabalhar com os quatro elementos da natureza na sala de aula e no quintal da minha casa. Porém vou relatar apenas as experiências que me foram possíveis vivenciar no quintal, pois este espaço me proporcionou a liberdade necessária, para compreender a conexão que existe entre a criança e a natureza através dos elementos naturais.

- *Cecília e os elementos da natureza: Terra, Ar, Água e Fogo*

O quintal é o lugar onde a criança pode estar em contato direto com os quatro elementos da natureza. A organização deste espaço é para mim algo sagrado, divino, pois estou em contato com a vida, sendo assim começo colocando os meus pés na terra, toco as árvores em volta, presto atenção nos pássaros, me aproximo da nogueira, que fica no centro do quintal, é na sombra das suas folhas, que tudo acontece e então de forma respeitosa inicio a organização do espaço.

No dia 07 de Fevereiro de 2020, chegou a minha casa, uma linda menina, chamada Cecília, seis anos, alegre, inteligente, querendo brincar no chão, na terra, na água, com brinquedos que estão ali presentes, vivos, as árvores, os frutos, o vento, o sol, os pássaros, a água, toda a natureza a nossa volta. Esta é a melhor e única escola de educação que o ser humano hoje mais precisa é aquela que o chama novamente para o seu desenvolvimento integral.

No primeiro dia quando Cecília se aproximou e viu o quintal com os brinquedos (copos, lenços, pratos, panelas, caixas de madeira, bonecas de pano, toquinhos de madeira e outros matérias da natureza), seus olhos brilharam e a brincadeira começou (Figura 1):

- Aqui é muito legal, vou fazer comidinha para a minha filha, vou fazer um bolo e suco!

A Cecília não parou um segundo. Ela explorou todos os materiais que eu havia colocado. Pegou a terra, água, bacia e começou o processo de mistura, até formar uma massa e falou:

- vou fazer um bolo de chocolate!

Arrumou na forma e falou:

- Agora temos que assar, onde posso assar o meu bolo?
- Vamos pensar e olhar o que temos em volta para fazer um forno.

Levantou-se e olhou envolta e disse sorrindo:

-Vou fazer o forno com as tabuinhas e colocar no sol, enquanto cozinha, faço um suco.

Figura 1 – Cecília e os elementos da natureza



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Quantas possibilidades, quantos movimentos do pensamento, do corpo, do sentimento, movimentado por um desejo: Brincar. Mas isso só foi possível porque ela estava em um espaço que lhe acolhia e lhe dava naturalmente permissão, oportunidade e a liberdade de escolha. Para Piorski ( 2019, p. 132) “a imaginação do brincar acordará toda a sua potência terapêutica se respeitadas em suas gradações, se a criança receber dos quatro elementos as sutilezas e densidades adequadas a sua busca”.

Quando se brinca no quintal, é natural a presença de formigas, borboletas, aranhas, joaninhas, grilos, etc. Alguns destes insetos lhe causavam medo, então íamos conversando sobre a importância de tudo o que está na natureza, os cuidados e os benefícios. Estas experiências iam construindo novos pensamentos, despertando as suas percepções e também lhe auxiliando na compreensão do que estava ao seu

redor. Às vezes o barulho do voo dos pássaros nas folhas das árvores, já era suficiente para ela parar de brincar e me perguntar:

- Que barulho é esse?

- É um pássaro! Pode ser o nosso amigo João de Barro ou o amigo Sabiá, que veio no visitar. Vamos ver? Respondi.

Estar na natureza, é entrar em contato direto com a vida, uma vida que tem sons diferentes a todo o momento, que tem surpresas a cada segundo, as cores que mudam ao longo do dia, as nuvens que se movem, o vento que hora sopra forte, outras vezes suave, sons diversos, cantos. A criança brinca num lugar vibrante, que tem calor, que é frio, que tem formas diferentes, que surpreende e neste brincar vai relacionando as suas vivências e experiências da vida.

Em um dos nossos encontros enquanto a Cecília colocava sua boneca para dormir, falou dos medos da filha em relação ao escuro. Depois, enquanto peneirava a terra para brincar de comidinha, chegou à seguinte conclusão sobre o medo de sua filhinha:

- É porque ela tem seis anos, acho que é normal a criança de seis anos ter medo.

Buscar uma compreensão dos fatos que ocorrem em nossa vida já é um caminho para o encontro de uma solução, de uma renovação de pensamentos e sentimentos. Estas conversas fluíam de forma leve, porque o espaço proporcionava todo este movimento de criação e imaginação. Como é importante estarmos atentos aos espaços e a organização, onde nossas crianças passam a maior parte do seu dia! Não existe espaço físico por mais elaborado que seja que dê conta de toda essa vivência, de toda essa experiência que se dá na relação com a vida, onde nossas emoções, nossos sentimentos, são vividos no brincar da simplicidade da natureza.

O lugar onde a criança brinca deve proporcionar a ela momentos de expansão de criatividade e imaginação, com materiais que a convidem ao fazer, ao construir, ao movimento, ao faz de conta e também ao aconchego, ao sossegar, ao silêncio, ao ócio. É esse o lugar que toda a criança precisa estar. É esse o lugar que nós adultos precisamos nos reencontrar.

Os materiais que oferecemos para as crianças devem convidar ao brincar, que ao serem tocados provoquem nelas sensações, sentimentos, envolvendo todo o seu pensamento, lhe capacitando à criação e ao imaginário. Em uma das

brincadeiras da Cecília foi possível perceber todo este movimento de criação: O castelo das Formigas.

- *O Castelo das Formigas*

Junto ao pé da noqueira temos um espaço para os livros, para a leitura de uma história e para nosso lanche. Em uma tarde ao arrumar os materiais, peguei os toquinhos de madeira e pequenas tábuas, que sempre deixava dentro da caixa e quase não eram vistos pela Cecília e fiz o contrário, virei a caixa, arrumei os toquinhos em cima dela, de uma forma que ficasse organizado por tamanho e com as tabuas fiz um caminho, uma trilha, queria ver se desta forma iria atrair sua atenção para este outro tipo de material.

Segundo Piorski (2019, p.67):

Entre os brinquedos de natureza construídos pela própria criança, há soluções ainda mais elaboradas, no que se refere à avidez da descoberta, ao olhar de profundidade. Essa busca pela materialidade íntima descortina-se primeiramente nas formas rudes dos materiais, nos brinquedos de modelar e construir.

A Cecília chegou feliz como sempre, falando do que trazia de casa naquela manhã, olhou tudo em volta e o que lhe chamou a atenção no primeiro momento foi exatamente a trilha, então caminhou sobre ela, comentando que era muito legal caminhar ali, um circuito. Nisso viu uma formiga: “Saia formiguinha, vai ter muitos pés grandes aqui, podem te pisar”, falou Cecília enquanto sentava. Depois me contou que estava fazendo uma cidade para as formigas em sua casa. Então, lhe contei uma história: A Formiga e o Torrão de Açúcar. Quando estava contando a história, ela olhou em direção a caixa com toquinhos e disse:

- tenho uma ideia, vou fazer um castelo para as formigas!

Então, a brincadeira começou: toquinhos, frutinha de araçá, folhas, galhos, flores e o castelo estava pronto. As frutinhas se transformaram em lindas almofadas. O castelo possuía três cômodos, quarto, sala e cozinha. Ficou muito lindo. Cecília afirmou:

- Agora vou fazer a família de formigas com terra!

Então fomos preparar nossa massa para fazer as formigas: peneirar a terra, misturar com água e a massa de argila ficou pronta, hora de modelar as formiguinhas.

Quando tudo estava pronto a Cecília pegou cada formiguinha com delicadeza e colocou para dormir, cobre com uma folhinha, o cobertor, ajeita-os com cuidado em cada caminha. Depois pega a vassoura feita de palha e graveto e vai varrer o castelo, enquanto a família dorme. Na hora de ir para casa, Cecília pediu para levar sua família de formigas com ela. De acordo com Lameirão (2014, p.21): “Do brincar livre, espontâneo, no qual a criança se transforma experimentando o corpo, adquirindo habilidades motoras, conhecendo a si mesma e o mundo”.

Este laboratório natural, permitiu que a criatividade fosse naturalmente fluindo nas pequenas ações, no movimento leve e alegre do pensamento criativo, ali presente no olhar atento, na fala, nas mãos, na entrega do corpo e da alma. Uma manhã tecida de detalhes e da presença muito marcante da terra.

A terra esta presente em nós, marcando o nosso corpo. O nosso afastamento deste elemento tem trazido sérios prejuízos a nossa saúde e principalmente no desenvolvimento das nossas crianças. O brincar de uma criança em meio aos elementos da natureza é transformador pela energia vital que circula neste ambiente natural. Pés descalços, mãos na terra, sempre a terra, água aos pouquinhos, amassar muito e neste movimento o barro vai tomando forma nas pequenas mãos de Cecília, em uma cozinha improvisada ela brinca de comidinha. A cozinha é um lugar de muitas experiências sensoriais onde os quatro elementos da natureza se harmonizam nos aromas, no paladar, na pele, nos diálogos.

De acordo com Piorski (2019, p.132):

Os brinquedos de mistura, da fusão de propriedades espessas, trazem quase sempre o feitiço da comida, especialmente entre as meninas. As imagens da preparação, das festividades, das conversas alimentares, dos sabores e dos cheiros passam pela atividade prazerosa das mãos. A cozinha é um espaço ativo, de força onírica no brincar, pois contém quase toda a natureza encerrada ali. É o mundo lúdico dos quatro elementos na casa.

O quintal naquele momento ficava impregnado por aquela experiência de cozinha, que a Cecília vivia com o coração, a mente e o corpo inteiro, tudo refletia a energia do momento, a alegria, nos gestos ágeis, no sorriso largo, no brilho dos olhos sempre atentos, na conversa constante, que ia contando e costurando tudo o



que estava fazendo naquele momento, sonhos se misturando a terra e a água. Segundo Cecília: “Na natureza tem tudo o que a gente precisa!”

Temos muito que estudar para compreender toda a dimensão do brincar em meio à natureza na vida de uma criança, para que ela possa sempre dizer: “Eu agora estou muito feliz!”

Enquanto Cecília peneirava a terra, íamos conversando: - “Quero fazer o almoço das filhas!” Pegou a água, elemento sempre presente nas brincadeiras e aos poucos foi acrescentando a terra, ficou muito mole, acrescentou mais terra, depois moldou, e aí fez duas coisas diferentes das outras vezes: com a escumadeira marcou dos dois lados do bife, como as marcas de uma grelha e em seguida com a terra que sobrou empanou os bifés, arrumou em uma pequena bandeja e levou para assar no fogo (sol) Feito o molho, trouxe os bifés, arrumou-os como pétalas de uma flor e ao colocar os tomates picados no centro dos bifés falou: “vou fazer igual ao papai”!

Para Piorski ( 2019, p. 121):

As mãos da criança que modela a argila vivem num deleite amigável com a matéria. É quando surgem campos de imagens generosas. A maciez descoberta pelo tato alcança um bem estar profundo, de sensações inconscientes, para muito depois chegar ao pensar. As mãos que trabalham unidas cooperam-se.

Exatamente isso era percebido na relação da Cecília ao brincar, uma comunhão do corpo e da mente com os elementos da natureza, em perfeita sintonia. Enquanto suas mãos trabalhavam, seus pensamentos iam se formando, se transformando, a imaginação se desenvolvendo, idéias surgindo, seu corpo inclinado ao chão, mãos marcadas pela terra. Quantas emoções perpassaram neste brincar? Quantas lembranças foram evocadas e quantas memórias afetivas ali foram lembradas e construídas? Que brinquedo, que lugar, por mais lindo que seja dá conta de toda esta vivência?

Não posso deixar de pensar na rotina das crianças que fazem as principais refeições nas escolas, com os minutos contados. Não permitindo que a criança esteja em uma cozinha, fazendo parte de todo o movimento de energias e de vida, no preparo dos alimentos.

Para Bachelard (apud PIORSKI, 2019, p. 133) “é condená-la a um exílio que a aparta de sonhos que nunca conhecerá. Os valores oníricos dos alimentos ativam-se

ao se acompanhar a preparação... feliz o homem que, em criança, 'rodou em volta' da dona da casa!"

Quando as crianças terão essas experiências de correr pela cozinha? Pegar um pedaço de algo para comer? Sentir o aroma das panelas fumegantes em cima do fogão? Sentar a mesa e comer conversando, rindo, sem pressa para terminar? Vivenciando a força de dois elementos juntos: terra e fogo? Será que um dia vamos ver as crianças entrarem na cozinha da escola e poderem fazer parte de todo este movimento?

O elemento fogo, representado pelo sol nas brincadeiras da Cecília, é um elemento que representa a força, o calor, o desafio, o incontrollável, o limite. É em torno do fogo que nos reunimos para nos aquecer, nos alimentar, conversar, para ouvir histórias. São sempre momentos de intensas relações.

A criança precisa deste elemento, a partir da sua representação através do calor e da luminosidade do sol, do calor humano através do abraço e do colo, do brincar de comidinha, da comida cozinhando. De acordo com Piorski (2019, p. 135): "Na cozinha brinca-se com terra, fogo, água e ar. Ao mesmo tempo, mas o fogo é o regente, o agente transformador."

Escolhi estar no quintal com a Cecília para que ela pudesse ter contato direto de uma forma ou outra com todos os elementos da natureza. O fogo fez parte das brincadeiras da Cecília, representado pelo sol, que aquecia o chá ou o café, que cozinhava ou assava o bolo, os bifes, o molho, da mesma forma estava na nossa pele, tocando, aquecendo. O fogo veio representado no lanche feito em casa, que Cecília trazia para carinhosamente dividir, no abraço, no toque das mãos.

Importante avaliar: quantas horas do dia as crianças estão brincando sob a luz do sol, envolvidas pela natureza, pelo vento, pelo canto dos pássaros? E quantas horas elas ficam expostas as luzes artificiais?

No brincar ela ia compreendendo a natureza, misturando os elementos naturais, admirando a riqueza entorno e principalmente desenvolvendo um respeito, um amor por cada plantinha, por cada inseto que se achegava a nós. Cecília sentia-se segura e feliz junto à natureza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento integral da Cecília foi algo muito visível durante nossos encontros e nos relatos feitos por sua mãe. As brincadeiras, as falas, o sentimento e principalmente o olhar que foi construindo uma relação a tudo o que era vivo ao seu redor, demonstravam uma consciência da responsabilidade da sua relação com o meio ambiente. Os pássaros passaram a ser seus amigos, a terra recebia de volta o que ela havia tirado para brincar de comidinha, um cuidado, um amor a vida, nada era desperdiçando. Ficou muito claro a ação restaurativa, potente, criativa e terapêutica da natureza. A maior escola educativa é a natureza com toda a sua potencialidade que possibilita a criança ser tocada na sua essência.

A relação da criança com a natureza , é uma relação de reencontro, de cura, de harmonização, um encontro consigo mesma e com Deus. Os pés de Cecília pareciam ter asas, de tão rápidos que se movimentavam, os olhos estavam sempre atentos aos detalhes, os sentimentos aflorados, a imaginação ia longe, às vezes ela ficava séria, concentrada, mas ao mesmo tempo com um sorriso leve na face.

O quintal da minha casa se tornou um espaço de vida, de potencialidade, de amor, que era para Cecília o melhor lugar para estar junto à natureza, livre, brincando.

“Agora estou feliz.” Cecília.

## REFERÊNCIAS

LAMEIRÃO, Luiz Helena Tannuri. **Crianças brincando! Quem educa?** São Paulo: João de Barro editora, 2014.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando as nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo, Ed. Aquariana, 2016.

PIORSKI, Gandhi, **Brinquedos do Chão A natureza O imaginário e o Brincar.** São Paulo, Ed. Peirópolis, 2019.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como Direito e Alegria,** Em Busca da Pedagogias Ecológicas e Libertarias, 2018.



## CAPÍTULO 2

### NATUREZA: CORPO, ARTE E INFÂNCIAS

*Ana Lúcia Rodrigues da Silva*

*Mariana Alonso López- López*

*Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz*

#### RESUMO

A educação e a vida da criança não podem existir em sua inteireza sem que o corpo, a arte e o contato com a natureza façam parte desse caminho de desenvolvimento que ela percorre em contato com outras crianças, pessoas adultas e com o mundo. A criação acontece através das experimentações, dos sentidos e na relação com o espaço e materiais diversificados. Respeitar as infâncias é garantir tempo para a investigação, curiosidade, movimento e imaginação, enxergando a criança em suas singularidades e como um sujeito que pensa, age e escolhe a partir de seus desejos. Trazemos neste capítulo a escola como o lugar do encontro, do espaço para se criar vínculos de afeto. Colocamos nestas linhas nossos corpos grandes e “pequenos” dispostos a se experimentar e crescer juntos, de pés descalços e artisticamente criativos. Das múltiplas linguagens e do contato de corpo inteiro é que nasce a potência de um aprender que faz sentido, por estar em sintonia com a vida que pulsa dentro de cada um de nós.

**Palavras-chave:** Educação. Criança. Inteireza.

#### INTRODUÇÃO

Sentir a potência da infância... Que elementos tão nossos precisam ser acionados para nos permitir criar laços de afeto? A escola que queremos é aquela que nos reconecta com a teia da vida.

Uma escola que se abre para ouvir e olhar atentamente as crianças como sujeitos de direitos, seres inteiros com suas singularidades, abre espaço para que experiências significativas sejam vividas. Mesmo quando tudo parece perdido em meio ao caos, seguimos confiantes na educação que acreditamos como forma de transformar, sensibilizar e permitir amar.

A inspiração para criar escolas mais humanas não vem de verdades absolutas nem de caminhos únicos. Devemos estar em constante reflexão sobre como nossas

ações podem contribuir para que as instituições educativas tenham a essência dos nossos ancestrais e sejam um lugar onde o brincar e estar do lado de fora, sejam os pilares para a educação da infância que queremos ver nascer.

Com Tiriba (2010), sinalizamos que “é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades” (p. 6). Ir de uma sala à outra, sempre entre paredes que limitam os movimentos e restringem os encontros é ir na contramão da escola como lugar de também viver a infância.

É importante criar condições para as possibilidades de brincadeiras: espaço, tempo, pessoas e materiais estruturados ou não. É imprescindível o nosso olhar para a expressão das crianças enquanto brincam e para a riqueza que se dá entre pares, quando promovemos encontros entre as diferentes idades do lado de fora das salas de aula. Brincadeira é diferente de atividade pedagógica. “Se a criança pergunta para a professora: “Agora a gente pode brincar?” Então não atendeu as necessidades internas” (MORAIS, 2020).

Nosso olhar entende que o tempo de investigação é importante para que a imaginação possa acontecer, porque quando a gente cria condição, a criança consegue se desenvolver. O respeito ao tempo da criança é imprescindível!

O quanto confiamos em nossas crianças e respeitamos sua liberdade? Quando as crianças vivem uma experiência, ela fica gravada em seu corpo. Por exemplo: para pegar uma fruta no pé precisamos de força, equilíbrio, estratégia, coragem e confiança. Subir na árvore é uma condição de aprendizagem. E quantas memórias estão envolvidas numa experiência como essa: cores, sabores, cheiros, texturas, temperatura...

Nosso estilo de vida corrido e baseado na produção a qualquer custo, nos desconecta de nossos processos naturais. Tudo é oferecido pronto para as crianças. Os brinquedos, as frutas, os legumes e as verduras. É raro uma criança ter a oportunidade de acompanhar o ciclo das plantas. A laranjeira por exemplo, não é um momento ou acontecimento, é um ciclo inteiro.

Sempre que possível, é importante organizar um espaço amplo ao ar livre, junto à natureza, e oferecer diversas possibilidades de exploração com materiais adequados para proporcionar experiências variadas com água, terra, sementes, areia, entre outros. Tudo isso propicia à criança a invenção de possibilidades com o



corpo inteiro e o entrelaçamento na relação não só com o espaço, mas também com os objetos, com ela mesma e com o outro.

O importante é que a criança se sinta segura e livre para revelar suas habilidades e fragilidades por meio do brincar em sua relação com os materiais, sabendo que há um adulto com quem pode contar, que acolhe e respeita suas necessidades. Às vezes, basta apenas um olhar ou um movimento que transmita confiança, para que pouco a pouco se transforme e se crie um vínculo afetivo.

Quando permitimos o contato com o lado de fora, possibilitamos que as crianças brinquem e imaginem, o que “envolve muito mais do que cumprir um compromisso com a própria atualização. Não basta viver algo, é preciso permitir que as vivências nos tomem e nos transformem” (BARBIERE, 2012, p. 30).

Natureza e ser humano, corpo e mente, conhecimento científico e saberes sensíveis, adultos e crianças são vistos muitas vezes como se ocupassem lugares opostos. A reconexão com o mundo natural depende da consciência de que o ser humano é inteiro, corpo e mente, sem dissecá-lo em partes.

Destruímos as matas, colocamos em extinção diversas espécies de animais, secamos os recursos minerais, sem perceber que nesse lugar de superioridade, cavamos a cova da nossa existência neste planeta, que já não nos suporta. A Terra está gritando! O que deixaremos para as próximas gerações? O que cabe à escola?

Historicamente a instituição escolar aprisiona as crianças e as ensina que a natureza está a nosso serviço. Neste caminho “o desrespeito à vida, a todas as formas de vida, campeia ao redor, com assassinatos banais, gangues enfurecidas, destruição do meio ambiente e o lucro fácil vencendo a preservação das condições vitais do planeta” (DUARTE JR, 2010, p. 25).

## **CONVERSAS ENTRE CRIANÇAS E NATUREZA - ENCONTROS NECESSÁRIOS**

Somos natureza! Autores como Léa Tiriba (2018) e Profice (2016) nos compreendem como pertencentes ao mundo natural e é por esse caminho que narramos aqui as expressões infantis em contato com as diferentes “formas de vida” (FROBEL, 2001). É no contato com a água, a terra, o sol, o vento, os insetos, as árvores e demais processos que acontecem no mundo que as crianças se

comunicam, interagem, vivenciam e entram em conexão com os diversos seres sem se colocar no lugar de superioridade.

O contato com outras formas de vida nos permite perceber que a fala não é o único meio de se comunicar. Nosso corpo é composto por água e precisamos dela para sobreviver. Mas a conversa entre esse elemento e as crianças é capaz de acessar sua potência em alegria. De acordo com Piorsky (2016), “a tatilidade não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais” (p. 109). Para além do uso utilitário, a criança se conecta com a água ao pular em poças, ao procurar bicas, canos, chuveiros, mangueiras para se refrescar, sentir, tocar sua pele num encontro que promove prazeres e sorrisos.

Na interlocução com o chão, nos conectamos com os pés descalços, com o corpo inteiro que se joga para sentir, observar e demonstrar a necessidade de conversar com a terra. De acordo com Piorsky (2016) nessas experiências “encontramos com maior anseio o ímpeto da criança, em colonizar o mundo. O derramar-se da criança na matéria é o desejo daquilo que está por ser revelado ou descoberto” (p. 67). É como a brincadeira de cavar, as diferentes camadas que encontramos abaixo da terra, as pedras ou até mesmo folhas e brinquedos como dinossauros, enterrados antes da brincadeira começar.

Quando as crianças fazem o diálogo com a água e a terra ao mesmo tempo, surgem as conversas com a lama e o desejo de entrar em contato com ela. Sua forma permite a criação de receitas de cozinha, o desenho no chão e a argila possibilita a construção com as mãos guiada pela imaginação. Esse contato é importante porque “as crianças gostam de se sujar, de se lambuzar, de se misturar com aquilo com o que brincam, no caso, os elementos do mundo natural” (TIRIBA, 2018, p. 70).

Figura 1 – O corpo no barro



Fonte: arquivo pessoal

Mas infelizmente os adultos vão na contramão dos desejos da infância, identificando “a natureza com doença, sujeira e perigo. As explicações surgem entrelaçadas, articuladas, emaranhadas, como elementos de uma rede que aprisiona” (TIRIBA, 2018, p. 84). Quantas possibilidades as crianças perdem por não confiarmos em suas experiências e na importância do contato com o mundo natural? É preciso refletir sobre questões como essa!

O diálogo com as árvores ocorre ao sentir a sombra deitado embaixo desse ser, sozinho ou em grupo. As crianças sobem nas árvores, se escondem e aproveitam suas folhas e galhos que caem ao chão para criar possibilidades de brincadeiras.

A conversa com os vegetais permite que elas percebam o tempo dos processos, de crescer, florir, frutificar e cair ou ser colhido. Processos de vida para muitas crianças desconhecidos, nesse aprender desconectado da natureza. É no contato com os insetos, lagartas e formigas que as crianças formulam perguntas, aprendem a cuidar e amar.

O diálogo com o fogo requer respeito, cuidado e atenção. Esse senhor que nos apavora, ao mesmo tempo nos aquece no frio. Suas chamas nos atraem, mas ao mesmo tempo confessamos nosso receio em trazê-lo para a escola, por estarmos emparedadas em nossas concepções e medos. Admitimos que por diversas vezes impedimos a conversa com esse senhor tão bonito, tão antigo e precioso.

Mas é rompendo as barreiras do medo, que nos abrimos para as possibilidades: pintar com giz de cera e vela, fazer fogueira, observar as chamas, as cores, questionar como elas surgem. Imaginar o fogo: fogão e forno nas brincadeiras de cozinha, já que, “na imaginação da criança, cozinha e natureza se aproximam devido a preparação dos alimentos, ao manuseio dos elementos, à complexa articulação das mãos” (PIORSKY, 2016, p. 132).

E nessas conversas que aquecem, o diálogo com o sol é sempre requisitado. Aproveitá-lo no pátio após um banho de chuveirão é sempre uma alegria. Correr em dia ensolarado, transpirar e depois tomar um banho refrescante também.

De acordo com Montessori (1998) esse é o amor intelectual. É “biofílico”, por ser inato. Segundo Profice (2016), a biofilia é a orientação dos humanos e mais especialmente das crianças para o mundo vivo e seus seres e elementos. Ela é fundamental para o processo de humanização das pessoas (p. 67).

E o contato com as formigas, lagartas e borboletas? A descoberta dos insetos no pátio da escola abre caminhos para a observação sem tempo, sem pressa. Com o olhar de quem quer conhecer e entender aqueles seres, as crianças dialogam sobre o que sabem: “formigas rainhas”, “formigas grandonas”, “borboleta que tem bumbum” e “borboleta que se esconde na árvore”. Questionamentos como esse, fazem parte das escolas que se percebem como lugar da vida, da alegria e do hoje.

Quantas conversas ocorrem no pátio da escola? Acontecem entre os diferentes seres, das crianças com os adultos, com os elementos da natureza, os insetos e os vegetais. Diálogos através da curiosidade, pelo corpo, olhar e pelo toque que possibilita descobertas.

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, existe o início de um caminho que pode ser capaz de permitir uma educação outra, diferente. Mas é preciso conscientizar educadores, gestores e toda a comunidade escolar, de que a escola necessita se abrir para a vida que ali se faz presente.

A escola pode ser o lugar dos encontros, dos diálogos, da vida e da alegria. É preciso sensibilizar os olhos para perceber que existem outras formas de

comunicação. A fala não é o único meio e o contato com a natureza potencializa as vivências de todos os seres. “Nutrir o aparelho sensorial da criança das formas fundantes, dos materiais primitivos, das substâncias que sustentam as coisas, é almejar uma pedagogia de repercussões internas. É trabalhar com o eco muito mais do que com o som” (PIORSKY, 2016, p.70).

Mas como nutrir os sentidos em escolas que priorizam apenas a visão? As saídas ao ar livre possibilitam “uma busca permanente dos olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo” (FREINET, 1977, p. 24). Em busca do encanto que nasce dos encontros entre as diferentes formas de sentir e os elementos da natureza, a potência do ser humano é elevada e ele é atraído pela natureza, se reconectando com sua essência.

Sair das salas de “aula”, caminhar pelos pátios sem objetivo com instrumentos de trabalho tais como lupas, potes e tecidos, é conhecer sem saber qual o ponto de chegada. O que importa é proporcionar diferentes experiências para cada ser presente naquele espaço. Mas para isso é preciso “desemparedar” ação que vai na contramão do “emparedamento - ação de manter as crianças entre paredes” (TIRIBA, 2018, p. 17). Qual escola queremos construir? As que aprisionam ou as que libertam?

A liberdade sobre a qual escrevemos não é a ação de deixar as crianças à própria sorte, mas sim de acompanhá-las pelos caminhos que elas desejam seguir. Escrevemos este capítulo inspiradas em Freinet, compreendendo que a liberdade é “construída coletivamente e no respeito mútuo, de expressar seu ponto de vista, de dar-lhe organicidade para fazer dele instrumento de intervenção sobre o real” (OLIVEIRA, 1995, p. 122). É preciso entender e fazer com que as crianças compreendam que a minha liberdade não deve ferir o outro e isso é possível a partir do brincar.

Para Freinet (2004, p.57) “é necessária a aventura da vida...” É por uma escola que se aventure diante da vida que lutamos! Que vida é essa que defendemos? Para Froebel (2001) ela supõe, como temos dito, esse perene refluir da atividade em um centro de energia, em um ponto vital, onde todas as formas vivas têm de necessariamente aumentar de dentro para fora, ou seja, crescer (p.120).

## A ARTE COMO PROCESSO CRIATIVO

As crianças se expressam de corpo inteiro e revelam suas potências a partir das múltiplas linguagens. Pintar, desenhar, colar, criar, dançar, cantar e dramatizar são formas de se colocar no mundo. Elas brincam de faz de conta, imitam, representam, movimentam-se, correm e pulam. Quando tocam instrumentos, criam ou recontam histórias. Nesse processo, a criança entra em contato com a sua potência criativa e imaginativa.

A arte contribui e amplia a capacidade de sentir, ver e pensar. Fortalece o poder das escolhas e a escuta sobre si mesmo e o outro. O ato criativo no fazer com as mãos e com o corpo inteiro é uma das maneiras de contribuir para a elaboração das emoções, pensamentos e sentimentos que nossos/as pequenos/as ainda não dão conta de expressar em palavras, mas sentem no corpo e precisam externalizar.

Figura 2 – Sensações de corpo inteiro



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá

As crianças são alimentadas pela experiência, pelo contato com o que é diverso. Garantir tempo e espaço para que elas possam se expressar, experimentar, descobrir, arriscar, imaginar e investigar as possibilidades, desafios e limites de cada material é fundamental para o seu desenvolvimento.



A arte possibilita que a criança se organize internamente a cada experiência. Na arte e pela arte, podemos expressar a dura realidade que estamos submetidos, mas também a sensível beleza poética de nossa condição humana. Nesse sentido, Duarte Junior (2010, p. 7) corrobora:

Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido etc.

Que espaço/tempo a criança tem garantido para expressar suas emoções e sentimentos? Enquanto pesquisadores da infância, precisamos criar condições para a criança se desenvolver. Às vezes o papel não é o limite, ele pode ser pouco para a ideia da criança. Quando isso acontece é importante acolher e deixar transbordar. De acordo com Barbieri (2010, p. 39) “nosso compromisso como educadores é justamente criar possibilidades para que as experiências estéticas, sejam ricas e não se transformem em uma equação pronta que empobreça o universo da criança”.

Figura 3 – Meu corpo, meus traços



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá



Para Duarte Junior (2010, p. 7) uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.”

E o vazio? Por que queremos logo preenchê-lo? O vazio é o espaço do imaginário. É nos espaços esvaziados que podemos criar. Precisamos acessar a riqueza que há dentro de nós. E quando acontece com as crianças, precisamos ter a sensibilidade de acolher, mesmo quando não entendemos.

Os encontros com os afetos, geradores de vazios, criam uma ressonância espiritual. Kandinsky (1996) traz essa ideia de contato com a alma humana como uma profundidade cósmica. Morin (2007) nos faz refletir, afirmando que “a dor do artista nutre a beleza das obras que resplandecerá nos ouvintes, nos leitores ou nos espectadores” (p. 146).

Segundo (BARBIERI, 2012, p. 33) “na infância, temos uma prontidão para viver experiências, estamos mais dispostos e curiosos para descobrir novas possibilidades de uso dos objetos.” Toda manifestação artística recebe influências da experiência humana e social de seu tempo, representando suas aspirações, necessidades e questionamentos. Resgatar o artista que existe internamente em cada adulto e pulsa na criança, faz com que todos/as entrem em contato com a vida poética e artística tão necessária no tempo em que vivemos. Quando estamos longe do criativo, estamos longe de nós mesmos, por isso precisamos nutrir a nossa vida com arte. Todo ser humano é potencialmente criador.

## **MEU CORPO, MEU MUNDO**

O corpo da criança se movimenta a partir de um desejo. Pula, caminha, salta, gira, corre, se contorce...tudo para tentar se dizer. O olhar adulto nem sempre pode entender o que a energia que move o corpo da criança quer contar. Da contração ou relaxamento de cada membro (braços, pernas, tronco...) até as expressões faciais, ecoam falas nem sempre acompanhadas de letras e palavras:

Diante da ausência da fala, a experiência dos envoltórios corporais e motores (gestos, movimentos, mímicas, olhares, vocalizações, contatos etc) se instauram como um forte canal de comunicação de modo infra verbal e das estratégias relacionais (FARIA, 2020, p. 391).

Olhares, lágrimas, sorrisos, gestos suaves, brutos... Corpo solto, leve... Corpo contraído, recolhido, machucado, tímido... Existem muitas maneiras de contar sobre o que somos e o corpo é a via por onde passam emoções e sensações, desencadeando movimentos ou congelamentos, som ou silêncio, abertura ou fechadura difícil de abrir.

Corpos grandes e pequenos funcionam da mesma maneira. A diferença é a quantidade de experiências que nos ajudam a desenvolver recursos para refinar esse dialogar com o mundo.

Trabalhar a criança em sua inteireza exige um olhar que não dissocie o corpo da mente e atitudes que não sobreponham a razão à emoção. Hortélio (2012) não poderia reforçar essa questão de forma mais bonita:

As crianças, tão próximas da vida como são, existem em inteireza: sentimento/pensamento/ação são, com elas, uma única e só coisa, e acontece instantaneamente. A economia destas três dimensões da vida humana é perfeita quando se é Criança. É preciso não perdê-la (p. 2).

Enquanto educadores, devemos nos conscientizar que contribuir para o desenvolvimento de um ser é uma responsabilidade muito grande. Nosso atos deixarão marcas que ficarão gravadas na memória da criança. Como adultos, não podemos nos apropriar desse ser criança e moldá-lo para que seja como nós. Esse chega a ser um ato covarde de quem sabe ter muitas vantagens sobre o pequeno ser, ainda tentando entender o mundo. Existe algo muito sutil no encontro com uma criança que a nossa educação pregressa e nossa formação não nos ajudam a enxergar.

Interpretar, depende do quanto desenvolvemos nossa capacidade de olhar. Se possuímos um olhar amplo, sinal de que as experiências que vivemos foram capazes de atravessar a dimensão do sensível. Se o olhar se limita à razão com o objetivo de deformar corpos e torná-los obedientes e desconhecidos de si, então temos um adulto que não teve ou não aproveitou as oportunidades de ir além de si mesmo para enxergar o outro.

Para enxergar o outro é preciso estar inteiro. De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade, “Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências

vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.”

Em Silva (2019), a transpsicomotricista Ana Lúcia nos fala que:

Nos espaços interno e externo, estando aberto ao imprevisível as sugestões e indagações das crianças também têm um espaço garantido. Por isso, ao construir o planejamento, garantimos as possibilidades para receber os sinais e o inesperado que têm um valor pedagógico imensurável [...] Para isso é preciso estar atento às necessidades individuais e coletivas e flexibilizar a prática. Planejar é firmar um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento, pois, nesse fazer e refazer abre-se a possibilidade de encontrar o inesperado, a inovação (p. 121).

Para estar com a criança é preciso primeiro de tudo enxergá-la enquanto um ser, traçando um caminhar próprio, sujeito de sua própria vida, uma vida outra, querendo viver. Um educador conectado às sutilezas, entende que é preciso olhar a criança, deixá-la existir e nos mostrar sobre seu mundo. Um educador que evoca a coragem ao invés da covardia, respira fundo, sabe que é um caminho mais difícil esse de colocar o corpo disponível ao imprevisto, mas é capaz de agir em um movimento contínuo de criação junto à criança.

Corpos de criança e de adulto se afetam mutuamente. Crianças são afetadas por gestos de corpos mais experientes e adultos são afetados por gestos de corpos menores em força física, mas com uma potência latente que nem todos os braços e pernas mais alongados conseguem compreender. Do encontro desses corpos podemos ter milhares de resultados únicos e infinitos, assim como cada um de nós.

Despertar dessa hipnose que nos faz repetir a fórmula de colocar todos no mesmo molde é entender que matar as singularidades é ter medo de conviver com a diversidade presente em cada um de nós, que também crescemos vendo nossa individualidade ser massacrada por um sistema desumano de competitividade, que mina nossas forças e nos promete ao final do percurso, se respondermos igual aos outros, um boletim azul de boas notas. Depois de anos na escola não conhecemos nada sobre nós. Somos apenas produtos de um sistema. Sem saber quem somos, abriremos espaço para que outros possam conhecer sobre si mesmos? Vendados, em anos de uma educação às escuras, entre as quatro paredes de uma sala de aula, saberemos a importância levar nossos alunos para o lado de fora?

Figura 4 – Círculo de nós



Fonte: arquivo pessoal

O brincar compreende o movimento lúdico do corpo. A aprendizagem também pode acontecer nesses momentos onde o corpo parece mover-se despretensiosamente:

A inteireza vive do completo assentimento, e a inspiração, o impulso interno que a move, corporifica-se no Brinquedo que se quer, que se precisa: este e não aquele. E aí está, justamente, oportunidade de libertação. No fenômeno lúdico fecha-se o círculo mágico da Vida: eu, o outro, o mundo e o Universo que se dão as mãos num Brinquedo de Criança... Tão Simples! (HORTÉLIO, 2012, p. 2)

É com a criança que deveríamos começar a entender que existe um outro caminho. Ao escutar uma criança em seus desejos, nos deixamos crescer em outra dimensão do conhecimento. Crescemos em troca de saberes e não em imposição do que classificaram como certo. Entendemos que o adulto tem lá seus saberes, mas como educador(a,) deve entender que a cada ano tem novos alunos que farão o percurso daquele ano ser único se ele(a) deixar. Mas para isso é preciso abrir os olhos... Um(a) educador (a) que se conhece, trabalha em liberdade, sensibilidade e alegria. O corpo da criança em seus movimentos, tenta a todo momento fugir das correntes que teimamos em lhes amarrar por também estarmos amarrados:

[...] movimento é vida, e o ser se desenvolve no mundo, reconhece o seu espaço e se integra ao ambiente por meio do diálogo corporal. Compreendo o corpo como a porta de entrada para o mundo, para a vida e para alegria (THOMAZ, 2019, p. 209).

O corpo de uma criança é vivo! E é essa mensagem que seu comportamento nos traz. Ele se move a partir do que sente e para entender o movimento, não se pode ignorar seu sentir. Nem sempre é fácil entender o que uma criança quer nos dizer, mas será que para ela é fácil nos compreender? E ao invés de aproveitarmos o tempo com ela para conhecer seu mundo e contar sobre o nosso, adulto, usamos o tempo para construir as punições que lhes daremos se ela não nos obedecer.

Não é à toa que os conhecimentos teóricos que recebemos ou buscamos, raramente se transformam em prática. Presos aos padrões, é mesmo difícil criar o novo. Porque para criar o novo é preciso despir-se de si mesmo para ser junto e não foi isso que nos ensinaram durante tantos anos de uma educação enrijecida e hierárquica. Quando se sentir perdido, sem saber por onde ir, basta olhar como se move o corpo de quem também luta para ser, bem diante dos nossos olhos. A melhor forma de aprender sobre as crianças é olhar para elas, observar seus gestos e movimentos, seu ser em ação descobrindo o mundo: curioso e imprevisível.

Empatia, solidariedade, amor em vínculo afetivo saudável. Sem esses pilares é impossível deixar a criança existir diante de nós, adultos educadores, formadores em eterna formação. Nossos corpos, sem importar a idade, são carreadores de nossas experiências. Nossos movimentos apresentam a soma de todas elas. E por sua vez, as práticas educativas que criamos, apresentam às nossas crianças o resultado do que nós educadores fizemos de nós.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática “Criança e Natureza” tem ocupado os espaços acadêmicos e os cursos de formação continuada, mas ainda temos muito o que caminhar no trabalho para a construção, ou melhor, reconstrução de nossas escolas, a partir do aprender brincando, vivenciando e amando.

Escrevemos sobre a escola como lugar da vida, dos encontros e da inteireza, na qual crianças e adultos se permitem estar com seus corpos disponíveis para as

vivências que ocorrem a cada dia. Buscamos caminhos para uma instituição escolar que respeite o direito de viver, brincar, escolher, sentir, se relacionar e ser feliz.

Nessa luta por esse transcender da nossa educação, sabemos que não existem fórmulas prontas que nos digam o que fazer. O que existem são inspirações de caminhos mais humanos a seguir. Precisamos é de gente que se arrisque pelas tentativas e incertezas!

As crianças nos dão pistas do que precisam, do que querem e do que as potencializa no espaço escolar. A nós professoras e professores, cabe a escuta atenta não só da fala, mas principalmente desses corpos que deixam pegadas de afeto e vontade de mudança. Entendemos o corpo, a arte e a natureza como elementos transformadores de nossas práticas educativas.

A arte é resistência. A natureza é vida e beleza. O corpo é o fio condutor de toda essa energia que nos rodeia. É assim que nos mantemos vivos para seguir em liberdade, criando e imaginando diferentes possibilidades de caminho para a Educação Infantil.

Devemos fazer da escola um lugar de investigação, curiosidade e diversão. E quando não for possível brincar do lado de fora, que possamos proporcionar o contato com os elementos da natureza, que potencializam e revelam as brincadeiras inventadas e a essência imaginativa de cada criança. É fundamental que os educadores sustentem essas propostas!

Promover espaços e tempos para a infância é garantir a relação entre o corpo, a brincadeira e suas potências criativas. É importante não esquecer que as crianças nos mostram o caminho. Como diz Maria Montessori (1987) “a sociedade ergue muros e barreiras; a nova educação deve destruí-los e deixar o horizonte livre” (p. 235).

Vamos liberar o horizonte, abrir espaço para que as crianças possam ser: inteiras, rodeadas pelo afeto e pelo abraço das árvores. Que o olhar do adulto seja sensibilizado pelos movimentos artísticos e corporais da infância, permitindo que nossas crianças possam crescer ao lado da liberdade à que tem direito para expressar o que sentem e ser o que são em paz.

## REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Psicomotricidade. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/> Acesso em: 16/09/2020
- BARBIERE, Stela. **Interações: onde está arte na infância?** (Coleção Interações). São Paulo: Blucher, 2012.
- FARIA, Arnete. **Linguagem, corpo e educação: uma criança em busca da própria fala.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 382-394 janeiro-abril de 2020: “Educação: Corpo em movimento II.” – DOI: 10.12957/riae.2020.45832
- FERREIRA, Michella; BIBIANO, Adriana. **As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da bncc.** “Ambiente & Educação 23.2 (2018): 62-73.
- FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso;** tradução J. Baptista. 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet.** Francisco Alves, 1979.
- FROBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem;** tradução de Maria Helena Câmara Bastos. - Passo Fundo: UPF, 2001. 238p.
- HORTÉLIO, Lydia. **Criança Natureza Cultura Infantil.** In: Memórias do Futuro: olhares da infância brasileira. Mato Grosso do Sul, 25/07/2012. Disponível em: <http://www.memoriasdofuturo.com.br/artigos> Acesso em: 17/09/2020
- JÚNIOR, João Francisco Duarte. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação.** Papirus, 2010.
- MONTESSORI. **Maria, 1998 Título Do original em italiano: Il segreto dell’infanzia. Association Internationale, Amsterdam.** Traduzido por Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, 256 p.
- Oliveira, A. M. M., & Freinet, C. (1995). **Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores.
- MORAIS, Rita Jaqueline. **Curso Criança é natureza - Inspirações para a escola brasileira** (2020).



- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. Editora Peirópolis LTDA, 2016.
- PROFICE, Christiana. **As crianças e a natureza: reconectar é preciso**. São Paulo, SP: Pandora, 2016.
- SILVA, Ana Lúcia. **Colônia de férias: entrelaces com a prática transpsicomotora**. In: Costa, Eduardo (org.). *Conexões em Psicomotricidade – Transpsicomotricidade entre, através e além da Educação Clínica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora Ediciones, 2019.
- TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito a alegria**. Paz e Terra, 2018.
- TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento-Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.
- THOMAZ, Raianne. **Infância, natureza e afetos: o “desemparedamento” e as vivências no pátio da educação infantil do colégio de aplicação da UFRJ**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 204-231 janeiro-abril de 2020: “Educação: Corpo em movimento II.” – DOI: 10.12957/riae.2020.45751



## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS COM ELEMENTOS NATURAIS EM ESCOLAS URBANAS

*Juliana Vieira W. Bitencourt*

*Amanda Lobôsko Pinto*

#### RESUMO

O texto apresenta um relato de experiência sobre uma atividade proposta as crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil do município de Niterói, RJ. O objetivo foi perceber as possibilidades de estímulo ao contato com as temáticas da natureza em uma escola urbana, favorecendo o desenvolvimento pleno de cada indivíduo e respeitando o momento de cada criança. Compreendendo as crianças como seres da cultura e da natureza, concluímos que a Educação Infantil é um momento propício às práticas de propostas de experiência que estimulem o estreitamento do vínculo com a natureza.

**Palavras-chave:** Infância. Natureza. Práticas pedagógicas.

#### INTRODUÇÃO

O presente texto traz o relato de uma atividade prática realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede de Niterói, RJ, no ano de 2018. O objetivo da experiência relatada é perceber as possibilidades de estímulo ao contato com as temáticas que envolvam a natureza em uma escola situada em um espaço urbano, buscando incentivar o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, explorando atividades ao ar livre.

O interesse pelo tema criança e natureza surgiu pela reflexão da pedagoga da referida unidade escolar, a qual entende que a sua função envolve a orientação ao professor no planejamento de atividades e na mediação de práticas educacionais que respeitem e valorizem a aprendizagem das crianças. Compreender como acontecem os processos de aprendizagem sempre foi instigante para a educadora e, na análise de metodologias e estratégias de ensino, sempre recorria às ciências da natureza. Entendendo que a curiosidade é o primeiro passo para a aprendizagem e que as crianças estão sempre explorando o mundo na busca de saber mais e mais,

as suas sugestões pedagógicas estavam ligadas à experimentação. As memórias de sua infância estavam relacionadas à natureza e quando ingressou na Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), se deparou com um grande desafio: trabalhar numa escola de tempo integral do município de Niterói, orientando professores de crianças entre um e seis anos, praticamente sem espaços que possibilitassem o brincar, a exploração do corpo e o aprender ao ar livre. Atualmente em uma escola também de Educação Infantil da FME, porém de horário parcial, ainda observa muito destes entraves.

Em uma das reuniões pedagógicas da instituição de ensino, a pedagoga propôs o estudo referente à importância da relação da criança com a natureza e indagações junto ao grupo começaram a surgir: A escola promove no dia a dia da criança o contato com a terra, com a água, com a vegetação, com o sol? Como os espaços e tempos da escola poderiam promover o contato com a natureza?

Os questionamentos levaram o olhar para a estrutura arquitetônica da escola. Foi observado que muitas salas da escola proporcionam o movimento amplo das crianças e algumas convidam as crianças para as áreas externas, que se encontram nas laterais da casa. Ao fundo um grande espaço arborizado com areia, pedrinhas e convidativo pela “floresta”, como diziam as crianças, por trás do muro, localizada no jardim de um museu. Mas as portas e janelas grandes e largas da escola geralmente estavam fechadas pelo barulho da buzina e motores dos carros que passam pela avenida principal e pelo cheiro da fumaça, segundo relatos em rodas de conversas com os profissionais da unidade.

Como o imóvel foi tombado, ao longo do tempo, a maioria das adequações para uso escolar foi construída na área externa, diminuindo assim seu espaço. Foi constatado que a área nos fundos da escola era pouco utilizada por boa parte dos professores em suas práticas pedagógicas, justificadas por conta da sujeira que as pedras produziam e pelo pó da areia neste local. O excesso de mosquitos e alguns brinquedos que eram vistos como perigosos neste espaço, também eram fatores para afastar o acesso. Analisando o Projeto Político Pedagógico da escola, em 2016, todos os brinquedos considerados perigosos pelos adultos foram retirados e metade desta área também foi cimentada.

Na sala foi possível observar algumas possibilidades de movimentação das crianças. Elas tinham autonomia para se movimentar neste espaço e para escolher os brinquedos disponíveis. Com frequência, os alunos experimentavam as mesmas

práticas. As crianças em sua rotina frequentavam mais a sala de aula e se movimentavam pela escola para alimentação e higiene.

As crianças geralmente passam muito tempo na escola praticamente sem espaços que possibilitem o brincar e o aprender ao ar livre. Acreditamos que o contato com elementos da natureza favoreça a possibilidade da presença alegre e espontânea das crianças no espaço escolar. Os documentos orientadores: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 9.394/96); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 5/2009), não assumem a criança como ser da natureza e da cultura (TIRIBA, 2010). E a BNCC de acordo com Bitencourt & Vilela (2018), não enfatiza a importância da natureza no desenvolvimento da criança.

A criança nas DCNEI (2009) é compreendida como protagonista no seu processo de aprendizagem, e na interação entre crianças e adultos, adultos e crianças, crianças e crianças, se abrem caminhos para a seleção do professor sobre o que vai constar ou não no currículo. Neste contexto, o professor se apresenta como um tradutor dos porquês cotidianos das crianças em suas hipóteses de estudo e investigação.

Políticas normatizadoras como a BNCC (2017) apresentam um currículo único. Na lógica da Educação Infantil, o currículo não se apresenta disciplinar, pois esta etapa tem como marca as vivências do cotidiano, articulando os saberes das experiências com os conhecimentos da humanidade. Então, como redirecionar as nossas práticas pedagógicas?

## **REFERENCIAIS TEÓRICOS**

A Educação Infantil é vista como um espaço curricular de desenvolvimento integral da criança. O período que vai de 0 a 6 anos é decisivo para uma estruturação harmoniosa do indivíduo, pois nesta época, é que se definem aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais. Nesta etapa ocorrem grandes transformações, pois se desenvolvem o corpo e o domínio sobre ele e, ampliam-se os aspectos cognitivos, sensoriais, socioemocionais, aspectos referentes também à comunicação. Na infância, a criança aprende com o corpo inteiro, através da boca, da pele, dos olhos, dos ouvidos, do nariz, braços e pernas e, suas experiências sensoriais influenciarão em seu desenvolvimento intelectual. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2013, p.88).

Pensando nesta totalidade, entendemos que, quando a criança brinca com água, barro ou areia, faz pintura a dedo, empilha, arrasta, quebra, amassa, ouve histórias, conta histórias dentre tantas outras atividades, estará aumentando sua consciência de si mesma e do mundo que a cerca. Desse modo poderá relacionar-se melhor com o meio ambiente e com as pessoas que a cercam, percebendo gradativamente, que não é o centro do mundo, mas sim, parte dele.

Em 2016, o Instituto Alana<sup>1</sup> divulgou uma pesquisa trazendo a seguinte informação: crianças que vivem em áreas urbanas passam cerca de 90% do tempo em espaços fechados e, que em contrapartida, a Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que as crianças brinquem por, no mínimo, uma hora por dia em espaços ao ar livre. Conscientes de que muitas crianças passam grande parte do seu tempo em espaços fechados e que as crianças pequenas têm interesse pelo mundo natural, entendemos que a escola pode e precisa favorecer o encontro da criança com elementos naturais visando a aproximação das mesmas com a natureza. Desta forma, a função social da escola hoje precisa ser revista. O estilo de vida urbano mudou significativamente.

De acordo com Tiriba (2010) as crianças são seres da natureza e da cultura, simultaneamente, “A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais” (TIRIBA, 2010, p. 9). Nesse sentido, não se pode pensar em educação em todo o seu sentido se a criança é afastada de seu intercurso natural.

Segundo Tiriba (2018), as propostas pedagógicas precisam valorizar de forma igualitária os universos natural e cultural e, para isso, defende cinco proposições: a) religar as crianças à natureza; b) reinventar os caminhos de

<sup>1</sup>O Instituto Alana é uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Define como sua missão “honrar a criança”. A pesquisa mencionada está disponível em:

[https://www.youtube.com/channel/UCRrFTR0EY\\_pt64yABQN1b7g](https://www.youtube.com/channel/UCRrFTR0EY_pt64yABQN1b7g)

conhecer e c) dizer não ao consumismo e ao desperdício; d) dizer sim as vontades do corpo; e) aprender-ensinar a democracia.

Na primeira proposição “reconectar-se com a natureza” a autora defende a ideia de buscar a reaproximação com o mundo natural e, enfatiza que as crianças são nossas aliadas nesse processo de busca por outra perspectiva socioambiental, já que elas insistem em brincar com e na natureza. O desafio é religar, desemparedar! Desde 88 com a aprovação da atual Constituição Brasileira, a Educação Infantil passou a ser um direito das crianças, o problema é que quando essas crianças chegam às creches, ainda bebês, elas passam a maior parte do tempo em que estão no espaço escolar, dentro da sala de aula. As crianças não conhecem a liberdade e, assim, o que era um direito na realidade vira uma prisão.

Seguindo essa ideia, precisamos trazer à luz a importância das crianças explorarem ambientes bonitos, arejados e iluminados pelo sol, entendendo que essas crianças são seres da natureza. “Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte” (TIRIBA, 2010, p.7).

Na segunda proposição “dizer não ao consumismo e ao desperdício” encontramos um desafio que exige um novo modelo de desenvolvimento em que as relações entre seres humanos e natureza sejam respeitadas. O modo como vivemos precisa considerar a finitude de tudo que nos cerca. A aposta da autora é que as crianças, antes de serem submetidas a diversos conceitos abstratos, devem aprender a admirar, a apreciar algum lugar. Sugere então, alguma paisagem natural para que isso aconteça e que depois vai passar de um espaço de admiração para um espaço de investigação pedagógica.

Tiriba (2010; 2018) aborda o conceito de sustentabilidade associando-o à vida na terra e, explicita que não adianta seriar, comparar e medir os membros de um ecossistema, mas sim que, para que a vida na terra seja sustentável deve haver um rompimento com a fragmentação do ensino. É necessário olhar o ecossistema em sua totalidade. Ou seja, segundo a autora as crianças precisam ser educadas de forma que compreendam que são parte tanto do mundo natural quanto do cultural, entendendo que as nossas atitudes refletem na natureza. Em outras palavras a autora diz que precisamos crescer em contato e harmonizados com a natureza a fim de desenvolver uma forma de organização social que não prejudique a vida do planeta, logo, que não comprometa a nossa própria existência.

Na terceira proposição “redesenhar os caminhos de conhecer” sugere um modelo de Educação Infantil pautado nos movimentos de aproximação das próprias crianças com a natureza. Tiriba (2010; 2018) fala do consumismo como algo que vem sendo propagado como caminho para a felicidade. A autora destaca ainda o papel da mídia nesse processo, já que esta é indiferente e interessada no lucro, trabalha com o intuito de convencer a todos que a felicidade pode ser comprada. A ideia é andar na contramão disso ensinando nossas crianças o que é supérfluo e buscando desenvolver nelas o sentimento de colaboração e respeito.

Segundo a autora o projeto pedagógico precisará ser capaz de ultrapassar a visão utilitarista da natureza. O objetivo dessa proposta perpassa por uma nova maneira de sentir e pensar a vida, onde a natureza é um organismo vivo. Nessa concepção, não há uma separação entre o nosso conhecimento de mundo do que fazemos nele.

Na quarta proposição “dizer sim às vontades do corpo” encontramos uma proposta capaz de acompanhar os movimentos corporais das crianças, corroborando com a desconstrução de uma pedagogia voltada para a coerção corporal e enfatizando uma prática emancipadora. De acordo com Tiriba (2018) “considerar as vontades do corpo é fundamental porque as emoções oriundas do estado de conexão geram aprendizagens e orientam o desenvolvimento” (TIRIBA, 2018, p.45).

A quinta e última proposição, aprender-ensinar a democracia, a autora baseia-se em Paulo Freire e defende a desconstrução de valores individualistas enfatizando a importância de estabelecer novas formas de relações em que se supere o modelo de relação vertical substituindo-o por relações horizontais.

Apesar de uma das proposições levantadas pela autora falar diretamente sobre a necessidade de respeitar as vontades do corpo das nossas crianças, acreditamos que todas estão interligadas e, por isso, destacamos as cinco, pois apenas quando as crianças brincarem livremente, se sentirem parte da natureza, ou seja, quando os caminhos de conhecer forem repensados e praticados de forma que nossas crianças sejam livres, as vontades do corpo serão respeitadas, o olhar para o consumismo e desperdício será diferenciado e as relações serão horizontalizadas.

Para dialogar com Tiriba (2010; 2018) buscamos autores que discutem sobre a experiência, já que no presente texto trazemos um relato de experiência.

Compreendemos a experiência *como ato ou efeito de experimentar (se), de provar algo novo, entrar em contato e explorar possibilidades* (Barbieri, 2012) e,



como as crianças estão dispostas e curiosas para vivenciar essas experiências de corpo e mente presentes, colocá-las em contato com a natureza é ampliar a possibilidade de que elas sejam envolvidas e transformadas pelas suas próprias relações estabelecidas com a natureza.

De acordo com Barbieri (2012) vivemos em um mundo acelerado, em que constantemente, não damos conta de todas as atividades que assumimos. Segundo a autora, estamos sempre buscando nos informar sobre vários aspectos, porém ela nos alerta, que há diferença entre adquirir informação e viver uma experiência. A informação nos permite conhecer sobre determinado assunto, enquanto a experiência nos afeta, nos transforma. Compreendemos então que nós, professores, podemos trazer informações para as crianças, mas isso não significa que a criança terá uma experiência. Cada pessoa vive uma experiência única e intransferível.

Tratando ainda sobre a experiência, encontramos em Larrosa (2011) que a experiência é isso que me passa, ou seja, é algo que se passa em nós, que fica gravado em nós.

Dessa forma, entendemos que para favorecer a aproximação das crianças com a natureza, precisamos enquanto professores, restituí-las o que lhes é de direito: a natureza. Afinal, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida sadia (BRASIL, 2009, p.88).

Na prática, é possível entender que as brincadeiras nos espaços externos e com elementos naturais são fontes de aprendizado e de produção de sentimentos de solidariedade e companheirismo. É um espaço que é de todos e, por isso, não favorece a ações individualistas, mas sim, estimula a cooperação.

## **O RELATO DA EXPERIÊNCIA**

No esforço de pesquisar caminhos para inserir o contato com a natureza nas atividades escolares, os professores da UMEI buscaram, no entorno do cimento da escola, propostas que favorecessem o contato com dois elementos naturais: a terra e a água.

Nesta proposta as crianças foram convidadas a manusear a argila. As professoras organizaram em um dos pátios da escola um plástico transparente, com uns quatro metros de comprimento, e as crianças, de roupa de praia, sentaram ao

redor do plástico a pedido de uma das professoras. Após este momento, cada criança recebeu um grande pedaço de argila de um adulto. Uma professora perguntou sobre o que achavam que era, solicitou que pegassem, cheirassem o material. As respostas ficaram entre terra, massinha marrom, areia dura. Durante esta conversa, uma professora perguntou sobre quais elementos da natureza eles observavam na argila, disseram terra, areia, pedrinhas. Em seguida, a proposta foi brincar de modelar como geralmente faziam com a massinha escolar (Figura 1).

Figura 1 . Explorando novas sensações



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No local também havia um balde com água. Durante a atividade elas foram descobrindo novas possibilidades de experimentação usando a água (uma das professoras oferecia água para misturarem com a argila). Algumas crianças salientaram a forma da argila junto a água, umas aguçadas e outras enojadas pela forma que a matéria agora se apresentava. À medida que brincavam com a água, foi se formando uma lama e as crianças deslizavam o corpo pelo chão em diferentes modos. Até que em um dado momento, estavam passando a lama por todo o corpo. Algumas crianças experimentaram se locomover mais em cima do plástico, tentaram ficar de pé buscando equilíbrio (muitas se equilibravam buscando segurança ao se apoiar no corpo de um colega) (Figura 1).

No outro pátio, havia uma mangueira para um banho. Neste espaço, após a formação de poças de água, as crianças experimentaram novamente deslizar o corpo, brincaram de nadar pelo chão, subindo e escorregando em alguns brinquedos de plástico que havia no local (Figura 1).

### **NAS TRAMAS DA RELAÇÃO PRÁTICA X TEORIA**

A escola emparedada corresponde ao objetivo de manter as relações de dominação, que em um país subdesenvolvido como o Brasil gera desigualdades sociais mais latentes, crianças, principalmente de periferia, fazem pouquíssimos usos de espaços verdes e abertos, não só pela urbanização, mas por uma violência mais presente. Portanto, para muitas delas seria a escola um espaço que possibilitaria o brincar e aprender ao ar livre. Neste contexto, a escola se apresenta como fundamental para promover a relação da criança com a natureza.

Durante a realização desta atividade foi possível observar uma série de fatores que propiciam o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao experimentarem o contato com a argila, as crianças tiveram oportunidade de estabelecer relações sociais, pois a proposta foi desenvolvida de forma coletiva; explorar sensações, já que algumas sentiram nojo e outras se empolgaram com a brincadeira, além de descobrirem através da própria curiosidade que a argila mudava sua textura quando em contato com água.

A atividade permitiu o aprendizado pela experiência. Não somente aprender a natureza através do papel, ver fotos ou vídeos que exibissem trabalhos com argila, mas foi possível mexer, sentir o cheiro, a textura, vivenciar o momento com a argila

usando os sentidos. Ficou claro que o contato com as temáticas naturais na Educação Infantil não acontece por intermédio de conteúdos desenvolvidos através de uma sequência pré-determinada, mas sim, do pressuposto de que as crianças explorando o mundo ao seu redor e ampliando seus próprios saberes, são capazes de compreender fenômenos de todas as ordens, basta que os assuntos abordados sejam propostos respeitando o interesse da criança e sua própria experiência de vida.

A aposta nas temáticas da natureza é exatamente porque ela é capaz de proporcionar a experimentação, por ela permitir explorar sensações, por estimular o trabalho em grupo, além de propiciar o questionamento e o levantamento de hipóteses favorecendo a construção do próprio conhecimento e a interdisciplinaridade. O contato com essa temática e experiências sobre a natureza permite a formação de um indivíduo com visão mais crítica e respeitosa com relação ao meio em que vive. Isso porque um indivíduo que cresce em contato com a natureza aumenta as suas possibilidades de se permitir ser envolvido e afetado por ela, e quando conhecemos, amamos e nos sentimos parte de algo. É instintivo o ato de cuidar.

Só é possível preservar aquilo que amo, e só é possível amar aquilo com que me relaciono concretamente. Nessa perspectiva, a alimentação de relações humanas marcadas pelo afeto (pelo outro individual ou coletivo), assim como a conservação e a preservação da natureza, passaria por uma aproximação física e afetiva desse mesmo ambiente natural. (TIRIBA, 2018, p. 22)

Observando as teorias e dialogando com as atividades realizadas é notável que as temáticas da natureza amplificam as possibilidades de desenvolvimento das crianças, indo muito além do que é proposto nos documentos legais e orientadores, considerando as aprendizagens relacionadas ao cotidiano dos alunos, deixando clara a necessidade de valorização dessas temáticas no currículo da Educação Infantil e ao longo da vida escolar.

A avaliação de todo o processo ocorreu de forma contínua e simultânea à realização da proposta. Através das falas apresentadas pelas crianças durante a experimentação da argila, foi notado que elas fizeram comparações com a massinha, diferenciando a argila por ser dura e com cheiro de terra. Neste momento, foi explicado que a argila tinha essas características por ser um material retirado da natureza e não industrializado como a massinha. Uma criança que já

tinha experimentado a água junto a argila, orientou que um colega colocasse água para a sua argila ficar mole. À medida que colocavam água, algumas crianças perceberam que suas esculturas não ficavam tão fixas, e foram orientadas a pegar um pedaço seco de argila para verificar se resolveria o problema.

Nesse sentido, o papel do professor é crucial, já que é o responsável por essa mediação. O docente pode colaborar para que as crianças façam observações diretas e favorecer para que essa criança utilize os seus sentidos para descobrir por conta própria as respostas aos seus próprios questionamentos

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível promover outra cultura escolar que valorize, também, o corpo e não somente a mente?

Sabemos que a escola se constituiu como educadora das massas. Entretanto, nos dias de hoje, a visão hegemônica de cultura dos séculos XVIII e XIX ainda se faz presente nas práticas escolares do século XXI. Podemos afirmar esse ponto pela dicotomia entre cultura e natureza, razão e emoção, mente e corpo presentes nos currículos escolares, na organização das rotinas e espaços da escola.

O que ainda conta é a atividade mental, a racionalidade no processo de educação e formação, definindo as relações entre os seres humanos e destes com a natureza, e gerada pelos valores da atual sociedade do consumo.

A hegemonia do modo de vida urbano, presente no nosso modelo de sociedade, desvaloriza o corpo. Segundo Tiriba (2018), o corpo é o que identifica o ser humano com a natureza, e por isto, nas escolas, ele é colocado a serviço da mente, quieto, emparedado. A educação acontece apenas do pescoço para cima.

Em contrapartida, a escola ainda é um grande espaço coletivo. A criança, na Educação Infantil, tem um olhar diferenciado do mundo, tudo a encanta e parece mágica. Os temas que elas trazem recorrentemente, remetem às ciências da natureza. Elas falam sobre a chuva, a noite, o dia, querem saber para onde o sol vai, demonstram curiosidade pelos animais, plantas e pelo próprio corpo. Enfim, a natureza faz parte delas e elas são parte da natureza.

Vemos como essencial para diminuir os desafios que são postos, propostas pedagógicas e de formação de educadores que promovam o contato da criança com a natureza e o respeito pelas vontades do corpo. Além de reestruturar os espaços

físicos escolares arborizando-os e com condições de ampliar as experiências das crianças.

Acreditamos que, em consonância com o levantamento das ideias de Tiriba (2010; 2018) os espaços de Educação Infantil são favoráveis ao movimento de ensinar-aprender e, sendo assim, se mostram como um campo repleto de possibilidades, dentre as quais, articular: educação, natureza e cultura.

Assim, entendemos que devemos pensar em propostas que valorizem o contato das crianças com a natureza, estimulando os seus sentidos, proporcionando experiências significativas de aprendizado e desenvolvimento que as atravessem. Enfatizamos que não se trata de, simplesmente, colocar a criança em contato com a natureza, mas de ter intencionalidade em favorecer o que delas é por direito:

Recorrendo a Espinosa - o filósofo monista do século XVII -, os humanos são modos de expressão da natureza; são um modo de expressão entre outros modos, através dos quais se expressa a substância única que é a vida. Assim, sendo os humanos seres da natureza, o desejo de estar ao ar livre, o interesse das crianças pelos animais, pela água, pela terra, revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza. (TIRIBA, 2018, p.189)

O desafio é pôr em prática uma proposta pedagógica que vise uma educação cuja natureza faça parte do cotidiano escolar, não apenas como cenário ou paisagem, mas onde nós seres humanos, sejamos parte integrante dela. Ou seja, o objetivo não é pensar aulas de natureza, mas compreender que nós somos natureza e, que é dessa relação de experiência com a natureza que estabelecemos um vínculo com o mundo natural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, S. **Interações: onde está a Arte na infância?** São Paulo Blucher, 2012.

BITENCOURT, J.V.W; VILELA, M. L. **As relações criança/natureza e a BNCC para a Educação Infantil: uma análise crítica preliminar.** Anais do VIII EREBIO RJ/ES - UFRJ, Rio de Janeiro, p. 710-717, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2009.

CRIANÇA NATUREZA: CONHEÇA O PROJETO INSTITUTO ALANA. 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCRrFTR0EY\\_pt64yABQN1b7g](https://www.youtube.com/channel/UCRrFTR0EY_pt64yABQN1b7g). Acesso em 04 de agosto de 2018.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.12, p.04-27, jul./dez. 2011.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2018.





## CAPÍTULO 4

### O BRINCAR NA NATUREZA COMO MODERADOR DOS SINTOMAS DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

*Adriana Amaral*

*Bruna Velasques*

*Mônica Damasceno*

*Mônica Oliveira*

#### RESUMO

Os benefícios do contato com a natureza são temas em diversos estudos. Cada vez mais o aumento das horas em contato com a natureza tem sido considerado uma forma de tratamento para transtornos como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No entanto, ainda existe pouca produção científica que aponte os benefícios educacionais para as crianças, em especial aquelas com diagnóstico prévio de TDAH. Nesse capítulo abordaremos as diferentes questões envolvendo os benefícios do contato com a natureza na educação de crianças com TDAH, pontuando os principais marcadores e alterações verificadas no sistema nervoso central.

**Palavras-chave:** ADHD. Atenção. Espaços verdes

#### INTRODUÇÃO

*Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,*

*Mas porque a amo, e amo-a por isso...*

*Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa.*

A problemática acerca da relação Homem-Natureza sempre esteve presente na reflexão filosófica, tendo sido formulada, representada e problematizada no decorrer dos tempos. É, portanto, uma questão recorrente da história da Filosofia, estando no limiar dos pensamentos do filósofo Baruck Espinoza, por exemplo, através da noção de que não podemos conceber a natureza sem o homem nem o homem sem a natureza. Concebendo autonomia e dignidade à Natureza, Espinosa

considera-a como o fundamento e a causa do homem (SOUZA, 2009). Da mesma forma, a reflexão sobre o homem e natureza permanece no centro das mais diversas expressões da cultura além da filosofia, como educação, literatura, ciência, política e mais recentemente as neurociências.

Contrapondo o dualismo homem x natureza, base da concepção antropocêntrica da natureza como simples objeto de análise e interpretação racional, disponível aos caprichos da espécie (TIRIBA, 2018), podemos observar inúmeros e recorrentes debates acerca da relação homem x natureza, que ganham força precisamente desde a segunda metade do século XX (SOUZA, 2009). A “CRISE ECOLÓGICA”, com grandes questões na ordem do dia relacionam-se, antes de qualquer coisa, com problemas éticos relativos aos nossos procedimentos para com a natureza, entre eles o afastamento das crianças do brincar livre em ambientes e áreas verdes, causando o que a pesquisadora Lea Tiriba denomina “emparedamento da infância”.

A grande urbanização das cidades e o rápido desenvolvimento tecnológico são fatores que contribuem para que crianças e adultos se afastem cada vez mais de ambientes naturais. Nos últimos 20 anos essa diminuição do contato com a natureza tem sido relacionada a diversos aspectos de saúde mental. Estudiosos observaram que, nas últimas décadas, houve aumento significativo de problemas relacionados ao aprendizado, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e distúrbios emocionais como depressão, ansiedade, dentre outros, e correlacionaram à falta de contato com a natureza (KAPLAN e BERMAN, 2010; LOUV, 2016). Além disso, tem sido verificado que o tempo que se passa em ambientes naturais influencia na recuperação da atenção e redução do estresse (AMICONE et al., 2018).

Neste contexto, o TDAH é um transtorno com alta taxa de prevalência na população mundial, indicado como um problema de saúde pública em estudos sobre o tema (MIRANDA et al., 2012). Uma importante característica do TDAH é a alteração do funcionamento executivo e da atenção executiva, fator que interfere na performance acadêmica das crianças. Diversos autores associam a falta de exposição à natureza aos sintomas do TDAH, entre eles as alterações na atenção e impulsividade. Os mecanismos que ligam essas duas áreas, contato com a natureza e sintomas do TDAH, ainda não são claros, no entanto pode estar relacionado à restauração da atenção que influencia no desempenho cognitivo e à redução nos

níveis de estresse, uma vez que a criança entra em contato com ambientes naturais. O brincar com a natureza pode abrir caminhos para trabalhar uma imaginação vital que estabelece um vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade, sendo ao mesmo tempo transformadora e regeneradora (PIORSKI, 2016).

Sendo assim, os benefícios do contato com a natureza tem sido tema de diversos estudos (DONOVAN et al, 2019; STEVENSON et al, 2019; DAMASCENO, 2019; SCHÜTZ, 2019; AMICONE et al, 2018; MYGIND et al, 2018; ARNS et al, 2013; TAYLOR, KUO, 2004, 2008, 2011; KAPLAN, 1995), demonstrando os efeitos de ambientes naturais na cognição, em especial na atenção, de crianças trazendo ganhos, inclusive, para os processos educacionais. Neste capítulo abordaremos as diferentes questões envolvendo os benefícios da natureza na educação de crianças com TDAH, pontuando os principais marcadores e alterações verificadas na cognição e no sistema nervoso central.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos neurobiológicos de maior prevalência na infância. O TDAH é considerado um transtorno do desenvolvimento que impacta na aprendizagem, manifestando-se na infância ou início da puberdade e persistindo ao longo da vida. Por conta deste aspecto, o estudo de suas causas e possíveis intervenções é de extrema importância, pois implica em comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, incluindo cognição e linguagem, além de se manifestar através de sintomas excessivos e inadequados para a faixa etária co-relacionados ainda às dificuldades na vida acadêmica, familiar e social (MATTOS, 2018). Estudiosos apontam que “alterações do sistema nervoso parecem localizar-se em alguns circuitos cerebrais relacionados ao comportamento socioemocional” (COSENZA, GUERRA, 2011, p.136) em indivíduos acometidos por esse distúrbio. Para Cosenza e Guerra (2011):

Sabe-se que há uma diminuição da função da região cortical pré-frontal e parece haver modificação estrutural e funcional de um circuito que liga o córtex pré-frontal, o corpo estriado e o cerebelo. Além disso, ocorre também uma diminuição no funcionamento de circuitos que utilizam os neurotransmissores noradrenalina e

dopamina, importantes para a regulação da função do córtex pré-frontal (COSENZA, GUERRA, 2011, p.136).

O TDAH se caracteriza por uma sintomatologia que inclui desatenção, hiperatividade e impulsividade, se manifestando através de diferentes combinações entre eles - “disfunção atencional e executiva, bem como alteração do controle atencional e dos processos motivacionais” (COSENZA, GUERRA, 2011, p.136). Alguns indivíduos possuem mais sintomas de desatenção, já outros teriam um comportamento mais hiperativo/impulsivo e a literatura descreve tipos combinados, onde ambos os comportamentos são verificados, com incidência crescente e maior suscetibilidade no sexo masculino (GAN et al, 2019). Sua etiologia está relacionada a fatores genéticos, embrionários e fatores ambientais (DEMONTIS et al, 2019; BELANGER et al, 2018).

O diagnóstico do TDAH é considerado por dimensão, ou seja, o quanto o indivíduo tem de determinada característica dos sintomas, realizado por profissional médico com experiência em TDAH, uma vez que esses sintomas podem ser encontrados como comorbidade do transtorno desafiador de oposição, depressão, ansiedade, entre outros, o que sugerem que os relatos de desatenção ocorrem em períodos restritos, caracterizando um déficit atencional secundário e não um TDAH (MATTOS, 2018)

Quanto ao tratamento, considera-se que seja multimodal, incluindo: 1) a psicoeducação, com informação sobre causas, consequências e possíveis tratamentos aos pais, responsáveis e a escola, além de intervenções comportamentais através de programas escolares de gestão de comportamento; 2) psicoterapia com abordagem cognitivo comportamental; e, 3) primordialmente farmacológica, sendo o uso de psicoestimulantes composto pelo princípio ativo Metilfenidato que ainda é o principal tratamento medicamentoso, não indicados para crianças com menos de 4 anos de idade (JENSEN, 2001), por não ser muito eficaz e se associar a efeitos colaterais adversos na primeira infância. Entre os tratamentos não farmacológico, há referências à prescrição de dieta rica em ômega 3 e 6, neurofeedback e treinamento cognitivo. Estes são considerados com eficácia inferior ao do tratamento farmacológico (MATTOS, 2018).

O TDAH pode estar associado ao fracasso escolar ao longo da vida acadêmica, o que poderia ser explicado pelos déficits das funções executivas de ordem superior que desempenham um papel crítico no funcionamento acadêmico,

predizendo um pior funcionamento ocupacional (SIBLEY, et al 2019). As funções executivas são as habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações (DIAMOND, 2013), associadas ao desempenho escolar, aos comportamentos relativos à saúde e ao ajustamento social (MUELLE, 2017; TREMBLAY et al,2013). Estudos associam o TDAH a déficits neurocognitivos semelhantes na infância, adolescência e idade adulta (SEIDMAN, 2006 in SIBLEY et al, 2019). Estes incluem dimensões de controle executivo cognitivo (memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva) e processamento de recompensas, mas que variam em suas manifestações no dia a dia dependendo do contexto (SIBLEY et al,2019).

Ressalta-se que a atenção é um fenômeno cognitivo que ocorre no sistema nervoso central, um mecanismo que permite focalizar em processos mentais (pensamentos) e nos canais sensoriais – visão, audição, olfato, paladar, somestesia (tato, sensibilidade térmica, dor, propriocepção) – capaz de acionar regiões neurais que podem ativar ou inibir um foco atencional (LENT, 2010). Esse mecanismo complexo possui dois tipos de processos cognitivos de regulação: “de baixo para cima” ou atenção voluntária/atenção executiva (*bottom-up*) – atentar para algo intencionalmente – e “de cima para baixo” ou atenção involuntária/atenção reflexa (*top-down*) – atentar para estímulos inusitados de forma instintiva ou perceptiva (COSENZA, GUERRA, 2011). Para Posner (1980) existem três circuitos neurais básicos que regulam os processos *bottom-up* e *top-down*: vigilante ou alerta (córtex frontal, córtex pré-frontal medial, córtex parietal) – acionado na recepção de estímulos sensoriais; circuito orientador (córtex do lobo parietal e córtex frontal) – acionado na mudança de foco; circuito executivo (córtex pré-frontal medial e giro cingulando) – acionado no controle do foco, inibindo estímulos distratores, considerado a base da atenção executiva (COSENZA, GUERRA, 2011; POSNER, 1980).

É bom lembrar que uma função importante dessa atenção executiva é que ela está relacionada aos mecanismos de autorregulação, ou seja, com capacidade de modular o comportamento de acordo com as demandas cognitivas, emocionais e sociais de uma determinada situação. Dessa forma, a atenção executiva é importante para o bom funcionamento da aprendizagem consciente. Isso fica claro quando observamos indivíduos em que ela está alterada, como no transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 45 e 46).

As crianças e adolescentes acabam tendo o comprometimento da atenção executiva, diante de inúmeros estímulos distratores, exaustivas demandas diárias, e de horas que possam emparedadas em ambientes artificiais e digitais. No entanto, pesquisas apontam a restauração dessa capacidade cognitiva ao proporcionar-lhes o contato com e na natureza nos parques, florestas, praças, quintais, praias e demais ambientes naturais – considerados ambientes restauradores (DAMASCENO, 2019; SCHÜTZ, 2019; TAYLOR, KUO, 2004, 2008, 2011; KAPLAN, 1995). A teoria da restauração da atenção (do inglês *Attention Restoration Theory* – ART) sugere como componentes restauradores: o afastamento (estar longe do cotidiano que pronova o cansaço da atenção), a fascinação (atenção sem necessidade de esforço), a extensão (engajamento com o que existe no local) e a compatibilidade (adequado ao que o indivíduo deseja fazer) (KAPLAN, 1995), sinalizando que os elementos naturais podem proporcionar uma experiência restauradora.

No que se refere às pesquisas sobre os benefícios dos ambientes restauradores para a saúde e o desenvolvimento das crianças Sshutz (2019) comenta que “o estudo dos ambientes restauradores pode oferecer diversas contribuições na idade escolar, visto a demanda de cansaço inerente ao tempo que as crianças passam estudando nas escolas” (SCHÜTZ, 2019, p.24), o que corrobora com a teoria da ART que preconiza a recuperação da capacidade atencional através do contato com a natureza (KAPLAN, 1995).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente capítulo propôs uma revisão da literatura, nas duas últimas décadas, especificamente nos anos que compreendem de 2000 - 2020. Este método provê elementos sobre um tema, fundando assim, uma concentração de conhecimentos de forma mais ampla. Neste trabalho, objetivamos apresentar resultados de pesquisas acerca de estudos que correlacionem natureza como promotores de benefícios educacionais na atenção de crianças acometidas pelo TDAH.

Para que pudéssemos atingir o objetivo proposto nesse trabalho, seguimos as etapas apresentadas abaixo, considerando alguns elementos do estudo de Souza; Silva; Carvalho (2010, p. 03):

a) Uma pergunta de partida para guiar todo o acesso aos estudos, e nortear as discussões e conclusão.

b) Busca da literatura. Está intrinsecamente relacionada à fase anterior. A busca em base de dados deve ser ampla e diversificada, contemplando a procura em bases eletrônicas.

c) Coleta de dados. Para extrair os dados dos artigos selecionados, faz-se necessária a utilização de um instrumento previamente elaborado capaz de assegurar que a totalidade dos dados relevantes seja extraída.

Para localização dos artigos sobre o tema proposto, inicialmente utilizou-se a triagem pelos títulos e resumos que contivessem as palavras-chave: Natureza; Nature; Green Time; Green Space; TDAH; ADHD; Educação; Education; Bem-estar; Attention; Atenção. As bases de dados utilizadas foram: PubMed; Children and Nature0 Library Research; EMBASE; ISI WEB OF SCIENCE; Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PEPSIC); Scopus; Springer Link; Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); Science Direct; Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Na busca, consideramos critérios de inclusão e exclusão para a escolha dos artigos. Sendo os critérios de inclusão:

- 1) Artigos completos que respondessem à pergunta norteadora;
- 2) Artigos que continham uma ou mais das palavras-chave no título ou no resumo;
- 3) Estudos realizados nos anos de 2000 a 2020

E critérios de exclusão:

- 1) Estudos anteriores a 2000;
- 2) Artigos que não respondiam às questões norteadoras;
- 3) Artigos que apresentassem duplicidade em mais de uma base de dados, mantendo-se uma aparição.
- 4) Idioma que não fosse em português, inglês ou espanhol.



A tabela 1, apresenta a lista das pesquisas consideradas, a partir da triagem pelos critérios acima citados. Os estudos foram agrupados em 2 categorias: 1 - Impacto de espaços verdes ou natureza nos sintomas do TDAH/ADAH; 2- Neurociências e Natureza na restauração da Atenção e Concentração

Tabela 01: relação dos estudos incluídos

Estudos- Ano de publicação	Categoria
A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study American Journal of Public Health (2004)	1
Outdoor Recreation, Health, and Wellness: Understanding and Enhancing the Relationship.(2009)	1
Could exposure to everyday green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from children's play settings (2011)	1
A comparison of children with ADHD in a natural and built setting	1
Educação Ambiental Vivencial e o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças com TDAH (2019)	1
Geographic Variation in the Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Sunny (2013)	1
Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children (2009)	2
Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. Journal of Attention Disorders (2009)	2
Coping with add: The Surprising Connection to Green Play Settings (2001)	2
Impact of Urban Nature on Executive Functioning in Early and Middle Childhood. (2015)	2
Percepción de cualidades restauradoras de los espacios escolares de bachillerato en la ciudad de xalapa, México (2016)	2
The restorative effects of redesigning the schoolyard: a multi-methodological, quasi-experimental study in rural Austrian middle schools. (2013)	2
Green Breaks: The Restorative Effect of the School Environment's Green Areas on Children's Cognitive Performance (2018)	2

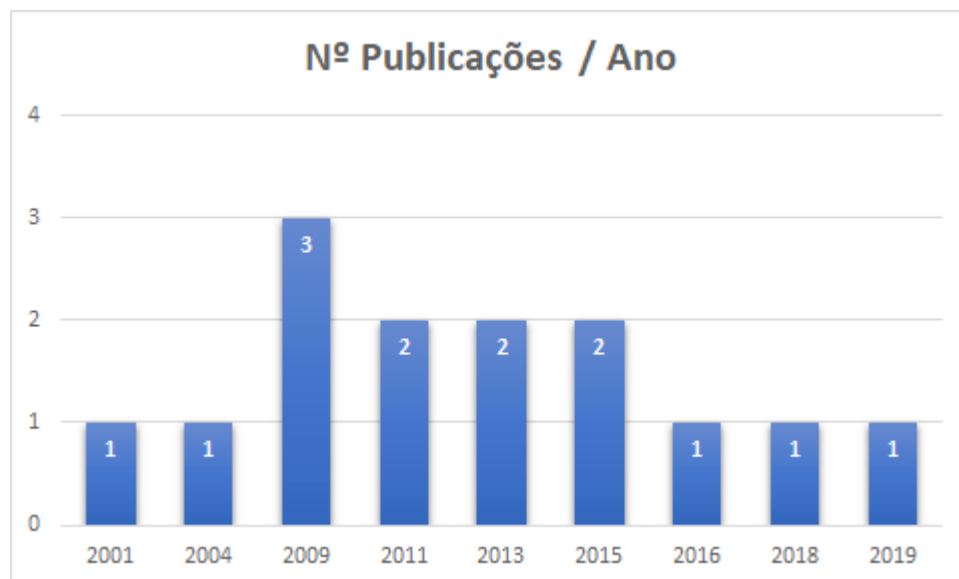
Fonte: Autoras (2020)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 52 estudos, após a leitura de títulos e resumos, 13 foram selecionados, sendo que sete tratavam sobre ambientes naturais e cognição, em especial a atenção; e seis diretamente sobre ambientes naturais e TDAH, sendo que destes, um trata da influência do sol sobre os sintomas do TDAH. Com o intuito de deixar a discussão mais clara, ela será dividida de acordo com os tópicos mais abordados nos artigos encontrados.

Dos 13 estudos selecionados, em termos de publicação anual a distribuição mostra que nos anos 2001, 2004, 2016, 2018 e 2019, houve apenas uma publicação referente ao tema deste estudo. Nos anos 2011, 2013 e 2015, duas publicações e havendo uma maior concentração de trabalhos em 2009, com três estudos. Com exceção de 2015 e 2016; 2018 e 2019, observa-se lacunas de publicações entre os outros anos, como apresentado no gráfico 01. Quanto ao idioma predominante, encontra-se o inglês. Dos estudos elencados, apenas um deles com idioma de língua espanhola em 2016 e um outro foi realizado no Brasil, no ano de 2019.

Gráfico 01: Publicações por ano



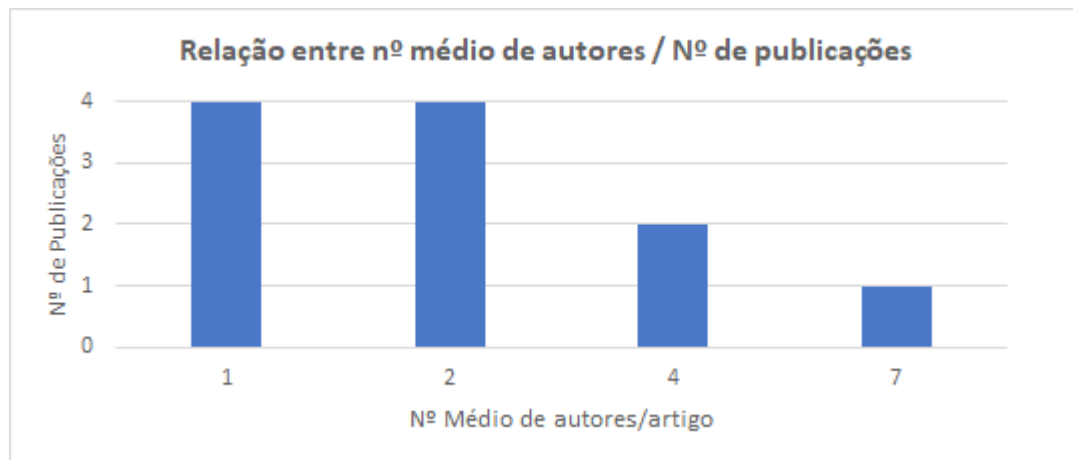
Fonte: Autoras (2020).

Witter (2006) considera importante, levar-se em conta, algumas questões referentes aos achados em pesquisa, destacando algumas variáveis de interesse a serem analisadas, a saber: autoria, tipo de estudo, método e, instrumentos utilizados na coleta de dados, dentre outras informações. No caso deste estudo, o ponto em comum seriam pesquisas que envolvessem a relação entre natureza, TDAH e neurociências. Os números apresentados indicam que ainda existem poucos estudos que discutam esta temática.

Com relação à autoria dos estudos pesquisados percebeu-se pouca variabilidade quanto aos autores que escrevem diretamente sobre a relação TDAH e Natureza, tendo as autoras Taylor, A. F. e Kuo, F. E (2001; 2004; 2009; 2011),

presentes na maioria dos estudos em quatro deles. Quanto ao número de autores por trabalho, foi observado uma maior frequência de estudos com um e dois autores, seguido por quatro e apenas um, continha sete autores.

Gráfico 02: Número de autores por publicação



Fonte: Autoras (2020).

Witter (2006) avalia a presença de artigos com múltipla autoria oportuno, pois tendem a promover associações de ideias entre os pesquisadores, num mesmo trabalho. Quanto ao tipo de pesquisa, foi observado que na grande maioria, os estudos eram de caráter experimental, sendo dois quase experimental, um comparativo e outro intervencional – aplicada.

Os artigos selecionados trazem discussões que abordam a relação direta com os sintomas do TDAH e outros que tratam dos benefícios ligados diretamente a atenção e concentração. Estes estudos foram selecionados, em virtude da atenção e concentração serem uma das características dos sintomas do TDAH.

### **Impacto de espaços verdes ou natureza nos sintomas do TDAH**

Os estudos que compõem esta categoria apresentam nos seus resultados o contato com a natureza como propiciadora de inúmeros efeitos benéficos para as crianças, inclusive para as que tem TDAH. As atividades realizadas em espaços verdes e ao ar livre reduziram significativamente os sintomas do TDAH mais do que atividades realizadas anteriormente em outros contextos. Os resultados foram

consistentes para idade, gênero, regiões e tipos de comunidade, como apontam (KUO; TAYLOR, 2004).

Van den Berg e Van den Berg (2011) realizaram pesquisa para obter mais informações sobre o comportamento e funcionamento emocional e cognitivo de crianças com TDAH em um ambiente natural e construído. Os resultados sugerem que as áreas naturais fornecem um ambiente positivo consistente para crianças com TDAH, visto que o grupo de crianças que ficaram em fazendas, disseram gostar mais da floresta e exibiram comportamentos e sentimentos mais positivos no ambiente natural. O outro grupo de crianças gostava da cidade tanto quanto da floresta e exibiram comportamentos e sentimentos positivos em ambos os ambientes, embora apresentassem um comportamento menos sociável, agressivo, desatento, impulsivo e hiperativo na cidade do que na floresta.

Entre os pesquisadores que mais estudam o poder da natureza sobre os sintomas do TDAH, são Taylor e Kuo. Elas, juntamente com Sullivan (2001), apontam que crianças com TDAH que brincam regularmente em ambientes verdes exibem sintomas mais leves do que crianças que brincam em ambientes internos e externos integrados. Consideram que isso é válido para todos os grupos de renda e sexo. Porém, afirmam que, para crianças hiperativas, a aparente vantagem dos espaços verdes é verdadeira apenas para ambientes verdes relativamente abertos.

Um estudo que chamou a atenção por sua abordagem foi o de Arns et al (2013), que realizaram comparação entre a prevalência de TDAH e a intensidade solar (em kilowatt-hora/metro quadrado/dia) tendo como base estudos internacionais e dos Estados Unidos. Os dados de prevalência são baseados em diagnósticos de profissionais e os dados da intensidade solar são obtidos de institutos nacionais. Os resultados apontaram que pela primeira vez na literatura científica, um estudo demonstra uma relação de menor prevalência de TDAH em áreas com alta incidência solar, sugerindo que o efeito preventivo dessa exposição à luz solar pode estar relacionado a uma melhora das perturbações do ciclo circadiano, recentemente associadas ao TDAH.

Estudos experimentais e estudos observacionais transversais tem demonstrado que a exposição ao ambiente natural pode proteger contra o TDAH ou mesmo moderar os sintomas. Em um estudo longitudinal inédito, Donavon et al. (2019) investigaram 49.923 crianças nascidas em 1998. Os autores tiveram como objetivo avaliar se a exposição ao ambiente natural era um fator protetor no

desenvolvimento de TDAH. Caso esse efeito protetor se confirmasse, eles queriam saber se haveria uma variação ao longo da vida da criança. Eles identificaram que crianças que sempre viveram em áreas rurais após os 2 anos de idade tinham menos probabilidade de desenvolver TDAH. No entanto, não foi verificado um efeito protetor no início da vida, ou seja, do período pré-natal até 2 anos de idade. Os autores concluíram que o ambiente rural e o contato mínimo com ambientes verdes estão associados a uma redução do risco de TDAH. Logo, o aumento da exposição a ambientes verdes na vida de uma criança pode fornecer uma maior proteção contra o TDAH.

Corroborando com resultados internacionais, Damasceno (2019) realizou pesquisa na qual investigou dois grupos de crianças com TDAH. Um grupo fez parte de intervenção na natureza, e o outro não. Após aplicação de testes antes e depois da intervenção, a autora afirma que o grupo que participou de vivências com e na natureza apresentaram melhoras significativas tanto nos sintomas do TDAH, quanto no desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. A autora coloca que embora tenha havido melhoras no desenvolvimento cognitivo, onde houve mais impacto foi no desenvolvimento socioafetivo e na intensidade dos sintomas deste transtorno.

Taylor e Kuo (2008; 2009) apontam que as crianças com TDAH se concentraram melhor após caminhada no parque do que após a caminhada no centro. De acordo com as autoras, essas descobertas indicam que os ambientes podem aumentar a atenção não apenas na população em geral, mas também nas populações com TDAH.

Diante dos achados, entende-se que o contato com a natureza traz benefícios para os sintomas do TDAH, bem como para o bem-estar psicológico, físico e social.

### **Neurociências e Natureza na restauração da Atenção e Concentração**

Esta categoria apresenta resultados de estudos que discutem o potencial restaurador de ambientes verdes externos para crianças, com ênfase na atenção e concentração. Entende-se que se aplica também para crianças que possuem TDAH. Grande parte dos estudos aborda esse potencial restaurador a partir de uma visão cognitiva. Somente dois estudos abordam os efeitos da natureza no sistema nervoso

central (SNC) a partir de medidas diretas do SNC. No entanto, os dois estudos abordam os efeitos no afeto e saúde mental de adultos. Devido a importância dos temas e relevância para a habilidade atencional, abordaremos rapidamente esses dois estudos.

Heller et al. (2020) investigou os efeitos da diversidade das experiências dos indivíduos no bem-estar e afeto positivo. Os autores fizeram uma correlação entre o rastreamento por geolocalização, amostragem de experiência e neuroimagem, e identificaram que a diversidade nas experiências diárias está relacionada às flutuações no afeto positivo, sendo que o aumento dessa diversidade está associado a um aumento do afeto positivo. Esse aumento no afeto positivo, por sua vez, relacionado com uma maior comunicação entre o hipocampo e corpo estriado. O hipocampo está implicado na aprendizagem e detecção de novidades. A exposição a novos ambientes induz a atividade do hipocampo e impulsiona a liberação de dopamina, neurotransmissor associado ao prazer, bem-estar e afeto positivo. Logo, os ambientes novos teriam essa capacidade recompensadora, promovendo a vivência de afetos positivos.

Seguindo uma linha similar, Tost et al. (2019) haviam investigado os possíveis fatores protetivos da saúde mental nos centros urbanos, uma vez que a ocorrência de transtornos psiquiátricos, como o TDAH, tem maior prevalência nos centros urbanos. Os autores demonstraram que a exposição a espaços urbanos verdes melhora o bem-estar dos moradores daquela região; principalmente quando os dados comparam indivíduos que moram em áreas com pouco ou nenhum espaço verde. Eles identificaram, através da Ressonância Magnética Funcional, uma diminuição da atividade de áreas pré-frontais durante o processamento de emoções negativas, o que sugere que a exposição a espaços verdes urbanos pode compensar a redução da capacidade regulatória neural dos indivíduos com transtorno psiquiátrico. Vale ressaltar que o córtex pré-frontal tem um importante papel no funcionamento executivo, controlando não somente a regulação emocional, mas também exercendo controle inibitório no processo de atenção.

Estudo realizado por Taylor e Kuo (2009), examinou os impactos dos ambientes na atenção em crianças com TDAH. Apontaram que vinte minutos em um ambiente de parque foram suficientes para elevar o desempenho da atenção em relação ao mesmo tempo em outros ambientes. Essas descobertas indicam que os

ambientes podem aumentar a atenção não apenas na população em geral, mas também nas populações com TDAH.

Mejía-Castillo et al (2016) apresentaram pesquisa que teve como objetivo identificar e comparar as qualidades restauradoras percebidas em seus espaços escolares de acordo com a Teoria da Restauração da Atenção. Os resultados mostraram que as áreas verdes dos centros eram os espaços de descanso com maiores qualidades restauradoras e que os lugares de descanso preferidos pelos estudantes possuíam mais qualidades restauradoras do que os não preferidos. Os resultados confirmaram as propostas centrais da Teoria da Restauração da Atenção no contexto dos espaços escolares.

Indo ao encontro dos autores citados, o potencial restaurador de ambientes verdes externos para crianças foi estudado por Martensson et al (2009) em ambientes pré-escolares. Foi investigado medindo-se a atenção das crianças brincando em ambientes com diferentes características ambientais. Os autores apontam que crianças brincando em áreas externas grandes e integradas contendo grandes áreas de árvores, arbustos e um terreno montanhoso mostraram comportamentos de desatenção com menos frequência.

O estudo de Kelz et al (2013) investigou a influência de um redesenho de um pátio de escola no estresse fisiológico dos alunos, bem-estar psicológico e funcionamento executivo. Os resultados em partes corroboram com os já apontados, porém, os autores afirmam que o pátio da escola reformado diminuiu significativamente os níveis de estresse fisiológico dos alunos e aumentou seu bem-estar psicológico. Também perceberam o ambiente como mais restaurador após o redesenho. No entanto, não afetou o funcionamento executivo, com esperavam.

Em estudo recente, Stevenson et al. (2019) propõe que a exposição à natureza melhora o desempenho cognitivo por meio do processo de restauração. Os autores identificaram que crianças (média de 12 anos) se beneficiam de 30 minutos de caminhada em um ambiente natural. As crianças obtiveram um padrão mais rápido e estável de resposta na Tarefa de Rede de Atenção. Nessa tarefa são medidas as três principais redes atencionais: alerta, executiva e espacial. No entanto, a exposição ao ambiente natural não melhorou o desempenho na atenção executiva. Os autores também utilizaram um *eye-tracking* para rastrear a fixação do olhar, medida comportamental relacionada ao nível atencional. Os voluntários apresentaram uma maior fixação do olhar durante as caminhadas em ambiente



natural quando comparado com ambiente urbano. Esse resultado também aponta para o efeito restaurador da caminhada em ambiente natural.

Esta categoria, considerando os estudos elencados, expôs que em ambientes onde há a presença de natureza, contribuem mais para a restauração da atenção e concentração. Mejia- Castillo et al (2016, p. 208), afirmam que “áreas verdes e os amplos espaços permitem perceber maiores potencialidades restauradoras nas escolas e, portanto, é possível afirmar que essas características podem contribuir para a recuperação cognitivo e afetivo dos alunos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos revelam que crianças e adolescentes em contato com a natureza próxima modera os efeitos negativos de sintomas relacionados ao TDAH e contribuem para o processo educacional. Desta forma, crianças e jovens que desfrutam de maior contato com o ambiente natural poderão se beneficiar de políticas públicas-educacionais que proporcionem esse convívio. Em todo mundo nota-se uma preocupação com um “emparedamento da infância”, relacionando comportamentos atípicos com ambientes fechados, pequenos e sem áreas verdes, em escolas e comunidades. Entretanto, ainda são poucos os estudos que relacionam o comportamento desta população com diagnóstico de TDAH e o contato com a natureza. Se experimentos controlados e ensaios clínicos confirmarem este potencial, tais tratamentos naturais prometem suplementar as abordagens atuais para o manejo do TDAH, com as vantagens de ser amplamente acessível, não-estigmatizante e livre de efeitos colaterais, inclusive reduzindo ou eliminando a medicalização da infância, concluindo que o brincar na natureza é o melhor remédio.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders**. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2013.

AMICONE, G.; PETRUCCELLI, I.; DOMINICIS, S.; GHERARDINI, A.; COSTANTINO, V.; PERUCCHINI, P.; BONAIUTO, M. **GREEN BREAKS. The Restorative Effect of the School Environment's Green Areas on Children's Cognitive Performance.**

Front Psychol. 2018; 9: 1579. Published online 2018 Oct 2. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01579

ARNS, M.; VAN DER HEIJDEN, K.B.; ARNOLD, L.E.; KENEMANS, J.L. **Geographic variation in the prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: the sunny perspective.** Biol Psychiatry. 2013 Oct 15;74(8):585-90. doi: 10.1016/j.biopsych.2013.02.010. Epub 2013 Mar 21.

BÉLANGER, S.A.; ANDREWS, D.; GRAY, C.; KORCZAK, D. **ADHD in children and youth: Part 1-Etiology, diagnosis, and comorbidity.** Paediatr Child Health. 2018 Nov;23(7):447-453. doi: 10.1093/pch/pxy109. Epub 2018 Oct 24. PMID: 30681669; PMCID: PMC6199644.

COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMASCENO, M. M. S. **Educação Ambiental Vivencial e o Desenvolvimento Cognitivo e Socioafetivo de Crianças com TDAH.** 2019. Tese (Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

DEMONTIS, D.; WALTERS, R.K; MARTIN, J. ET AL. **Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder.** Nat Genet. 2019;51(1):63-75. doi:10.1038/s41588-018-0269-7.

DIAMOND, A. **Executive functions.** Annu Rev Psychol. 2013;64:135-68. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750. Epub 2012 Sep 27. PMID: 23020641; PMCID: PMC4084861.

DONOVAN, G. H.; YVONNE, L. M., GATZIOLIS, D.; MANNETJE A. ; DOUWES, J.. **Association between exposure to the natural environment, rurality, and**

**attention-deficit hyperactivity disorder in children in New Zealand:** a linkage study. VOLUME 3, ISSUE 5, E226-E234, MAY 01, 2019  
DOI:[https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(19\)30070-1](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(19)30070-1)

GAN, J.; GALER, P.; MA D; CHEN, C.; XIONG, T. **The Effect of Vitamin D Supplementation on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder:** A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. J Child Adolesc Psychopharmacol. 2019;29(9):670-687. doi:10.1089/cap.2019.0059

GODBEY, G. **Outdoor Recreation, Health, and Wellness:** Understanding and Enhancing the Relationship. Recursos para o futuro, 2009. Acesso em: 06 de junho de 2017. Disponível on-line em: <http://www.rff.org/documents/RFF-DP-09-21.pdf> (Volume 5).

HELLER, A. S.; SHI, T. C.; EZIE, C. E. C.; RENEAU, T. R.; BAEZ, L. M.; GIBBONS, C. J.; HARTLEY, C. A.; **Association between real-world experiential diversity and positive affect relates to hippocampal-striatal functional connectivity Nat Neurosci.** 2020 Jul;23(7):800-804. doi: 10.1038/s41593-020-0636-4. Epub 2020 May 18.

JENSEN, P.S.; HINSHAW, S.P.; SWANSON, J.M. ET AL. **Findings from the NIMH Multimodal Treatment Study of ADHD (MTA):** implications and applications for primary care providers. J Dev Behav Pediatr. 2001;22(1):60-73 DSM-5

KAPLAN, S.; BERMAN, M. G. 2010. **Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation.** Perspectives on Psychological Science 5:43-57.

KELZ, C.; EVANS, G. W.; RÖDERER, K. **The Restorative Effects of Redesigning the Schoolyard:** A Multi-Methodological, Quasi-Experimental Study in Rural Austrian Middle Schools. 2013. Environment and Behavior. Volume: 47 issue: 2, page(s): 119-139 <https://doi.org/10.1177/0013916513510528>.

LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociência. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LENT R.; BUCHWEITZ A. ; MOTA M.B. **Ciência para Educação** - Uma ponte entre Dois Mundos. São Paulo: Editora Atheneu, 2018. Capítulo 7, p. 161-175.

LOUV, R. **A Última Criança na Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTENSSON F.; BOLDEMANN C.; SÖDERSTRÖM M.; BLENNOW M.; ENGLUND J.E.; GRAHN P. **Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children**. Health Place. 2009 Dec;15(4):1149-57. doi: 10.1016/j.healthplace.2009.07.002. Epub 2009 Jul 16. PMID: 19643655.

MARTENSSON F.; BOLDEMANN C.; SÖDERSTROM M. GRAHN P. **Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children**. November 2009Health & Place 15(4):1149-1157 Follow journalDOI: 10.1016/j.healthplace.2009.07.002

MEJIA-CASTILLO A. D. J. ET AL. **PERCEPCIÓN DE CUALIDADES RESTAURADORAS DE LOS ESPACIOS ESCOLARES DE BACHILLERATO EN LA CIUDAD DE XALAPA, MÉXICO**. Act.Colom.Psicol., Bogotá , v. 19, n. 2, p. 210-219, July 2016 . Available from <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552016000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552016000200009&lng=en&nrm=iso)>. access on 25 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.2.9>.

MEJÍA-CASTILLO A.D.J., LÓPEZ-SUÁREZ A.D., ESTRADA RODRÍGUEZ C., LAGUNES-CÓRDOBA R.. **Perceived restorativeness in school spaces of high schools in Xalapa City**, MéxicoActa Colomb. Psicol., 19 (2016), pp. 210-219

MIRANDA, M. C.; SHIMIZU, V. T. **Processamento sensorial na criança com TDAH** : uma revisão da literatura Rev. Psicopedagogia 2012; 29(89): 256-68.

MUELLE, R. A.; HONG, D.S.; SHEPARD, S.; MOORE, T. **Linking ADHD to the Neural Circuitry of Attention**. Trends Cogn Sci. 2017 Jun;21(6):474-488. doi:

10.1016/j.tics.2017.03.009. Epub 2017 May 5. PMID: 28483638; PMCID: PMC5497785.

MYGIND, L; STEVENSON, M.P.; LIEBST, L.S.; KONVALINKA, I.; BENTSEN, P. **Stress Response and Cognitive Performance Modulation in Classroom versus Natural Environments**: A Quasi-Experimental Pilot Study with Children. Int J Environ Res Public Health. 2018;15(6):1098. Published 2018 May 28. doi:10.3390/ijerph15061098.

PESSOA, F. **Poemas Completos de Alberto Caeiros**. São Paulo: Centaur Editions, 2013. P. 6.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o Brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POSNER, M. I. **Orienting of attention**. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, nº 32, 1980, p. 3-25.

SIBLEY, M.H.; GRAZIANO, P.A.; ORTIZ, M.; RODRIGUEZ, L.; COXE, S. **Academic impairment among high school students with ADHD**: The role of motivation and goal-directed executive functions. J Sch Psychol. 2019 Dec;77:67-76. doi: 10.1016/j.jsp.2019.10.005. Epub 2019 Nov 22. PMID: 31837729.

SCHÜTZ, N.T. **O cansaço da Atenção**: Contribuições dos Elementos Naturais e Construídos na Restauração da Atenção de Crianças em Idade Escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOUZA, A.L.B. **A relação homem-natureza**: Um paralelo entre Espinosa e Feuerbach. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SHUAI, L.; DALEY, D.; WANG, Y.F.; ZHANG, J.S.; KONG, Y.T.; TAN, X.; JI N. **Executive Function Training for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder**. Chin Med J (Engl). 2017 Mar 5;130(5):549-558. doi: 10.4103/0366-6999.200541. PMID: 28229986; PMCID: PMC5339928.

STEVENSON, M. P.; DEWHURST, R.; SCHILHAB, T.;, BENTSEN P. **Cognitive Restoration in Children Following Exposure to Nature**: Evidence From the Attention Network Task and Mobile Eye Tracking. Front Psychol. 2019 Feb 5;10:42. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00042. e Collection 2019.

TAYLOR, A. F. ; KUO, F. E. **A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder**: Evidence From a National Study. American Journal of Public Health, Vol 94, No. 9, 2004.

TAYLOR, A. F. ; KUO, F. E. **Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD?** Evidence from Children's Play Settings. Applied Psychology: Health And Well-Being, ,3 (3), 281-303, 2011.

TAYLOR, A.F. ; KUO, F. E. **Children With Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park**. Journal of Attention Disorders, Volume 12- Number 5, 402-4200909, 2009.

TAYLOR, A. F.; KUO F. E.; SULLIVAN, W.C.. **Coping with add**: The Surprising Connection to Green Play Settings. First Published January 1, 2001 Research Article. <https://doi.org/10.1177/00139160121972864>

TOST, H.; REICHERT, MA.; BRAUN, U.; REINHARD, I.; PETERS, R.;, LAUTENBACH, S.; HOELL, A.; SCHWARZ, E.;, EBNER-PRIEMER, U.; ZIPF, A., MEYER-LINDENBERG A.. **Neural correlates of individual differences in affective benefit of real-life urban green space exposure**. Nat Neurosci. 2019 Sep;22(9):1389-1393. doi: 10.1038/s41593-019-0451-y. Epub 2019 Jul 29.

VAN DEN BERG A.E., Van den Berg C.G. (2011). **Uma comparação de crianças com TDAH em um ambiente natural e construído**. Child Care Health Dev. 37, 430-439. doi: 10.1111 / j.1365-2214.2010.01172.

WITTER, DINAH AGUIAR. Produção científica: escalas de avaliação. *In*: WITTER, Dinah Aguiar; SILVA, Geraldina Porto; MODESTO, José Fernando (Org.).

**Comunicação e produção científica**. São Paulo: Angellara, 2006.





## CAPÍTULO 5

### A NATUREZA DA CRIANÇA: ESTÍMULOS NATURAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Luciana Queiroz R. Moreira*

#### RESUMO

Moramos em grandes centros urbanos, onde as áreas verdes estão cada vez mais perdendo espaço para a especulação imobiliária e para a resolução dos conflitos urbanos devido a falta de espaços para moradias, ruas e avenidas. No Brasil mais de 80% da população vive em cidades e atualmente as crianças passam 90% do seu tempo em ambientes fechados. Como trabalhar a Educação Ambiental nas escolas urbanas? Quais as possibilidades de conexão com a natureza no tempo e espaço escolar? Enquanto o ideal de escola verde ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras vamos trabalhando dentro das possibilidades reais de desemparedamento com parcerias de áreas verdes em espaços públicos como praças e parques nas proximidades de cada escola. Consideramos também que tão importante quanto favorecer o contato das criança com os elementos da natureza se faz necessário o conhecimento dos educadores sobre a natureza humana das crianças e através das atitudes pró ambientais oferecer os estímulos naturais que favoreçam o pleno desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Pedagogia Logosófica. Anfitrião da Natureza. Agente Brincante

#### INTRODUÇÃO

O presente projeto surgiu da união de várias opções acadêmicas e que foram ao longo de minha trajetória profissional se conectando através de um grande ideal de poder contribuir para a construção de uma humanidade melhor tendo como ponto de partida a Infância.

Percebo que também cheguei até a realização desse projeto levada por muitas de minhas profundas convicções sobre a importância do brincar na infância, pelo amor às crianças e principalmente pela minha feliz vivência infantil em contato com a natureza no sítio de meus pais onde passei toda a minha infância

Sou formada no Magistério há 25 anos e após 5 anos como professora do ensino infantil me formei em Licenciatura de Geografia e fiz uma carreira como professora de Geografia por 10 anos no Ensino Fundamental. Realizei nessa fase o curso de Agente Ambiental da Secretaria Municipal de Meio Ambiente / PBH MG

onde despertou em mim mais uma vocação natural que seria a de Educadora Ambiental e com os estímulos desta certificação realizei a minha Pós Graduação em Educação Ambiental.

Após o nascimento de minhas duas filhas e vivendo intensamente o mundo infantil, foi despertada em mim uma vocação latente em relação ao brincar e a minha facilidade de elaborar atividades ao gosto das crianças me fazia querer desenvolver cada mais atividades recreativas e assim iniciei a realização das Colônias de Férias em clubes e escolas de minha cidade.

Me tornei entusiasta do brincar e assim fui em busca de uma maior capacitação nessa área. Certifiquei-me como Brinquedista pela ABBri – Associação Brasileira de Brinquedotecas e assim surgiu a Brinquedoteca Itinerante Colônia do Brincar e em Maio de 2017 ganhei o Oscar de melhor Brinquedista pelo ENAI.

Paralelo a minhas atividades de intervenção Lúdicas em ambientes infantis como escolas, clubes e festas, iniciei em 2017 os cursos de Formação para Educadores das creches conveniadas da Prefeitura em BH. A principal temática dos meus cursos era sobre “A importância de brincar na natureza para o pleno desenvolvimento infantil”. Durante a realização dos cursos ficou evidenciado que os educadores não reconheciam no espaço das creches os elementos naturais pelo fato de não haver no espaço as áreas verdes. Percebi então que aliado a parte teórica sobre Educação Ambiental seria necessário uma parte prática com o objetivo de aprimorar o olhar dos educadores para a natureza no espaço das creches urbanas como também ampliar as possibilidades de parcerias com áreas verdes entorno das creches.

A proximidade entre creches e áreas verdes é, portanto, muitas vezes, o único modo que muitas crianças — que nelas permanecem por cerca de 8 horas diárias de segunda a sexta-feira — terem acesso a estas áreas públicas em dias de semana, pois podem acessá-las a pé em companhia da equipe de educadores. E foi com este objetivo que se iniciou o projeto “Brincando na Natureza” e que teve a duração de 4 meses com a Creche Nosso Abrigo e que acolhe diariamente 82 crianças, de segunda à sexta, das 7h30 às 17h30 e tem o apoio de empresas, prefeitura e muitos amigos da comunidade.

Outra necessidade que se descortinou para mim durante os cursos de formação para educadores foi em relação a concepção de infância que norteavam os educadores em sua prática escolar e assim ficou evidente que tão importante

quanto ensinar sobre como colocar as crianças em contato com os elementos naturais seria importante o de conectar os educadores com a natureza humana das crianças. E assim surgiram de meus estudos e prática os 5 estímulos naturais que se constituem em atitudes pró ambientais que despertam as ótimas semente para o pleno desenvolvimento infantil.

- **Estímulo Natural 1 - AMBIENTE NATURAL**

A Biofilia é um termo definido em 1984 pelo ecólogo americano Edward O. Wilson e se refere ao apego que temos ao mundo natural e seus seres; a busca pela sensação de bem estar e que a extinção das experiências no ambiente natural leva a uma desconexão da natureza.

Mesmo nas escolas urbanas podemos viver experiências com os elementos naturais. A forma como nós apresentamos a Natureza para nossos alunos serão impressões que irão acompanhá-los em toda a sua trajetória de vida.

Podemos levar os alunos a observarem pela janela da sala os diversos fenômenos atmosféricos, no pátio da escola podemos apresentar o nome das nuvens e descobrir os desenhos que elas formam além de contemplar a chuva e observar a direção do vento com um cata-vento. Outra atitude seria a de ter em cada sala de aula um vaso de planta ou de flor que ficasse sob os cuidados das crianças e seu professor. Desta forma elas estariam observando diariamente os processos realizados pela planta e reconheceriam a vida que ali com direito e respeito.

Figura 1: Estímulo Natural – Ambiente Natural



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- **Estímulo Natural 2 - PROCESSOS DA NATUREZA**

Tudo na natureza acontece mediante processos e apresentar estes processos da Criação para as crianças favorece o seu entendimento para compreender que o mesmo acontece dentro dela e que com esforço e paciência ela irá conseguir passar por todas as fases de sua vida e superar os desafios que possam existir. Conectar a criança com os processos da natureza desperta a sua sensibilidade infantil que equilibra as ações da mente e favorece nela o avanço para as novas fases de sua vida e desafios cognitivos de aprendizagem. Despertar o gosto por superar-se e que o esforço é lei da vida e tudo acontece do pequeno ao grande e do pouco ao muito são resultados obtidos com a observação dos processos da natureza.

Figura 2: Estímulo Natural – Processos da natureza



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- **Estímulo Natural 3 - A PEDAGOGIA DO INÉDITO**

Seja um bom anfitrião da Natureza e favoreça que seus alunos reconheçam a vida que existe em cada folha, flor ou inseto. Na infância tudo acontece pela 1ª. vez e serão através das experiências sensoriais no contato direto com os elementos naturais onde as crianças irão se sentir parte da natureza e não à parte dela. Pratique as atitudes pró-ambientais em todas as suas intenções pedagógicas para

enriquecer ainda mais a vida escolar com possibilidades de conexão com os elementos da natureza que estão ao nosso redor. Água, fogo, terra e ar existe em todo lugar basta educar o nosso olhar!

Favoreça que seus alunos formem positivas e potentes impressões sobre a Natureza pois assim ele estará vivendo sempre em busca do bem estar e da plenitude que ela lhe proporciona além de se constituir em futuro “Guardião da Natureza”.

Figura 3: Estímulo Natural – Pedagogia do inédito



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- **Estímulo Natural 4 - IMAGINAÇÃO NATURAL**

Existe uma alfabetização ecológica que precisa ser ensinada desde a infância principalmente porque é nesta fase onde encontramos as melhores condições humanas para deixar as impressões positivas sobre a vida que existe na natureza impedindo assim que surja mais tarde a visão da natureza como algo utilitário.

Ver a criança como um agente brincante é colocá-la em posição ativa frente aos elementos naturais uma vez que nesta fase o aprendizado precisa passar pela ação para despertar os sentidos que levarão mais tarde às atitudes pró-ambientais. As experiências afetivas com a natureza são realizadas por meio das brincadeiras com os elementos naturais: água, fogo, terra e ar existem em todo lugar,



precisamos apenas aprimorar o nosso olhar para as possibilidades que existem nos espaços das escolas urbanas.

Começar a desemparedar os alunos e sair de sala para realizarem uma caminhada lúdica entorno da escola já é um bom começo e constitui em si um potente exercício de conexão com o ambiente natural.

Durante uma caminhada lúdica realizem experiências sensoriais que despertam os 5 sentidos (olfato, paladar, audição e visão) para perceberem a paisagem e os elementos que a compõe fortalecendo assim a biofilia que é a tendência natural do ser humano de se vincular com a natureza.

Figura 4: Estímulo Natural – Imaginação natural



Fonte: arquivo pessoal da autora.

- **Estímulo Natural 5 - IMAGENS ANALÓGICAS**

As analogias fazem parte do conjunto de representações simbólicas que facilitam o aluno a lidar com seus esquemas para dar sentido a um novo conceito. É um conhecimento prévio que o aluno precisa se apoiar para aprender algo novo e que é determinante no progressivo domínio de um campo conceitual.

As imagens analógicas, tais como as colmeias das abelhas, a atividade das formigas e dos peixes, são recursos pedagógicos para facilitar a absorção e a

compreensão dos processos da natureza e que inspiram as crianças no bom comportamento e no cultivo de virtudes importantes para a sua vida. Apresentar a colmeia das abelhas, o esforço das formigas ou a suavidade dos peixes são potentes imagens que inspiram as criança e tocam a sua sensibilidade para aprenderem com os exemplos da natureza e sentirem a vontade de realizar o mesmo em sua natureza humana.

Figura 5: Estímulo Natural – Imagens analógicas



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Em seu artigo sobre Os processos da natureza, o educador e humanista González Pecotche afirma que “Existe uma ordem universal pré-estabelecida, que mantém o equilíbrio da Criação em todas as suas dimensões. A Terra, como parte integrante da Criação, cumpre sua função evolutiva por meio de grandes processos, que se verificam em suas entranhas e em todos os seus confins. O conjunto de suas manifestações físicas se chama Natureza, e é essa mesma Natureza a que, expressando-se num sem-número de variações, mostra à inteligência humana que tudo nela se leva a cabo mediante processos que se efetuam com precisão matemática.

À realização desses processos se deve a presença de uma infinidade de maravilhas que a Natureza torna manifestas aos olhos humanos, e é a eles que o homem deve tudo quanto sabe, pois ao observá-los extrai os mais valiosos elementos para sua iniciativa.” E diz ainda que “A Natureza é sábia e contém o



néctar da Sabedoria. É a primeira mestra do ser humano.”, e sendo assim despertar na criança o encantamento pela natureza seria contribuir para reconhecer nos processos naturais a natureza divina expressa em sua perfeição e que está presente dentro e fora de si mesmo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

“A mente da criança é terra virgem e fértil. Constitui, pois, não só uma necessidade, mas também uma obrigação moral e racional indeclinável, contribuir para que germinem, nos pequenos mas fecundos campos mentais da criança sementes ótimas...” PECOTCHE, Carlos Bernardo González.

Partindo desta afirmação compreendo que brincar com a natureza seria levar a criança para viver a sua própria natureza no ambiente natural de sua fase infantil onde podemos encontrar os estímulos naturais para que desenvolva o seu potencial humano ao se colocar em contato com os processos da natureza e reconhecer neles o movimento e ritmo que ela também precisa se inspirar e desenvolver como natureza humana.

Com o objetivo de aprimorar o olhar do educador para a natureza presente nas escolas urbanas é fundamental para que ocorra a Educação Ambiental no ensino infantil e fundamental. Conhecer a natureza da criança e nos conectarmos a ela é tão importante quanto colocar a criança em contato com os elementos da natureza.

De acordo com os 4 grandes estágios do desenvolvimento da inteligência de Jean Piaget podemos perceber o quanto é importante na educação infantil o viver, experimentar e fazer as coisas com a máxima participação dos sentidos em detrimento do ensinar ou apenas de transmitir conhecimentos. Por isso, como Educadora Ambiental compreendo que a Educação Ambiental na infância perpassa essencialmente nas vivências com a natureza e como o brincar é uma linguagem de desenvolvimento infantil nada melhor que favorecer às crianças o melhor brinquedo que existe: a Natureza!

Nos centros urbanos brasileiros, as crianças passam 90% de seu tempo diário em lugares fechados e tal contato com a natureza em todas as etapas da vida de uma pessoa, é tão relevante, que sua carência foi designada Transtorno do Déficit de Natureza pelo americano Richard Louv, autor do livro A Última Criança na

Natureza, essa constatação nada tem a ver com um saudosismo barato mas sim, com os impactos negativos na vida da criança tais como obesidade, depressão, déficit de atenção e hiperatividade. Os vínculos com os seres vivos e elementos naturais, por sua vez, correlacionam-se, segundo o compilado de diversas pesquisas independentes, com a saúde física, psíquica, social e acadêmica dos seres humanos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

No Brasil mais de 80% da população vive em cidades. Moramos em um grande centro urbano onde as áreas verdes estão cada vez mais perdendo espaço para especulação imobiliária e para procurar diminuir os conflitos urbanos no espaço das grandes cidades.

Atualmente, apenas 40% das crianças brasileiras passam uma hora ou menos brincando ao ar livre por dia.

A proximidade entre creches e áreas verdes é, portanto, muitas vezes, o único modo que muitas crianças — que nelas permanecem por cerca de oito horas diárias de segunda a sexta-feira — terem acesso a áreas verdes em dias de semana, pois podem acessá-las a pé.

A localização desses serviços dentro de áreas verdes públicas e o número crescente destas no Município aumentam a probabilidade de acesso à natureza.

Terra, água, ar e fogo estão por toda a parte, são forças vitais que compõe toda a natureza e estão fora e dentro de nós, e da qual também fazemos parte com a nossa natureza humana.

Colocar a criança em contato com os 4 elementos é conectá-la com sua própria essência, é desfrutar da comunhão com sua natureza interna.

Como sugere o nome do documentário Tarja Branca (RHODEN, 2014), brincar previne, trata e não possui contra indicações. Brincar na natureza, é portanto, receita de saúde!

O E-book Educando com 4 elementos da Natureza de Ana Lúcia Machado foi a minha maior fonte de fundamentação e inspiração teórica para a realização desse projeto. Em seu trabalho, há uma citação de Rudolf Kishnick onde ele afirma que “As forças mais profundas que vivem no íntimo da criança, só podem ser tocadas e avivadas pelo brinquedo mais sadio do mundo: o brinquedo chamado natureza”.

Partindo desse pressuposto teórico compreendo que brincar com a natureza seria levar a criança para viver a sua própria natureza no ambiente natural de sua fase infantil onde podemos encontrar os estímulos naturais para que desenvolva o seu potencial humano ao se colocar em contato com os processos da natureza e reconhecer neles o movimento e ritmo que ela também precisa se inspirar e desenvolver como natureza humana. As vivências e brincadeiras com os elementos naturais propiciam ainda, segundo Ana Lúcia Machado, o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como:

- Autonomia e segurança
- O Conhecimento do próprio corpo,
- Habilidades motoras, destreza e equilíbrio corporal
- Florescimento da imaginação e fantasia
- Interesse e encantamento pelo mundo
- Vitalidade e saúde

Se faz cada vez mais necessário realizar um trabalho com as crianças do Ensino Infantil de jogos e brincadeiras através dos 4 elementos da natureza com o objetivo de fomentar o reconhecimento da natureza viva que existe dentro e fora de si mesmo e que necessita ser valorizada e respeitada nos seus processos naturais. Realizar parcerias com espaços de áreas verdes é uma ótima solução para as escolas urbanas pois cria uma identidade dos alunos com o entorno das escola e favorece que os mesmos voltem nos finais de semana com seus pais para desfrutarem do espaço público e das brincadeiras naturais em família.

O objetivo principal desta atividade seria o de estimular nas crianças o encantamento pela natureza e favorecer que tivessem um tempo de atividades em espaços ao ar livre fato esse que não era possível devido a permanência diária de 8 horas dentro do espaço da creche, contando apenas com pequenas áreas livres do pátio interno.

Em nossa reunião de planejamento com a equipe diretora da creche e educadoras, concluímos que o melhor seria dividir as crianças em dois grandes grupos de acordo com a faixa etária sendo o grupo 1 crianças com idade de 2 e 3 anos e o grupo 2 crianças de 4 e 5 anos. Assim, a cada duas semanas focamos especificamente em um dos 4 elementos da natureza e dividida em 4 módulos

sendo que cada um dos dias seria destinados com brincadeira de conexão e encantamento com os elementos naturais: água, fogo, terra e ar.

Figura 6: Parque Amílcar Vianna Martins  
Roda de conversa: onde está o sol no céu nublado?



Fonte: arquivo pessoal da autora.

## **BRINCANDO COM O AR - Módulo I**

Ar é movimento, leveza, expansão. Quando a criança brinca com o ar, o corpo e a alma se ampliam, e a imaginação é ativada.

\*Vivência: Iniciamos observando o balanço das árvores, o movimento das nuvens e em toda natureza onde demonstrava o ar em movimento e que esse era o vento.

Construímos um brinquedo chamado barangandã onde usamos jornal e papel crepom e com movimentos circulares brincamos com o ar vendo o colorido do papel fazer lindos desenhos no ar.

## **BRINCANDO COM A TERRA - Módulo II**

Os brinquedos da Terra estimulam a imaginação da criança que é curiosa por conhecer o interior das coisas, o oculto da natureza. São elementos de estruturação social. Explorar: o tato, observação, criatividade e a criação de brinquedos que imitam a vida em sociedade.

\*Vivência: Foi realizada com um trajeto com as crianças recolhendo elementos naturais “brinquedos do chão” com uma cestinha de vimi onde as crianças colocavam as folhas, gravetos, sementes e outros elementos encontrados no espaço do parque.

Após a coleta dos elementos naturais as crianças montaram em grupos um brinquedo enfeitando a cestinha ou construindo algo usando os elementos naturais.

## **BRINCANDO COM O FOGO - Módulo III**

Fogo é mobilidade, dinamismo, renovação. Os brinquedos ligados ao fogo remetem ao uso de muita energia. O fogo é ultravivo, ele aquece, acolhe, ilumina, provocando intimidade e aproximação entre pessoas.

\*Vivência: Brincamos de pega sombra ao observar que o sol projeta no chão a sombra do nosso corpo e cada criança que tinha sua sombra pega pelo colega tinha que ficar agachada até todos serem pegos.

## **BRINCANDO COM A ÁGUA - Módulo IV**

Água é fluidez, entrega, limpeza, vitalidade. As brincadeiras com a água proporcionam o relaxamento do corpo rígido que precisa se entregar, fluir.

\*Vivência com a água foi realizada através da atividade de bolhas de sabão gigantes e após apresentação das bolhas as crianças corriam para estourar e receberam ao final um pote com tela para assoprar e brincarem com bolhas de sabão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi observado pelas educadoras da creche que a caminhada com as crianças até o Parque favoreceu o desenvolvimento motor das crianças menores e uma maior autonomia em relação ao próprio corpo diminuindo a necessidade de pedir colo até chegarem ao Parque. O contato com diversos materiais e texturas também enriqueceu o desenvolvimento do tato e ampliou o vocabulário das crianças em relação aos elementos naturais.

No início do projeto era mais difícil conseguir um controle das crianças pois elas queriam explorar ao máximo o espaço e acabavam indo para lugares mais distantes e isso exigia de todas uma maior atenção.

A creche incluiu no planejamento anual uma parceria com o CEA- Centro de Educação Ambiental do Parque para o plantio de sementes e mudas para a construção de uma horta dentro da creche. Dessa forma as crianças irão manter o contato com a área do Parque com uma maior frequência fato que acontecia apenas em algumas datas comemorativas da creche e que eram no máximo umas 3 vezes por ano.

Algumas mães relataram que as crianças já mencionavam sobre o dia de brincar no parque que era na 2ª.feira e já esperavam ansiosas para irem a creche. Surgiu também o projeto Recreio no parque onde uma vez por semana as educadoras levariam as crianças à pé para brincarem nos brinquedos e desfrutarem das brincadeiras ao ar livre no ambiente natural.

Outros desdobramentos que surgiu durante a execução do projeto foi a de oferecer uma formação para os pais das crianças da criança sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e assim foi realizado o curso “Brincar é coisa séria!” com o objetivo de conscientizar os pais sobre a importância de acolher o brincar dentro de casa importância e de nossas atitudes para favorecer que o tempo e o espaço da infância sejam plenos para o desenvolvimento humano de nossas crianças.

Outro aspecto abordado no curso foi em relação ao estímulo para os pais saírem de casa de casa com os filhos para brincar em espaços não institucionalizados para o convívio com as pessoas diferentes e ao mesmo tempo a terem o direito de receber o patrimônio lúdico através das brincadeiras que são

passadas pelas gerações nos potentes encontros nas praças, parques e ruas de lazer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desenvolvimento Sustentável é quando somos capazes de realizar o progresso e suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos naturais para o futuro.

Como Educadora Ambiental percebo que o Desenvolvimento Sustentável deve também contemplar os recursos da natureza humana e é principalmente na Infância onde encontramos esses recursos em abundância.

Então, como favorecer o desenvolvimento da criança sem comprometer a sua capacidade humana nas outras fases futuras de sua vida?

Valorizar a infância é uma importante atitude de preservação da natureza humana pois essa é a fase mais fértil da vida e onde podemos oferecer o adubo necessário para que germinem ótimas sementes e floresça uma vida próspera, cheia de vitalidade, com gosto pela atividade mental, sensível e pela realização de tarefas e capacidade de iniciativa.

A criança quando nasce já é alguém, precisamos respeitar o seu tempo e ambiente infantil para que conheça a si mesma através do brincar. A criança não será alguém somente quando crescer, ela já é um indivíduo que está em formação e que precisa conhecer e desenvolver a sua identidade humana e isso também pode ser alcançado através do brincar. A criança quando brinca está em busca de sua autenticidade porque brincar é um ato de espontaneidade para conhecer a si mesmo. É o seu modo de agir no mundo, é a forma de responder à vida: presente! Brincar é, portanto, uma meditação que a criança faz sobre si mesma através da ação.

Nós, adultos, somos os responsáveis tanto pelos recursos naturais do planeta como também pelos recursos humanos de nossas crianças.

Conectando a criança com os elementos naturais é tão importante quanto nos conectarmos com a natureza humana da criança e com estas duas atitudes podemos preservar na infância seus recursos naturais e contribuir para que o seu desenvolvimento seja sustentável e abundante para sua vida presente e futura.



## REFERÊNCIAS

PECOTCHE, Carlos Bernardo Gonzalez. Pedagogia Logosófica. *In: Coletânea da Revista Logosofia* - Tomo 1. São Paulo: Logosófica, 2010.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2005.

TARJA Branca - **A Revolução que Faltava**. Direção: Cacau Rhoden. Brasil. 80 minutos. 2014.

MACHADO, Ana Lúcia. **Brincando com os 4 elementos da natureza** . 1. ed. nov. 2016.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WILSON, E. O. **Biophilia**: o vínculo humano com outras espécies. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.



## CAPÍTULO 6

### TERRITÓRIOS NATURAIS E AS INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

*Mogar Damasceno Miranda*

#### RESUMO

A partir de pesquisas, vivências e experiências construídas durante a minha trajetória acadêmica e de docente realizadas nas redes públicas de ensino de um mesmo Estado, mas em territórios distintos, nasceu esse texto, que tem a pretensão de ser uma roda de prosa, a proposta é de convidar o leitor para prosar. Convido as infâncias para entrarem na roda, a partir do meu adulto e do meu menino. Como pano de fundo dessa prosa, a tentativa de elaborar um conceito de território, partindo de pensamentos da Geografia da infância. A prosa toma potência ao tecer olhares para os territórios naturais, como possibilidades de vivências e aprendizagem. A partir de uma breve imersão nas minhas experiências de vida, de docente, pesquisador e de menino traçamos algumas relações na intenção de finalizar a prosa, convidando cada leitor desse texto para visitarem os seus territórios da infância a partir das memórias de vida, possibilitando a ampliação da aproximação infância e natureza.

**Palavras-chave:** Infância, território, natureza

#### Como nasce essa roda de Prosa? E porque uma roda?

A circularidade é algo que brota da essência humana, a humanidade foi se desenvolvendo a partir do olhar circular, a forma circular encontra-se no micro e no macrocosmo (OSTETTO, 2009). Encontramos os círculos presentes em diferentes tempos e lugares, eles aparecem habitando o imaginário e compondo o modo de vida, a espiritualidade, os rituais e as cerimônias como forma de reconhecer, admitir e louvar as conexões entre todas as formas de vida.

Para muitos dos povos originários, a roda é um símbolo que engloba todos os ciclos da vida. Cada ciclo da vida passado deve ser honrado de forma sagrada, uma atitude que leva a valorizar cada passo da caminhada evolutiva e valorizar estes ciclos da natureza.

O convite é para sentar na roda, tecer memórias narrativas do adulto, da infância, promover um encontro entre ambos os territórios das memórias recentes e do passado, do humano que habita agora e o que habitou na infância. Depois, problematizar algumas questões e convidar para continuar a roda celebrando os novos ciclos e os antigos na mandala da vida, que não é finita, mas que pulsa na história das humanidades.

Assim como os Círculo de Cultura de Paulo Freire, a configuração espacial de nossa roda de prosa é circular, de modo que todos(as) possam se olhar. Ela é com a “Cultura” porque a todo o momento há uma interação dos homens e das mulheres que contribuíram com as suas realidades para as narrativas, os diálogos, as problematizações e conversações (MARQUES, SILVA, 2020).

Aqui, também, cabe uma reflexão do círculo como território onde todos possam pertencer. Onde o lugar, o espaço e a paisagem fazem parte do contexto e dos contextos que transitam entre espaços e tempos, entre adultos e crianças. Que as narrativas conversem com os elementos presentes no chão das vivências e que, assim, a roda circule com uma grande ciranda, regada ao movimento do perdido, do achado e da esperança do buscado.

Com a subjetividade da circularidade, a intenção desse texto é de não ser consumido e de não ser verdade, mas de se colocar junto de quem o lê, com o seu adulto e com sua criança interior, com as crianças com que convive e as leituras de mundo que faz. Dos territórios percorridos, as naturezas visitadas, as vivências escondidas nas memórias e as possibilidades de explorá-las. Sem começo nem fim, o círculo indica atividade, movimento cíclico e tem como característica a tendência à expansão, ao ilimitado. Por isso, é associado à mudança e às ideias de incorporar, dar e receber (OSTETTO, 2009).

### **Vamos conhecer o adulto que convida a entrar na roda dessa prosa?**

Vou apresentar um recorte da trajetória do adulto que, ao longo de sua caminhada como educador, passou a ter um encantamento por estudar a infância, as infâncias, a cultura infantil, as culturas infantis e suas tantas interfaces com outras áreas do saber e seus desdobramentos, como as pedagogias das infâncias, as educações ambientais e ecológicas, as relações criança e natureza, as

alfabetizações de mundos (GUEDES, 2018) e tantos outros elementos que compõem os campos teóricos e práticos dos olhares para a infância e a educação.

Bom, vamos começar. Essa paixão pela infância começou quando tive a possibilidade de constituir vivências com crianças de escolas localizadas na zona rural, com turmas de educação infantil e anos iniciais de três escolas do campo. As crianças que formavam os coletivos dessas escolas eram oriundas de comunidades de assentamentos da reforma agrária, de pequenas propriedades e filhos de empregados de fazendas. Essas experiências me fizeram ampliar o olhar sobre as culturas das infâncias e, principalmente, das infâncias do campo, com suas particularidades e com a sua riqueza de possibilidades no fazer pedagógico, nas vivências, experiências e experimentações.

Ao revisitar um dos meus diários de bordo escrito em 2014, durante o estágio em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em um Assentamento da Reforma Agrária, encontrei, entre as reflexões a seguinte:

“Outra reflexão é a necessidade de se dar atenção no planejamento para a interlocução com o conceito de infância, as crianças precisam serem vistas como crianças que necessitam desenvolver suas habilidades cognitivas, mas o brincar deve estar presente, criança não deixa de ser criança porque sentou e uma cadeira escolar é necessário pensarmos em pedagogias da infância. As crianças precisam ser respeitadas nas suas exigências biológicas e naturais da infância” (transcrição do Diário de Campo. MIRANDA, 2014)

E, hoje, seis anos depois, me vejo com tantos elementos presentes nesse fragmento já repensados, refletidos e elaborados, e isso é muito interessante, pois vai nos permitindo escrever nossa história pessoal de vida, de educador e de transição entre territórios. Mas vamos continuar a história. Preciso contar como fui mergulhado em outros lugares, fazeres e afazeres, na busca por me aproximar dessa infância, entendê-la melhor e deixar de usá-la no singular, mas sim no plural. Hoje, me refiro “às Infâncias”.

Com essas reflexões, fui chegando na universidade, mais uma vez, agora para vivenciar a minha pesquisa de mestrado, onde tentei reunir a minha caminhada acadêmica, utilizando as experiências e reflexões sobre as infâncias do campo e os conhecimentos da minha primeira graduação em ciências biológicas, da segunda em Licenciatura em Educação do Campo, e com a visão pedagógica de que o ambiente natural se constitui como um laboratório a céu aberto, e que “a criança do

campo participa do ambiente natural, isto é, convive com a chuva, o vento, a seca, as criações e as plantações” (MIRANDA, 2016 p.24).

O trecho a seguir, apresenta uma das transcrições da filmagem de um dos episódios da intervenção pedagógica (DAMIANI, 2014) da minha pesquisa de mestrado que evidencia a importância do diálogo com esse cotidiano das crianças em seus territórios, e a ação pedagógica na escola para que a infância não passe despercebida ou desprovida de saberes. Eu pergunto às crianças se elas já viram os pintinhos nascendo? E elas respondem:

Maria: A minha mãe tem uma galinha de pinto.

Fernando: Eu coloquei uma galinha a chocar, quando eu tirei a galinha do ninho estava nascendo um pintinho.

Guilherme: Professor! Eu tirei a galinha do meu pai, aí vi muitos pintos, aí eu botei ela de novo.

É possível observar que o cotidiano das crianças que vivem no campo inspira um fazer pedagógico que deve dar voz às experiências de vida delas. Essas observações e reflexões teceram a caminhada de jovem e aprendiz pesquisador, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Floriana Damiani, que resultou na dissertação defendida em julho de 2016, intitulada: “A formação de conceitos no ensino das ciências naturais na educação infantil de uma escola do campo”, realizadas com crianças de 4 e 5 anos.

Mas estamos na roda da vida e nela circulamos em ciclos e por ciclos. Antes mesmo de concluir a dissertação, fui nomeado para o cargo de professor de Ciências no município de Campo Bom-RS, no Vale do Sinos, região metropolitana da capital gaúcha, em uma realidade cultural muito diferente da vivenciada por mim, até então, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Logo assumi o ensino de ciências em uma das escolas da rede e a função de educador ambiental no Centro Municipal de Educação Ambiental. Uma nova realidade profissional se apresentava: das reflexões do papel da escola para as infâncias do campo, oriundas das convivências em escolas rurais do sul do Estado e de suas infâncias, às escolas urbanas da região metropolitana, com infâncias transpassadas pelo processo industrial, onde o ambiente natural foi substituído pelo método de produção fabril.

Uma mudança de territórios do campo para territórios urbanos não foi fácil. Um choque cultural e uma pequena ruptura nas minhas reflexões acadêmicas e de educador das infâncias aconteceu. Antes de mais nada, era preciso eu entender

aquele território histórico e culturalmente diferente do meu. Era preciso sobreviver ao choque cultural e nunca deixar de lado a paixão pela educação.

No ano de 2017, fui convidado para coordenar o Centro de Educação Ambiental. Então, a ruptura das reflexões e dos projetos de trabalhar com as infâncias ressurgiu com força e potência. Logo, fui aproximando o fazer pedagógico do coletivo de professores com a proposta do brincar e a natureza como premissa para o trabalho de educação ambiental. Passamos a buscar inspirações em pedagogias e metodologias que nos permitissem pensar melhor nessa relação criança e natureza, entre elas: a Pedagogia Waldorf, a Pedagogia da Subjetividade, o Brincar Heurístico, as Experiências de Reggio Emilia e propostas inspiradas em Programas como a Semana do Brincar, o Território do Brincar e a Criança e a Natureza, o conceito de desemparedamento e, mais recentemente, a Pedagogia Poética, a Pedagogia da sensibilidade e as Pedagogia Poética.

Partindo do olhar para o fazer pedagógico dessas propostas, o coletivo de professores do Centro Ambiental passou a ampliar a exploração dos espaços. Construímos caminhos sensórios, espaços voltados para o trabalho com os elementos da natureza, como a praça do fogo e o poço de lama, “brinquedoteca orgânica” com elementos orgânicos, cestos dos tesouros, bonecos de pano, mandalas flutuantes com folhas e flores. Introduzimos na nossa agrofloresta espécies nativas de abelhas e trilhas sensíveis. Com um olhar sensível de aprendentes, o coletivo de professores foi se despidendo de elementos que eram forçados e outros que eram subestimando pelos cotidianos de rotinas protocolares das escolas, onde a vida das infâncias muitas vezes é negada, o brincar é visto como perda de tempo e a natureza é descartada: a grama é substituída pelos blocos de cimento, o orgânico é reduzido a sujeira, as folhas são varridas dos pátios e o currículo não traduz a vida. Nossas crianças são silenciadas e os adolescentes não encontram sentido nessa escola.

Foi a partir desses contatos de troca de experiências da proposta desenvolvidas pelo Centro Ambiental, que passei a participar do grupo de estudos “Criança e Natureza”, ligado à Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar. O grupo de estudos que reúne professores da infância, biólogos, agentes de projetos de educação ambiental e de conselho ligado as causas indigenistas se dedica a estudar obras de pesquisadores para pensar a Educação Infantil garantindo o direito

da criança de brincar na natureza e com a natureza a partir da diversidade de infâncias, do bem viver e do conceito de “desemparedamento” (TIRIBA, 2018).

Outra grande marca na minha vida adulta, em busca de despertar a criança escondida e acolher as infâncias, suas culturas na busca de redes de sonhos e esperanças, foi a oportunidade de ingressar em uma Comunidade Aprendiz verde e sustentável: a “A Madre Tierra”, que, entre tantas vivências, tem me proporcionado mergulhar nas imersões das Jornadas de Amor a Infância, que se constituem de percursos de estudos com educadores e educadoras das infâncias, que tem por intenção de provocar a todas e todos a pensar, a sonhar, a esboçar e a realizar práticas pedagógicas revolucionárias na Educação das Infâncias em múltiplos espaços do mundo (família, escolas, projetos sociais, comunidades, coletivos...), pensando e refletindo movimentos educativos aprendentes com a criança brasileira desde uma Educação permeada de brasilidade e voltada para o Brasil profundo (GUEDES, 2020).

Nesse percurso de adulto, descobridor das infâncias me encontrei com pensadores, pesquisadores e teóricos da educação, das infâncias, das ecologias e da vida, entre eles: Magda Floriana Damiani, Vigostisk, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Fitjof Capra, Humberto Maturana, Leonardo Boff, Felix Guattari, Edgar Mori, Léia Tiriba, Richard Louv, Guandy, Lydia Hortelo, Ana Felícia Guedes, Rita Moraes, Maria Carmem Barbosa, Rodrigo Zaballa entre tantos outros.

Vou ter que interromper essa prosa. Gostaria de contar muitas outras coisas do adulto que fui e que sou, mas vamos deixar para uma próxima prosa. Chegou a hora de conhecer o menino. Sim, a criança que eu fui. E esse é um encontro necessário nesta roda de prosa que quer pensar nos territórios e nas infâncias. Uma das coisas mais importante desse percurso de “apaixonamento” pelas infâncias, foi que falar de infâncias sem convocar a nossa infância não faz sentido, não tem potência e não tem propósito.

### **Chamamos um menino e suas vivências de Infâncias para entrar na roda**

É hora de chamar para a roda o menino escritor deste texto. Começamos com o fragmento de uma música que traduz elementos históricos e culturais de sua infância. A música tem como título “Guri do Campo”, foi composta e interpretada por um professor de história e um músico educador. Ela é carregada de meninices, mais *sulinamente* falando “gurizices”, então vamos abrir a roda cantando:



Sou só um Guri do campo  
 Trago no bolso da Bombacha  
 Uma vida simples de casa  
 apetrechos de sonhos  
 um ramo de alegria e alecrim  
 misturados a umas bolacha  
 e a faceirice dos lambaris  
 entretido com os farelo  
 é tão pouco o que preciso  
 além do meu cavalo de taquara  
 o amargo dum mate uma rapadura,  
 um tijolinho de banana.  
 (Osmar Hences - Giancarlo Borba)

O menino guri, o pesquisador, o escritor que foi “guri do campo”, vivenciou uma infância regada a brincadeiras e à interação com a natureza, em um contexto cultural que permitiu a exploração de elementos naturais e investigativos do imaginário infantil (MIRANDA,2020). Cada frase da música narra importantes possibilidades que, ao ser vivenciadas, produzem experiências com elementos do chão da infância e dos territórios visitados pelo menino.

Uma infância de cheiros do campo, cheiros de um ramo de alegria e alecrim. Uma infância de sabores, sabores do sul, do amargo de um mate (chimarrão), de sabores que outras infâncias também provam, como os sabores de uma rapadura, de um tijolinho de banana misturados a umas bolachas. Uma infância de brincadeiras do meu cavalo de taquara. Uma infância de aprendizagens que brotaram das experiências com as ambiências disponíveis nessa infância, com a potência da natureza que permitiu contemplar a faceirice dos lambaris entretido com os farelos.

Esse menino é filho de uma professora e de um trabalhador do campo, fruto da mistura perfeita de territórios dos afazeres dos seus pais. De uma mãe educadora, que educou nas escolas rurais, atravessada por vivências de muitas infâncias, que foi alfabetizadora no campo e na cidade. De um pai que permitiu as vivências mais fantásticas da lida do campo, dos cavalos, dos gritos dos quero-queros nas manhãs de primavera, dos banhos de açude, dos acampamentos nas margens rio, das pescarias, do amanhecer e do entardecer da fronteira entre o *Brasil* e o Uruguai, em uma paisagem da Campanha Gaúcha.

Esse menino, ao lado de dois irmãos e muitos vizinhos, brincou de expedições, fez casinhas no mato e visitou sepulturas abandonadas (sim nossa região foi território de lutas entre as coroas portuguesa e espanhola, e temos muitos sinais desses tempos. Sepulturas são comuns por lá, com muitas histórias macabras que as crianças ouviam, criavam e recriavam). No sol do verão do sul, o menino também brincou no chão, na sombra de uma árvore. O chão da infância, o chão da vida, onde as frutinhas de caneleira se transformavam pela imaginação infantil, em cargas de melancias que eram carregadas em carrinhos de madeira e latas de azeite feitas pelo vizinho, que era o menino mais velho do bairro e com ele aprendemos muitas coisas.

Não posso esquecer dos quintais da infância desse menino. Sim eram muitos. Mas um deles em particular, seduzia as memórias de criança. Ele pulsa o tempo todo na minha criança grande, no adulto que eu sou: o quintal da casa dos meus avós. Nas minhas memórias afetivas ele está dividido em dois territórios bem definidos: a horta do meu avô e o jardim da minha vó. Eram fantásticos esses territórios! Sem falar na casa e no cheiro de talco que a minha vó colocava nos lençóis para eu dormir. A cozinha com seus cheiros de café preto (eu pedia café preto na minha caneca azul que era só minha). Foi na casa do meu avô que eu li o primeiro jornal da minha vida. Lembro do cheiro da tinta impressa. Meu avô, depois que eu aprendi a ler, separava todos os jornais que tinham notícias sobre a região. Ele repetiu esse ritual até a minha adolescência. Ao longo da minha infância, meus avós me alfabetizaram para muitos mundos, nos seus territórios e cotidianos em que me acolheram.

Não posso deixar fugir da memória um território fantástico: a rua da frente da nossa casa, onde eu e os meus dois irmãos nos reuníamos com os meninos e meninas do bairro depois da escola para brincar. Entre as brincadeiras, fazíamos saltos de bicicletas em uma rampa improvisada, formada por uma pedra grande ou alguns tijolos e uma tábua. Eram muitos saltos, que muitas vezes terminavam em joelhos raspados que misturavam gotas de sangue com a terra do chão da rua que se uniam pelo impacto. Na maioria das vezes, nem dor sentíamos. Os meninos maiores cuidavam dos menores, isso era uma regra que nunca foi combinada, mas naturalmente acontecia. Ninguém ficava sem saltar. Mesmo que não tivesse bicicleta, a solidariedade era premissa daquela comunidade de infâncias. Não só no empréstimo delas, mas também nos consertos. Alguns meninos eram filhos de um

vizinho que consertava bicicletas e todos aprendiam a resolver problemas mecânicos de suas bicicletas.

Com os vizinhos, aprendemos a consertar bicicletas e com meu pai todos aprendiam um pouco sobre cavalos. Não teve criança que não andou a cavalo. Meu pai sempre acolheu os meninos do bairro no nosso quintal para montar. Por sinal, além dos cavalos, outros animais eram presentes nas infâncias dos meninos e meninas do bairro. A cidade era pequena. Em cidade do interior, o urbano e o rural se confundem. Os territórios são parecidos e, às vezes, em transformação, em mutação. Galinhas, patos, perus eram realidades nos quintais dos moradores daquelas ruas. Com esses bichos, tivemos muitas histórias e vivências.

Não posso deixar de lembrar da ansiedade da espera, que era contada nos dedos e no calendário, quando uma galinha do quintal lá de casa (ou de algum vizinho) estava chocando seus ovos. Lembro da alegria de ver o primeiro pintinho nascer, a expectativa da cor que ele seria. Tínhamos ansiedade em contar aos vizinhos a quantidade e as cores dos pintinhos que recém nasciam, era uma festa só.

Nessa mesma rua dos saltos de bicicletas, nos encontrávamos nas noites de verão para a grande caçada de vaga-lumes: cada um com seu potinho transparente, que logo se transformava em uma lanterna mágica! Era o luzeiro das nossas noites de verão. No final da brincadeira, a soltura dos insetos era uma exigência entre nós.

Esse foi um pouco do menino que fui, mas você deve ter se intrigado porque apresentei ele, o menino, depois de ter falado do adulto que sou hoje. Pela ordem cronológica da vida cartesiana e linear em que vivemos, parece não fazer sentido. Primeiro, somos crianças e depois adultos. Mas essa foi a intenção. É preciso despertar no adulto a criança que vive nele para que ele possa deixar essa criança falar. E aí o encontro acontece.

**Um encontro entre o adulto e a criança. Sem esse encontro a prosa não pode continuar.**

Então, um encontro foi possível. O adulto recebeu a visita da criança. Dispositivos foram acionados e rupturas do adulto foram abertas, impulsionado pelas próprias infâncias e pelo olhar para as infâncias que permitiram esse encontro. Nem sempre isso é possível, nem todo educador das infâncias consegue criar dispositivos para ir ao encontro da sua criança. Mas para trazer sentido, arte e

sensibilidade para a nossa roda de prosa, e celebrar o encontro do adulto e da criança, vamos fazer essa roda girar mais um pouquinho.

E agora o convite é: que você leitor entre na roda, deixe a criança que você foi, e que hoje habita os territórios das memórias, lhe visitar, com um generoso fragmento poética da música “A Criança que eu fui um dia” de autoria do poeta Allan Castro e cantada pelo grupo Reverb:

A criança que eu fui um dia mora  
 Dentro desse adulto que eu me tornei  
 Na mesma gaveta onde eu guardo os  
 Para de sonhar, leva a vida a sério  
 E ela representa tudo o que eu quis ser um dia  
 Mas, parei de sonhar e levei a vida a sério  
 Sim, exatamente como me disseram pra fazer  
 Mas ao contrário de mim, ela nunca desiste  
 Ela insiste em me fazer sorrir  
 Essa criança não marcou hora  
 Na minha agenda lotada de desculpas  
 Não pediu licença  
 Simplesmente abriu a porta e veio me visitar  
 E como quem fala  
 Ei, você não tá mais de castigo  
 Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi  
 Você quer brincar comigo?

A poética da música traz elementos importantes e inspiradores para questionarmos no adulto que nos transformamos, que nos fez guardar em gavetas nossos sonhos e as alegrias de viver, de imaginar, de brincar, e nos conduz a uma felicidade que nos torna refém do consumo, do capital, do cartesiano, do *nada pode* fora de padrões determinados, onde o coletivo das brincadeiras, da solidariedade, da rua que acolhia a todos, dá lugar a salas fechadas, aos escritórios, a salas de aulas lotadas, rodeadas por grades e os muros que cercam nossa liberdade e a autonomia de sermos quem realmente somos.

Mas, também, na alegria do encontro, a criança sempre vai habitar em nós à espera de um despertar, de um encontro. Mesmo sem tempo para recebê-la, ela, com sua força vital e sua potência, vai encontrar dispositivos para se embrear no adulto e trazer um pouco de alegria, de esperança e devolver a vontade de sonhar.

### **Que infâncias estamos convidando para essa prosa?**

A intenção do percurso textual para chegar nesse momento da conversa, convoca para discutir um pouco de que infâncias estamos falando. Partimos do olhar

curioso do adulto para as crianças de hoje, despertamos a criança que fomos um dia e as coisas que fizeram sentido para nossa vida de meninos e meninas. São as memórias afetivas que nos dão a permissão de fazer isso, muito mais do que qualquer teoria das ciências que se dedicam a estudarem as infâncias e as crianças. É necessário dar voz aos ecos que reverberam da nossa criança. É para ela que vamos dar as mãos e acolher todas as demais crianças do mundo. Mas, então, de que infância estamos falando?

Em contradição ao conceito de infância, construído pela modernidade, a visão dessa roda de prosa é da infância que reconhece a criança como protagonista da sua história. Tal visão é advinda do impulso e das conquistas das pesquisas nas ciências humanas e sociais. Nessa perspectiva de infância, as crianças existem no tempo presente e não apenas com promessas de futuro. A criança é criança hoje, no futuro será adolescente, jovem, adulto [...] (PASUCH; SANTOS, 2012, p.115).

Pensar na infância é pensar em contextos históricos, vivências em espaços e tempos específicos: a criança de ontem não é a mesma de hoje, nem será a mesma de amanhã. A criança não é só um ser biológico, mas, e principalmente, é um ser social, e essa condição também é inerente à natureza humana (MIRANDA, 2016).

As crianças são produtoras de culturas. Meninos e meninas juntos com seus pares estão sendo humanos o tempo todo. Não estão se preparando para serem sujeitos de suas histórias. As crianças fazem história. O que ainda falta para os adultos é compreender como vivem e pensam as crianças. Entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano (BARBOSA, 2007).

Para isso, é preciso tirar as crianças da condição de objetos para deixá-las advir como agentes da sua própria ação e discurso. Significa afirmar que elas são componentes, capazes de organizar suas vidas e participar [...].

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenos (BARBOSA, 2007 p.1066).

As crianças dialogam o tempo todo com seus pares, suas culturas e territórios, e com eles produzem a vida, e nela e com ela, as vivências, que quando vividas em sua plenitude, geram aprendizagem para a amplitude da vida. Essa força

potente ultrapassa gerações. As crianças fazem a história nas suas infâncias, não esperam ser jovens ou adultos para fazê-la.

### **Vamos trazer elementos do conceito de território para compor essa prosa**

Vamos fazer a roda circular. Depois das músicas, um pouco de história. Toda roda de prosa da infância tem que ter uma história. Uma boa história aguça o imaginário e traz repertoria para dinamizar a roda e ampliar o olhar. A narrativa do episódio a seguir é do livro infantil “O Colecionador de botões e a menina que gosta de mapas remendados”, de Jander Janer, um pesquisador dos campos da Geografia da Infância que tive a oportunidade de conhecer em um seminário sobre esse tema. Vamos à história:

- O sol nasce no Leste – Outra pergunta foi feita por ela.
- O sol nasce no horizonte, se o leste estiver lá no horizonte, o sol nasce no leste, se não estiver, aí nem sei saber. Tem tantas coisas que a gente não sabe saber. Não seria bom a gente olhar com mais calma onde ele nasce? Penso que como são os passos das pessoas, tem muitos lestes por aí.
- Mas moramos no sul. Isso fiquei sabendo outro dia, na aula de Geografia – afirmou ela com grande convicção.
- Gentes da Geografia são assim mesmo. Adoram dizer onde é o sul, o leste e o oeste.
- (...)Gentes da Geografia adoram nos orientar e nos desorientar, parece que nasceram para isso. Por isso, muitos deles apreciam os mapas, as bússolas, o globo terrestre. Isso é bom, mas às vezes tem que ter cuidado, a geografia dos cuidados das orientações e desorientações. Se ouvissem mais as crianças! (LOPES,2017 p.55)

Esse diálogo traz muitas reflexões em relação à cultura da infância e ao que as crianças pensam que os adultos trazem como verdades. As relações que elas fazem com o chão da vida e as relações espaciais. Muitos mais que a nomeação das coordenadas geográficas, elas vivem com seus corpos e suas andanças nos territórios, espaços, lugares e paisagens de seus cotidianos. E um grande recado foi dado para as ciências que se pautam cartesianamente: “ouçam mais as crianças!”. Eu acrescento, ainda, que o recado foi para os territórios e as culturas escolares que silenciam essas vozes.

Segundo LOPES (2013), a Geografia da Infância reconhece que as crianças possuem uma linguagem espacial, uma memória espacial, que a atividade criadora da criança também é espacial. Para esse conjunto de pensamentos que formulam o campo da geografia da infância, é de fundamental importância a busca pela

compreensão das infâncias através dos espaços geográficos e dos desdobramentos dessas espacialidades.

Os Estudos da Geografia da Infância vêm apresentando dois argumentos para pensar as crianças no espaço geográfico (LOPES, COSTA, 2017): um deles, defende a criança como sujeitos sociais ativos e que produzem espaços, como sujeitos de geografias, impedindo pensar as dinâmicas das crianças fora de suas espacialidades. O outro, vê o espaço geográfico como fundamental para a compreensão das crianças, constituintes e constituídas pelos espaços no mundo.

Nessa perspectiva dos desdobramentos, temos as discussões e organizações de conceitos como o de lugar, espaço, paisagem. Embora utilize ao longo do texto alguns desses conceitos, eles não, necessariamente, estão sendo utilizados à luz dos estudos da Geografia da infância. Portanto, ela ajuda a fazer essas discussões, dando sentido e trazendo reflexões importantes para essa roda de prosa, que se propõe a visitar as infâncias e suas vivências em espaços, lugares e territórios.

Existe uma discussão de que o conceito de espaço e lugar se fundem, sendo o espaço mais abstrato. O pesquisador Jader Jamer Lopes (2013), fala que, para a criança em um primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço. Nesse sentido, a Geografia da infância apresenta um outro conceito importante: o de espaço vivido, evidenciando a maneira como as pessoas experienciam e exprimem os espaços, e a concepção, o significado que os aportes geográficos têm para diversas e diferentes localidades (LOPES, 2013).

No Brasil, a Geografia da Infância assume o diálogo com os referenciais da perspectiva histórico cultural de Vigotski e demais colaboradores. Especialmente ao abordar a unidade entre meio e desenvolvimento humano, Vigotski acaba por nos convidar a olhar o espaço geográfico para muito além de palco ou superfície das ações humanas, mas, efetivamente, como instância constituinte do desenvolvimento humano (LOPES, COSTA, 2017, p. 104).

Essa perspectiva vem acrescentar sentido às memórias infantis apresentadas nessa nossa roda de prosa, perpassadas pelas preocupações de um olhar sensível aos espaços geográficos, onde as infâncias acontecem. Aqui nomeamos as infâncias em rurais, interioranas e urbanas. Para isso, partimos das experiências da criança e do adulto que escreveu o texto. Mas, com certeza, os leitores, com as memórias de suas infâncias nas localidades que habitaram ou visitaram quando crianças, irão



aumentar esses repertórios, e possibilitar investigações de como se deram seus desenvolvimentos humanos, perpassados pelos espaços geográficos. Esse exercício reflexivo dará pista de como pensar o desenvolvimento humano nas infâncias.

Para ir encaminhando a nossa conversa, quero trazer um conceito que encontrei nas leituras da vida. Ele vem dos povos originários, que, de acordo com seus conhecimentos, ampliam o conceito de território. Para o povo indígena Kaingang, o território é entendido como ser vivo e muda-se constantemente. O território, mais do que um espaço por seres vivos, é, ele mesmo, um ser vivo, um corpo que se alimenta, se reproduz e tece relações com outros corpos. Como os corpos, os territórios se nutrem de relações em outros corpos e podem ser afetados por outros (MARÉCHAL, 2019 p. 171).

Esse entendimento de território traz uma potência de elementos que levam a integralidade e amplitude para esse conceito geográfico, apresenta o território como um corpo vivo a partir das relações com todos os seres vivos que tecem a grande teia da vida que é o próprio território, o que permite que o território seja um único ser. E mergulhado na sabedoria dos nossos povos originários, finalizar fazendo uma reflexão acerca da infância da criança indígena:

[u]ma característica importante da educação da criança indígena constitui e não separação entre espaços de adultos e as crianças, garantindo a nas circulações e presença em todos os lugares da aldeia. Uma vez que se torna adulto, o indivíduo terá conhecimento de toda a vida da comunidade, embora não seja mais permitida sua circulação em todos os lugares da aldeia (SILVA, 2013 p.151).

A ideia não é de fazer uma discussão sobre as infâncias indígenas, até porque o conceito de infância é dos não indígenas. A intenção é refletir em outras lógicas de se pensar a criança e os territórios. Essa forma de pensar a educação das crianças nos leva a refletir as nossas lógicas de organização do espaço social e de convivências, em relações que separam crianças e adultos, nomeiam espaços de crianças e lugares que criança não pode estar, onde só adultos frequentam. Assim, encerramos nossas crianças e tiramos delas a liberdade do convívio e a exploração dos espaços geográficos.

Para finalizar essas reflexões, mais uma vez recorro aos estudiosos da Geografia das Infâncias que falam: as crianças estão por aí, como seres humanos vivendo suas condições geo-histórias, andam por muitos espaços, elas possuem um ser e estar no mundo (BRUNO, LOPES, 2017). Precisamos dar voz e vez para nossas

crianças, elas fazem histórias nos territórios por onde vivem suas histórias e culturas. Nós, adultos, precisamos ter um olhar atento para acolher a essência e a autonomia dos nossos meninos e meninas no campo, na cidade, nos quintais, nos parques, nas escolas, nas árvores e nas ruas.

### **A Natureza como território, suas possibilidades e vivência: um dever da sociedade para com as crianças**

A natureza é transformada pelo homem. E ele se transforma com ela de forma cíclica, circular e circundante. Uma relação de transformar-se e não de deformar-se. Uma relação de mútua troca, e não de exploração. Uma relação sistêmica e orgânica. As necessidades humanas brotaram dessa relação, e as “noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos os instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais têm suas bases na natureza” (PIORSKI, 2016).

As memórias da infância do menino não seriam memórias vivas se não estivessem nesse contexto da natureza, uma natureza que esteve presente de muitas formas, que se manifesta nas menores nas partículas orgânicas, desde à exploração das sementes de caneleiras, que se transformavam, pela imaginação do menino, em melancias para serem vendidas, a uma experiência de cair no chão e misturar a terra, a pele e as gotículas do sangue. Uma natureza que entra na criança pelo ato de respirar e sentir os cheiros e os sabores de um a quintal com flores e frutas.

Para a criança, a natureza é um mundo de possibilidades, sendo vista de muitas maneiras:

[...]um besouro recém-nascido; um animal de extinção que vive e morre; uma trilha de chão batido em meio as árvores; uma cabana aninhada em urtigas; um terreno baldio pantanoso e misterioso. Independente da cena, a natureza oferece a cada criança um mundo mais antigo e vasto, separado dos pais. Diferentemente da televisão, o contato com a natureza, não roupa o tempo, mas o amplia (RICHARD, 2018, p. 29).

Richard (2018), afirma que todas as crianças precisam da natureza, não apenas as que tem pais que apreciam a natureza, e não apenas determinada classe econômica, cultural, gênero, identidade sexual ou conjunto de habilidades. Ele ainda

coloca a preocupação de que a geração em ele viveu produziu adultos que assumiram a presença da natureza e presumiam, quando pensavam no assunto, que as gerações futuras também teriam esse contato com o ambiente natural. Mas isso mudou, e hoje o que vemos é o surgimento de um transtorno, que ele chama Transtorno do Déficit de Natureza.

Segundo ele (RICHARD, 2018), nossa sociedade está ensinando os jovens a evitar as experiências diretas na natureza. Essa ideia é transmitida em escolas, famílias e, até mesmo, em organismos dedicados aos espaços abertos, associando a natureza a uma cultura de destruição, enquanto desassocia o estar ao ar livre de alegria e solitude.

No Brasil, uma série de marcos legais garante às crianças e aos adolescentes direitos à vida, à saúde, educação, lazer, cultura e liberdade. Esses direitos fundamentais estão garantidos pela Constituição Federal de 1988. O direito do brincar é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e, recentemente, pelo Marco Legal da Primeira Infância.

No ano passado, 2019, a Sociedade Brasileira de Pediatria, em parceria com o Instituto Alana, através do Projeto Criança e Natureza, lançou um manual de Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes, com a intenção de auxiliar a sociedade brasileira sobre importância de garantir às crianças e adolescentes o direito de brincar e aprender na natureza e com a natureza, na busca de amenizar o Transtorno do Déficit de Natureza.

### **Vamos prostrar sobre as aprendizagens dos meninos e meninas nos seus espaços, lugares e territórios**

Vamos lembrar alguns elementos das memórias do menino escritor deste texto, trazidas no início desta roda de prosa, das vivências nos vários territórios visitados por ele na sua infância: os cheiros e sabores da casa e do quintal de seus avós, a forma como a rua era apropriada pelos meninos e meninas do bairro e a relação com os animais. Será que essas vivências geraram aprendizagens? O que ficou desses encontros com as naturezas, os espaços, lugares e territórios? Do encontro das infâncias com as infâncias, das elaborações de sentimentos. Como a solidariedade da partilha e o cuidado com os meninos e meninas menores? O que

ficou registrado na sua existência, além das memórias? O que ficou de lição para a vida dos meninos e meninas daquela rua que, democraticamente, foi ocupada pelas infâncias daquele bairro?

Hoje, o adulto que vive em mim, ao visitar aquela rua, e saborear as memórias dos acontecimentos daqueles finais de tarde, ou das noites de verão com suas caçadas de vaga-lumes, faz pensar o quanto conseguimos gerar aprendizados mediados pelo convívio humano, aprendizagens para a vida, da solidariedade dos maiores, dos conflitos mediados, dos consertos das bicicletas. Lembro que os adultos respeitavam a nossa ocupação. Sim, os carros tinham que parar para que a rua fosse organizada para a passagem do veículo. E, logo que ele passava, voltávamos a tomar conta daquele território. O olhar de adulto educador me faz pensar em uma aula de trânsito, de espacialidade, uma aula sobre velocidade e de organização de espaços comunitário.

O que ficou dos grandes laboratórios que foram os quintais da infância do menino? O convívio com os ciclos da natureza, os cheiros e sabores daqueles espaços, das joaninhas que visitavam as “dálías” floridas com suas cores no jardim da avó? Que apropriações foram realizadas pelo menino do convívio com a terra, do plantio das mudas de couves? As regas com uma caneca feita de uma lata de azeite... Por que o menino não conseguia carregar o balde maior? Os cheiros e sabores das colheitas dos morangos no final das tardes de verão ou das goiabas nas manhãs de outono... Será que deixaram aprendizagens ao menino? Quantos elementos estão presentes aqui, em um currículo vivo, que transborda experiências advindas do conhecimento acumulado pela humanidade, como bem nos inspira as teorias de Vigotysk.

Se pensarmos que a aprendizagem não acontece por acaso, de forma espontânea, a partir das condições biológicas do indivíduo, mas é mediada culturalmente (MOURA, 2010, p.83), por instrumentos materiais e signos, e resulta no desenvolvimento cognitivo. Para isso, devem se promover condições para que as crianças se apropriem dos conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade. Então acho que conseguimos responder muitas dos questionamentos sugeridos por essa prosa.

Vamos chamar o mestre Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, para a nossa roda de prosa. Ele, ao relatar as memórias de sua infância, lembrou “que o

meu giz, nessa época, eram gravetos da mangueira em cuja sombra eu aprendi a ler, e o meu quadro-negro era o chão”. Ele continua:

Agora, na volta ao Brasil, visitei a casa, o quintal...me lembro exatamente ...das duas mangueiras...no meio das quais meu pai dependurava a rede...me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede, e que tinha uma área assim bem limpa no chão. Minha mãe costumava sentar a ao lado em uma cadeira de vime...meu pai balançava-se...Eu tenho no ouvido ainda ranger, com atrito, rede...Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é o que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente. (FREIRE, 2020, p. 31).

Ele, ainda, continua destacando a liberdade despretensiosa com a qual as suas aprendizagens aconteceram nesse território das mangueiras: vivido muito livre eu aprendi realmente a ler e escrever. Freire visita as suas memórias de infâncias para responder à pergunta feita por Sérgio Guimarães: como você era menino? Como é que você era menino? Como é que foi a sua entrada para a escola? Como você ficou sabendo que a escola existia (FREIRE, 2020)?

Então, com essas indagações freirianas, fica o convite para continuar a prosa no chão da vida do leitor desse texto. Seja um professor ou um pai, uma mulher ou um homem, mas, certamente, seja um adulto que não deixou suas memórias das aprendizagens da infância perdidas. Recupere-as e tente responder essas indagações, e continue pensando quais são os territórios de aprendizagens. Onde eles estão? Será que se reduzem aos bancos escolares? Ou será que a escola não reduziu o conhecimento e os fechou em paredes?

### **Um pouco de reflexão sobre a negação dos territórios naturais para nossas infâncias**

Precisamos refletir na urgência de devolver para as infâncias territórios retirados delas pela sociedade atual, que, historicamente, foi implementando modelos de isolamento, conduzidos por ideias econômicas produtivistas que geraram valor ao capital humano. Nesse projeto societário, as crianças foram deslocadas dos espaços físicos da comunidade, da sociedade e da cidade.

A crescente ampliação das cidades, o deslocamento das pessoas dos espaços naturais e dos convívios comunitários, solidários e de liberdade, presentes nas

comunidades originárias e nas pequenas cidades interioranas fazem parte de um projeto processual e intencional nomeado de industrialização. Esse projeto de desenvolvimento necessita de um capital humano. As crianças passaram a fazer parte desse projeto. Elas serão os adultos produtores e reprodutores desse sistema. De forma urgente, é preciso proteger esse capital humano.

Então, precisamos refletir: o que esse projeto está fazendo há um longo tempo com nossas crianças? Segundo QVORTRUP (2015), as crianças, por razão da proteção, estão sendo retiradas para permanecer a maior parte de suas vidas entre paredes, cercadas, confinadas de todas as formas que nossa mente protetora é capaz de imaginar e inventar. Atualmente, os espaços e territórios de convívios oferecidos para as infâncias estão cada vez mais reduzidos, emparcados (QVORTRUP, 2015). Talvez, mais preocupante seja o padrão dos espaços oferecidos às crianças nas instituições a elas destinadas: desde os prédios dos jardins de infância e instalações de escolas a espaços de lazer.

E o que devemos nós como pais, mães, educadores, participantes de uma sociedade fazer diante dessa situação de negação dos territórios naturais, e, em consequência, a negação de garantia à saúde, ao lazer, ao conhecimento e a tantos outros elementos que só espaços potentes e naturais podem proporcionar a nossas infâncias?

### **Para terminar o texto e continuar a prosa na circularidade da vida e das infâncias**

Estamos finalizando essa prosa, e espero que todos que chegaram para ela tenham se sentido acolhidos. Ela tentou ser democrática, ter um olhar para as infâncias dos adultos e das crianças nos espaços geográficos e memórias afetivas das vivências e aprendizagens geradas por essas infâncias. Lançamos o olhar crítico de como estamos organizando a sociedade e restringindo os lugares, espaços e territórios oferecidos para as infâncias atuais. O mais importante é que possamos pensar que temos um papel fundamental como adultos. Assim, para encaminhar nossa despedida da roda, convidamos Lea Tiriba, educadora comprometida com a saúde das crianças e do planeta, que fala da necessidade de reinventar os tempos, os espaços e as rotinas para nossas crianças, e deixa uma proposta de sociedade e de educação para continuar nos inspirando.

Uma sociedade amorosa é o que necessitamos não apenas para as crianças indígenas, mas também para as do campo, da cidade, da floresta, do cerrado, catinga, da beira da praia ou qualquer recanto do país. Uma escola que não se organize pela lógica da apropriação privada do conhecimento, pelo individualismo e a competição, pela ideologia do aprisionamento e do esmaecimento dos desejos, pela imposição antidemocrática de normas e regras que não estão voltados para o benefício da maioria; mas se fundamente na ética do cuidado, aposte na democracia como modo de convívio amoroso, do qual poderá emergir criatividade, inventividade, liberdade (TIRIBA, 2018 p.270).

Com essa amorosidade da Léa, que nos liga como uma ponte para a mudança emergente que precisamos, encerramos a roda com as palavras da pesquisadora Luciana Esmeralda Ostetto, que inspirou início da nossa prosa, quando fala que a circularidade é associada à mudança e às ideias de incorporar, dar e receber (OSTETTO, 2009). Gratidão e amorosidades.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Carmem Maria Silveira. **Por amor e por força, rotinas na educação infantil**. Artmed. Porto Alegre, 2006.
- BARBOSA, Carmem Maria Silveira. **Culturas escolares, culturas da infância e culturas familiares: a socialização e as escolarização no entretecer destas culturas**. Educ. Soc., Campinas, vol.28, out. 2007.
- DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, n. 45, p. 57-67, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Partir da Infância: diálogos sobre a educação**. 2ª ed. Paz & Terra, Rio de Janeiro, 2020.
- LOPES, Jader Jane Moreira. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Educ. Públ. Cuibá, 2013.
- LOPES, Jader Jane Moreira. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas**. Juiz de Fora, 2017.
- LOPES, Jader Jane Moreira, COSTA; Bruno Muniz Figueiredo. **Geografia da Infância: onde encontramos as crianças**. ACTA geográfica, Boa Vista, 2017.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza, resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. Aquariana, São Paulo, 2016.



MARÉCHAL, Clémentine. **Sonhar, Curar, Lutar: Colonialidade, Xamanismo e Cosmopolítica Kaingang no Rio Grande do Sul**. Editora Appirs, Curitiba, 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade Pedagógica na Teoria Histórico Cultural**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do Chão, a natureza, o imaginário e o Brincar**. Petrópolis, São Paulo 2016.

TIRIBA. Lea. **Educação Infantil como direito e alegria, em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.

SILVA, Rogério Correia. Mau-olhado e quebranto: o que podemos aprender com os povos indígenas sobre suas crianças mesmo quando eles desconfiam da nossa educação infantil. *In*. SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Sares da; MARTINS, Aracy Alves(orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica editora 2013.



## CAPÍTULO 7

### CRIANÇA, NATUREZA E ESCOLA - UMA RELAÇÃO POTENTE

*Rita Jaqueline Moraes*

#### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a criança, a natureza e a escola. Num diálogo, poético-acadêmico, apresento referências e relações entre a minha infância e a infância das crianças com as quais convívio cotidianamente, na condição de professora da Educação Infantil, aprofundadas com o apoio de autores reconhecidos nestes temas. Através da compreensão do desemparedamento como uma possibilidade de que, para além da salas de aula, os espaços externos são lugares legítimos e potentes para as aprendizagens, sinalizo pistas para a organização do pátio e dos tempos da escola, bem como do papel do adulto. Apresento evidências de que, através do brincar livre em contato com a natureza convocamos a imaginação, a criatividade, a autoria e autonomia na busca de aprendizagens a partir da própria criança. Dessa forma, a escola configura-se, também, como um lugar de alegria, de potência, de conexão e de defesa da vida.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Ambiental. Alegria.

#### INTRODUÇÃO

Sou professora de Educação Infantil na rede pública no município de Novo Hamburgo, na região metropolitana do Rio Grande do Sul. Construí esse texto buscando articular, de forma poética-acadêmica, um diálogo entre cenas protagonizadas por algumas crianças, os autores/pesquisadores sobre a infância e a natureza e os poetas. As crianças que, com sua espontaneidade, seu fruir, suas perguntas, nos ajudam a compreendê-las e seguirmos curiosos e investigativos em relação à vida. Os autores/ pesquisadores que nos indicam, através de seu percursos teóricos, caminhos possíveis para o aprofundamento no universo das crianças, da escola e das práticas pedagógicas cotidianas, em contato com a natureza. E os poetas que, como diz Gandhy Piorski, com muito menos, dizem mais (PIORSKI, 2015, p. 89), equilibrando o saber racional com o saber sensível.

## METODOLOGIA E REFLEXÕES INICIAIS

Ao contar e refletir histórias da minha própria infância e das crianças com as quais me encontro na escola, buscarei apresentar apontamentos para a Educação Infantil, onde a alegria, a potência e a defesa da vida sejam um caminho possível, através do contato cotidiano com a natureza, em sua diversidade, beleza, mistérios e imensidão.

### Cena 1:

Recordo, como se tivesse sido ontem, das “montanhas” de barro vermelho em frente à minha casa. Não lembro de como elas vieram parar ali, talvez algum vizinho havia encomendado para elevar seu terreno. Mas, carrego comigo memórias e saberes conquistados nessa brincadeira. Eu deveria ter, na época, 3 ou 4 anos de idade. Ali aprendi sobre o cheiro da argila, sobre suas tonalidades avermelhadas, sobre suas transformações na minha pele, ao se permitir modelar, e logo em seguida, ao desidratar e ressecar. Aprendi sobre o esforço que minha vontade de chegar ao topo impunha as minhas pernas e ao meu coração, principalmente quando ao pisar em área favorável a “avalanches”, eu deslizava e precisava começar tudo novamente. Quando chegava lá em cima, feliz e orgulhosa de minha conquista, colocava toda a minha atenção e esforço na produção de panelas, pratinhos, potinhos e tantos outros utensílios de cozinha. Lembro do quanto difícil foi acertar a forma exata do bico da chaleira e de quanta alegria senti conquistar essa proeza! Não sei dizer quanto tempo gastava nessa atividade mas, sei que era muito. Ficava lá até não ouvir a voz da mãe, chamando pro almoço, pro lanche, ou pro banho. Não ouvia porque estava concentrada! Não ouvia porque estava profundamente envolvida com as minhas experimentações, com o meu “trabalho”. Alguns desinformados poderiam dizer, que eu estava apenas brincando e que isso não era importante. Para mim, eu e a montanha (de argila) éramos grandes parceiras: eu brincando com ela e ela brincando comigo!

Essa criança, que hoje consigo olhar com tanto respeito e gratidão, é quem me guia quando estou com as crianças. Quando vamos aos encontros com a natureza, ela me leva pela mão. Dou essa permissão a mim e a ela pois:

Se a criança puder viver em nós, retornamos ao reduto do humano. Tal reduto passa por todos os espaços que nos oferecem a possibilidade de ser autônomos na vida, a possibilidade de fazer escolhas, independentemente das condições exteriores – decisões completamente individuais e conscientes. (LAMEIRÃO, 2015, p. 78)

Ao trazer essa reflexão quero provocar, no adultos a necessidade de contatarem e darem espaço as boas memórias de sua criança. Essa criança que tem memórias vivas das suas brincadeiras, das suas interações com a natureza, com os amigos e dos tantos saberes conquistados nessas situações. Saberes que permanecem ao longo da vida. Às vezes, ficam esquecidos, mas estão ali.

#### Cena 2:

Pedro, havia descoberto as lagartas da couve, na horta da escola, onde passava bastante tempo acompanhando-as. Atento à movimentação das mesmas, observou que elas estavam concentradas apenas nas folhas de couve e em nenhuma outra planta. Numa manhã, decidiu fazer um experimento: transferiu as lagartas da couve para a alface e seguiu acompanhando a reação das mesmas ao longo do dia. Fez isso e saiu para participar de outras brincadeiras com os amigos mas, de vez em quando, voltava ali para monitorar o comportamento das lagartas. Ao final da manhã a turma voltou para “dentro” para realizar atividades como almoço, higiene, sono e propostas em sala. Depois disso, mais ou menos no meio da tarde, retornaram ao pátio onde Pedro pode dar continuidade a sua investigação. Ele seguiu alternando a observação das lagartas com outras brincadeiras. Observou que as lagartas não estavam comendo as folhas da alface como comiam a couve. Quando a professora anunciou, no final da tarde que iriam retornar à sala, Pedro correu até as lagartas, na alface, e concluiu seu experimento dizendo (e agindo): Aqui elas não estão felizes, vou colocar de volta na couve.

Pedro nos mostra o quanto o espírito científico está presente na brincadeira das crianças e o quanto precisamos alimentá-lo para que continue vivo. Sem saber, investiga o mundo com metodologia de cientista: criou uma hipótese, testou, observou resultados e chegou a conclusões. Brincar é coisa séria! Brincadeira livre e espontânea é preciosidade na escola da infância! “Livre, porque não é dirigida por uma proposta pedagógica; e espontânea, porque segue a fluidez e o impulso da própria criança” (ECKSCHMIDT, 2015, p. 72).

#### Cena 3:

Na construção da horta e jardim da escola, inicialmente, eu tomava para mim (às vezes com a ajuda de outros adultos) as tarefas mais pesadas e braçais como a capina e a revirada da terra para a preparação dos canteiros, sem a participação das crianças. Elas colaboravam com o plantio, a rega e outras tarefas mais leves. Para essa atividade, escolhia as primeiras horas da manhã, porque neste o horário o calor do sol era mais ameno. Por ser a hora da chegada, do café da manhã e de atividades iniciais, geralmente realizadas em sala, as crianças nunca me acompanhavam nesta tarefa. E também porque eu entendia que essa não era uma tarefa para elas que ainda não tinham força suficiente para o manejo da enxada ou da pá. Tinha o medo de machucá-las com essas ferramentas. Mas num dia, eu me alonguei para terminar a capina de um espaço e as crianças chegaram. Davi (dois anos) chega para mim e pergunta:

- “Pofi” o que tu “tá” fazendo?

Eu respondo:

- “Tô” capinando.

Ele repete:

- “Pofi” o que tu “tá” fazendo?

Eu repito:

- “Tô” capinando.

Não satisfeito, ele persiste:

- Mas o que tu “tá” fazendo?

Depois de seguirmos nessa repetição, algumas vezes, Davi fazendo a mesma pergunta e eu devolvendo a mesma resposta, botei maior atenção na pergunta buscando uma resposta mais satisfatória e a altura da necessidade dele. Compreendi que ele nunca vira e, portanto, não reconhecia o ato de capinar.

Essa cena, nos mostra a importância de ir devagar, colocando atenção nos detalhes, nos processos, nas crianças, em nós mesmos e nas oportunidades de aprendizado. Na pressa de aprontar a capina, quase deixo escapar a lição que Davi, persistentemente, veio me proporcionar.

A pressa evita os contatos mais profundos, as conversas intensas, os reais encontros e, assim, impede que aprendamos. Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar. (...) Por causa da pressa, somos desviados de nos manter concentrados e interessados e, desse modo, perdemos a percepção que capta o sutil, o fugaz do que se passa entre os seres humanos. (LAMEIRÃO, 2015, p. 79)

É preciso escutar o que a criança diz com ouvidos muito atentos, para ouvir além da primeira e superficial impressão. Essa criança me trouxe, em nome de todas as crianças, a denúncia de que elas não estão tendo acesso ao diálogo do humano com a terra. Ao não reconhecer algo que, para nós, adultos, poderia ser um gesto óbvio - o ato de capinar como uma etapa de preparar a terra para o plantio - as crianças denunciam o quanto estão distantes e desconectadas da natureza. Já não tem a oportunidade de reconhecer gestos elementares de continuidade, de cuidado e de conexão com a terra. A capina é uma etapa inicial do processo de produção de alimentos e, portanto de sobrevivência. Mas, também de produção da beleza e alimentação de nossas sensibilidades - visuais, olfativas, gustativas, sonoras - e de cuidado com a vida através do cultivo de um jardim. Ao querer poupar as crianças do trabalho inicial e mais bruto, na preparação do jardim, excluí do seu campo de observação uma etapa fundamental, empobrecendo o repertório delas. As crianças aprendem o mundo através de suas investigações mas também através da imitação do mundo adulto. Leite, aprofunda nosso olhar com sua reflexão:

A sociedade altamente tecnológica e de consumo tem nos distanciando cada vez mais das atividades manuais em decorrência do tempo que passamos utilizando dispositivos eletrônicos. Assim, as crianças têm perdido a possibilidade de aprender uma variedade de saberes e fazeres historicamente construídos pela humanidade. Ao seu redor, a maioria dos adultos faz os mesmos gestos repetidamente, que podem ser resumidos a apertar botões de máquinas, sentar-se no carro ou diante das telas. A pobreza dos gestos dos adultos traz um grande impacto no brincar criativo das crianças e repercute em seu desenvolvimento integral. (LEITE, 2015, p. 66)

A partir desse momento, tomei o cuidado de reservar momentos para que as crianças pudessem me observar e participar da preparação dos canteiros, mesmo que isso levasse, três ou quatro vezes mais tempo. Minha intenção era que as crianças tivessem oportunidade de, aprender cada etapa, mesmo que, aparentemente, inadequada a sua condição física. Ao encontrar essa mudança de atitude em relação a distribuição das tarefas entre adultos e crianças também comecei, na presença deles, assumir a tarefa de rega da horta e jardim, antes uma tarefa só deles. Afinal, se as crianças aprendem imitando os gestos do adulto, minha preocupação era de mostrar a eles que a rega e o cuidado são uma atividade

necessária e prazerosa para todas as idades e não apenas uma tarefa escolar para as crianças.

#### Cena 4:

Estou no pátio da escola quando Ana vem correndo me mostrar uma vagem. Ela não teve tempo de expressar oralmente o que estava trazendo pois, automaticamente, incorporo a bióloga e falo pra ela que se trata de uma vagem, que ali dentro tem sementes e que essas sementes darão origem a novas plantas, que darão novas vagens, que podemos plantá-las... Ela me olha estranho, como que não entendendo nada. Diante da reação dela me transformei em interrogação. Felizmente, Viviane, professora da Ana, que nos acompanhava a distância vem em nosso socorro e diz:

- Rita, Ana quer te mostrar a lua!

Claro, a vagem tinha o formato (lindo!) de uma lua crescente. Instantaneamente, lembrei de Manoel de Barros (1993, p. 27):

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa  
Era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.  
Passou um homem e disse: Essa volta  
que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.  
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás de casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.

Fiquei com vergonha da minha falta de sensibilidade: não vi a lua, não ouvi a Ana e pra piorar, me exibí com minha verborragia acadêmica pra uma criança de 2 anos e meio!

Amor à primeira vista é a melhor expressão para definir minha relação com o poeta Manoel de Barros. Infância, natureza, coisas “miúdas e desimportantes” se misturam e se evidenciam em sua poesia. Talvez porque o amor a estas “coisinhas” já existisse em mim antes de conhecê-lo. Talvez porque sua poesia foi a melhor pedagogia que encontrei para me aventurar com as crianças pequenas no universo da Educação Ambiental. Para que nomear se o que precisamos é criar “intimidade com as coisas”? A imagem de uma grande cobra de vidro passando atrás de casa tem significado muito mais profundo do que a palavra enseada; ela tem algo no nível da intimidade. E intimidade é o sentimento básico para que se acenda em nós a vontade e a atitude de cuidado com toda forma de vida. O rio-vidro mole e a lua na vagem, são poesia pura e ampliam a dimensão do existir rumo ao infinito. A



enseada e a vagem são ciência, estão definidas, classificadas, limitadas, constituem o saber racional. Duarte Jr. discute essa relação entre o conhecimento científico e o saber sensível indicando a necessidade de não abrimos mão da sensibilidade e da estesia:

O fato é que o mundo moderno (historicamente estabelecido a partir do século XV) primou pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estésico, particular e individualizado. Sem dúvida, a razão pura (ou científica) trouxe-nos surpreendente progresso e conquistas em prol da espécie humana; contudo, seu exclusivismo, sua adoção como a única razão possível e a sua deterioração em razão instrumental (aquela preocupada apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticas e morais) causaram nos, entre outros problemas, essa acentuada regressão da sensibilidade, que recrudesce em todas as culturas” (Duarte, 2010, pág. 25-26).

Numa relação inicial, quando ainda se tem poucos anos de vida a poesia tem larga vantagem sobre a ciência, porque as coisas são sentidas (com o corpo e com a alma!) e não classificadas ou categorizadas, é o saber sensível. Luiza Lameirão ratifica essa ideia ao falar da importância da linguagem poética para crianças:

... tudo o que é definido, nomeado de antemão, impede a descoberta do fenômeno e torna-se estanque. Comparado a água, é como água parada, água de tanque, que perde seu fluxo e torna-se turva e infértil. (LAMEIRÃO, 2007, p.62)

Para as crianças natureza é poesia, é brincadeira; a ciência terá seu tempo e espaço garantidos, depois.

Muitos seriam os desdobramentos possíveis para cada uma dessas cenas e algumas delas, já foram previamente discutidas. Mas de forma geral, passo agora a aprofundar pontos como o desemparedamento, a organização do pátio escolar, a organização dos tempos e a relação entre o livre brincar e a Educação Ambiental.

## **DISCUSSÃO**

### **O desemparedamento e a organização do pátio escolar**

Rita, Pedro, Davi e Ana protagonizaram essas cenas brincando no espaço externo, ao ar livre. Rita, quarenta anos atrás, brincava, literalmente na rua, em frente à sua casa. Pedro, Davi e Ana não têm essa oportunidade e, por razão de um

conjunto de motivos que não irei discutir, já não podem mais brincar na rua. Passam o dia inteiro na escola.

Se, pra algumas gerações de crianças, até bem pouco tempo atrás o lugar legítimo de brincar e viver a infância era a rua, como para Rita, hoje esse lugar é a escola (algumas crianças chegam a ficar nesse espaço por mais de 10 horas diárias!). É na escola que as crianças passam a maior parte de seu dia, onde encontram os amigos, onde brincam e onde ocorre a maior parte de suas aprendizagens. Por essa razão a escola precisa oferecer contato com a vida em toda a sua riqueza e diversidade, desemparedando as crianças. Para Lea Tiriba e Cristhiana Profice, pesquisadoras da infância:

A escola precisa fundamentalmente religar os seres humanos e a natureza, sair, desemparedar, proporcionar vivências nos ambientes naturais, aprender com seus seres e processos. É preciso tornar mais verdes todos os ambientes, quebrar a identificação do lugar de aprender com a sala de aula, deslizar do conhecimento exclusivamente racional para a sensibilização, para conhecer com todo o corpo, para o deixar-se afetar na relação de convívio com as demais espécies e seres abióticos (TIRIBA; PROFICE, 2014).

É preciso desemparedar! Para que isso ocorra é necessário pensar na organização do pátio, na extensão do pátio para as possibilidades encontradas na comunidade onde a escola está inserida, nos materiais oferecidos, no tempo de permanência nesses espaços e com esses materiais e ainda, no encontro com crianças de diferentes idades.

Quando falo na organização do pátio da escola, visualizo um lugar rico em possibilidades e natureza. Um lugar onde as crianças tenham acesso a horta, a árvores de diferentes espécies (frutíferas, com flores, perenes, caducifólias), a chão batido e grama, onde haja pedrinhas, flores coloridas e perfumadas. É necessário que o pátio ofereça espaços para movimentos amplos e brincadeiras ativas mas que também tenha recantos calmos para conversas, para descanso ou para ficar só. O acesso a água para as várias brincadeiras e alegria que ela proporciona também se fazem presentes e para isso, podemos colocar cisternas para a coleta de água da chuva. Também considero importante a permanência de alguns “matinhos” ou seja, aquelas plantas que costumamos eliminar pelo seu pouco valor estético e que podem ser colhidas pelas crianças para o preparo de comidinhas, para virar “dinheirinhos”, ninhos ou tantas outras coisas que a imaginação delas puder alcançar.

Mas há algo aí que eu gostaria de sublinhar: as crianças precisam de liberdade para circular e interagir nesses espaços. A horta, por exemplo, não pode ser apenas um lugar onde as crianças vão para aprender em situações dirigidas pela professora. Pedro e Davi nos mostraram isso. Ambos frequentavam a horta nos momentos de plantio e cuidados mas, também nos momentos de brincadeira. A investigação de Pedro só foi possível porque ele teve acesso a um pátio verde e diversificado e liberdade para interagir com todos os elementos da horta – das hortaliças até as lagartas.

Se a horta fosse uma atividade pedagógica com hora e local definidos, se fosse um local cercado onde as crianças só pudessem circular com a presença da professora, como Davi poderia observar e indagar(se) sobre o ato de capinar? Se Ana não tivesse liberdade para colher suas vagens e pedrinhas em forma de lua, como aprenderia sobre as formas, sobre as cores e as texturas? Como faria associações tão poéticas como essa de enxergar a lua numa vagem?

Destaco o fato de que, nas escolas onde trabalhei, esse ambiente, tal como anunciei aqui não existia quando lá cheguei. Não foi algo que a professora anterior ou a equipe diretiva da escola me entregou e disse “aqui está o pátio do jeito que tu deseja”. Esse pátio foi construído na parceria com as colegas, com as crianças, com a equipe diretiva e com as famílias a partir de estudos sobre a composição do pátio escolar, das memórias de infância dos envolvidos e dos interesses das crianças. Nenhuma espécie cultivada nesse pátio foi plantada sem a participação das crianças e por isso mesmo, acredito, poucas foram as perdas por descuido ou até mesmo curiosidade. Envolvidos no cultivo, as crianças assumem a responsabilidade com o cuidado. A construção/manutenção de uma horta e jardim são atividades contínuas e duram a extensão de um ano inteiro. Nessa direção, Tiriba nos alerta:

[...] essas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, como rotina. De tal forma que as crianças tenham acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, integrando-se, vivenciando e conhecendo, na prática, os processos de nascimento e crescimento são dos frutos da terra. Isso nada tem a ver com as experiências em que as crianças “plantam” feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo. Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola; se deixamos sem água as mudas recém-brotadas, se mantivermos em cativeiro os animais tão comuns nos

pátios das escolas, como porquinho-da-índia e jabuti, ensinaremos a meninos e meninas uma visão utilitarista da natureza, atitudes de desrespeito aos seres vivos (TIRIBA, 2018, p. 234).

E assim, de plantio em plantio fomos ampliando os espaços, no tempo necessário para a compreensão dos processos pelas crianças, no cotidiano, no tempo da brincadeira e no tempo da experiência.

### **O tempo, a liberdade e a experiência**

Rita passava manhãs, tardes, dias e, talvez, até semanas envolvida com sua brincadeira nas montanhas de argila. Pedro teve um dia inteiro para a realização de seu experimento e, antes disso, vários dias de observação das lagartas. Davi teve a sorte de chegar a tempo de ver a professora envolvida no ato de capinar. Ana gastava boa parte do seu tempo à procura da lua: no céu, nas pedrinhas, nas folhas, nas vagens. Cada um deles com a medida de tempo necessária para as suas experiências. E quando falo de experiência, me refiro não experimento (como aquele realizado por Pedro) mas ao conceito trazido por Jorge Larrosa (2011) como aquilo que nos passa, nos transforma. A experiência como “uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa” onde chegamos transformados. Mas para que isso ocorra é necessário que a escola da infância consiga superar o modelo imposto pelo capitalismo em sua organização cotidiana, como aponta Maria Carmem Barbosa (2013.) É preciso encontrar caminhos para romper com essa lógica temporal dominante, manifestada através da ausência e da fragmentação do tempo, da pressa e da busca pela produtividade. Segundo a autora, é preciso buscarmos o tempo *kairós*, do instante, do momento crítico, da oportunidade e, também, o tempo *aión*, da intensidade, da duração. Um tempo com a medida exata para a experiência. Aquele tempo invocado por Caetano Veloso:

Peço-te o prazer legítimo  
E o movimento preciso  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Quando o tempo for propício  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

De modo que o meu espírito  
Ganhe um brilho definido  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
E eu espalhe benefícios  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Para as crianças, o tempo do brincar, sem outra finalidade. O tempo que, ao deixar-se brincar, permite o acesso ao conhecimento do mundo e de si mesmo. O tempo para tornar-se humano, como ilustra Ute Craemer (2015, p. 47):

O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar. Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa reduzir o potencial de cada ser se tornar cada vez mais humano.

O brincar livre que, sem essa pretensão, conecta o humano a sua natureza. Leia-se sua nos múltiplos sentidos que “sua natureza” pode permitir: da sua natureza de ser criança, da sua natureza de ser natureza e de ter a natureza a sua disposição para infinitas interações.

### **O Brincar e a Educação Ambiental**

De acordo com Silvino Santin (2001, p.58), “para existir é preciso brincar; se não brincar, não existe. É fundamental brincar para nascer e existir. A presença do outro é incorporada, é amada, é sentida como prolongamento, como continuidade de uma mesma corporeidade”.

Pedro ao brincar com as lagartas, Ana procurando luas e Rita misturada na argila dão significado a natureza, fazem comunhão com ela. Manoel de Barros (2006) inspira essa reflexão ao poetizar: “Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e sol. Era o menino e as árvores.” Era o menino e as lagartas! Era a menina e a lua!

Assim, compreendo o brincar livre em espaços verdes como base para a construção de uma relação afetiva com a natureza e, por consequência, da constituição do sujeito ecológico.

Todo ambientalista teve, na construção de si mesmo, muitos momentos “Rita”, “Pedro”, “Davi” ou “Ana”, iniciando sua trajetória na infância. Richard Louv (2016) cita uma pesquisa realizada por Nancy Wells e Kristi Lekies, da Universidade de Cornell, que além de estudar a influência da infância na formação de ambientalistas, olharam para uma vasta amostragem de adultos que vivem em zonas urbanas, com idade entre dezoito e noventa anos. Perceberam que a preocupação dos adultos pelo meio ambiente e o comportamento relacionado a ele

deriva diretamente da participação nessas atividades na natureza selvagem, como brincar com liberdade no mato, fazer caminhadas, pescar e caçar antes dos onze anos. O estudo também sugeriu que o brincar livre na natureza é muito mais eficiente do que atividades obrigatórias organizadas por adultos.

José Lutzemberger, grande ambientalista brasileiro, passou a infância embrenhado nos matos, brincando com gatos, cachorros, aranhas e inclusive cruzeiras! No livro *Sinfonia Inacabada - a vida de José Lutzemberger*, escrito por Lilian Dreyer (2004), há a descrição de uma cena em que a mãe obriga Lutz a levar para longe de casa uma ninhada de cruzeiras que ele queria proteger em sua gaveta. Não estou dizendo com isso que precisamos trazer peçonhentos para a brincadeira das crianças, mas sim, que água, árvores, alfaces, couves e lagartas da horta são indispensáveis.

Não tenho a pretensão de tornar essas crianças em ambientalistas mas, de dar a elas condições de buscarem esse caminho, se houver, dentro delas, o desejo. Quero que elas tenham em sua bagagem essa opção entre outras, porque viveram experiências significativas na infância. Quero dar a elas oportunidade de desenvolver uma relação afetiva com a natureza, condição fundamental para que se tornem pessoas que cuidam de si mesmas, dos outros e do planeta. Esse é um direito de toda criança que chega à escola, garantido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu artigo 9º, incisos VIII e X:

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

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (BRASIL, 2009).

Assim, brincar em contato com a natureza, cotidianamente, não pode ser uma escolha da professora, é um direito de toda criança brasileira.

## O Papel da Professora

Gostaria de refletir o papel do professor a partir de diferentes pontos de vista: como organizador das condições para a atuação das crianças, como um parceiro

mais experiente a ser imitado e como aquele que oferece uma presença interessada e atenta a ação das crianças.

A experiência realizada por Pedro, com as lagartas foi possível por ele ter a sua disposição um ambiente favorável a investigação, tempo suficiente para esse feito e liberdade para agir com os elementos encontrados no espaço. Mas esse pátio, rico em possibilidades não veio ao acaso, foi intencionalmente planejado pela professora. Da mesma forma, o tempo ampliado para que este tipo de experiência é uma escolha pedagógica que cabe a professora. Será que com 20 ou 30 minutos de permanência no pátio dariam conta de algo tão interessante? Assim, organizar as condições para aprendizagem é uma tarefa fundamental da professora. Ute Craemer (2015, p. 48) afirma que “o adulto tem apenas a tarefa de organizar o espaço criativo para que a fantasia da criança possa ser nutrida”. Aqui discutimos apenas a organização do espaço e do tempo mas, poderíamos incluir ainda os materiais e a organização dos agrupamentos.

Davi nos mostrou outra atribuição importante da professora que é a de fazer referência para as crianças. Elas aprendem observando e imitando o gestos do adultos de sua convivência. Como ensiná-las o cuidado com a natureza se não expressamos nosso encantamento, alegria, prazer com os elementos presentes no pátio da escola? O documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre orientações curriculares (2009, p.93) nos faz refletir sobre o modelo encontrado pela criança junto a professora: O pátio é o primeiro observatório da natureza e sua disposição e o cuidado dos adultos em relação a ele favorece a criação de atitudes de cuidado e responsabilidade com o que nos rodeia.

Outro aspecto importante é a presença interessada do professor na movimentação da crianças. “A presença é fundamental, é ela que nos mantém conectados com o que está vivo. Com o movimento, com o aqui e agora” (BARBIERI, 2012, p. 32). É preciso uma presença atenta para acompanhar e dar visibilidade às aprendizagens que se estabelecem na brincadeira. É preciso uma presença interessada para apoiar a brincadeira oferecendo o tempo, os recursos ou mesmo as perguntas que ampliem a curiosidade e a investigação das crianças.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criança, natureza e escola: uma relação potente quando intencionalmente favorecida, planejada e organizada. A criança é movimento, curiosidade, investigação; a natureza é palco de mistérios, assombro, desafios e provocações. E a escola pode ser tornar o local cotidiano para esse encontro. Um lugar para a criança aprender de corpo inteiro, brincando! Através da brincadeira aprender sobre os cheiros, a textura da terra, da madeira e das rochas, a diversidade das plantas, a arte, as relações sociais, a geologia, a biologia, a ecologia... Se as crianças passam a maior parte de seu dia na escola e, se essas experiências não forem oferecidas nesse espaço, muitas crianças não terão acesso a elas, reduzindo suas possibilidades de conhecer o mundo e a si mesmas. Dessa forma a escola se configura também como o lugar da alegria, da potência, do bem-viver e do cuidado com todas as formas de vida.

Para finalizar, informo, com grande satisfação (e alívio!), que Ana seguiu procurando luas nos matinhos e pedrinhas da escola, apesar da minha atuação!

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel. **O Livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BRASIL. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2009.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. **Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)

CRAEMER. O Brincar na Comunidade. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

DUARTE JR, João-Francisco. **A Montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas/SP: Papirus, 2010.

DREYER, Lilian. **Sinfonia Inacabada**: a vida de José Lutzenberger. Porto Alegre: Vidicom Audiovisuais, 2004.

ECKSCHMIDT, Sandra. O Brincar n Escola. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LAMEIRÃO, Luiza. Ninguém É Tão Grande Que não Possa Aprender Nem Tão Pequeno Que Não Possa Ensinar. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LAMEIRÃO, Luiza. **Criança Brincando!** quem a educa? São Paulo: João de Barro, 2007.

LEITE, Ana Cláudia Arruda. Diálogos e Experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. *In*: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

PIORSKY, Gandhi. Naufragos e Piratas do Aprendizado. *In*: Meirelles, Renata (org.). **Território do Brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST edições, 2001.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. **O Direito Humano à Interação com a Natureza**. In SILVA, Aínda Maria Monteiro Silva; TIRIBA, Lea (orgs.) **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Desemparedamento_infancia.pdf)

VELOSO, Caetano. **Oração ao Tempo**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2iglhxA>. Acesso em 30/09/2020.



## CAPÍTULO 8

### CRIANÇAS: RELAÇÃO COM O ESPAÇO E OS SENTIDOS DA NATUREZA

*Ana Lúcia Rodrigues da Silva*

*Cristiane Clemente Susano*

#### RESUMO

Trazemos neste capítulo a reflexão sobre o olhar de inteireza, onde a observação e escuta atenta das crianças em conexão com elementos naturais dialogam com nossas infâncias na natureza como fio condutor para esta escrita. Tendo em vista a necessidade e a importância da relação estabelecida entre crianças e o espaço-natureza para seu desenvolvimento integral, refletimos a relação delas com o mundo. Para isso, cabe-nos possibilitar encontros potentes entre crianças e natureza, onde a convivência harmônica forma um todo integrado e indissociável. Todos os sentidos desabrocham, atravessam o corpo inteiro e potencializam descobertas sobre a vida que pulsa nas crianças através do brincar na e com a natureza. Diante disso, afirmamos a importância de propiciar formas de atuação que ampliem o repertório de experiências e possibilidades de fazer, sentir, viver, conviver e aprender, favorecendo o potencial criativo, conectado com o mundo natural que existe e habita em cada criança.

**Palavras-chave:** Infância. Educação. Conexão.

#### INTRODUÇÃO

Iniciamos essa escrita contando um pouco de nossa infância e adolescência em meio à natureza. Infâncias vividas em tempos e lugares distintos, porém, atravessadas por experiências que revelam histórias em comum. A natureza como espaço potente, palco para as nossas descobertas carregadas de afeto, sentido, significado e conexão com a vida.

Vivemos nossa infância e adolescência em contato com a natureza, criávamos nossos próprios brinquedos com os elementos que encontrávamos nos quintais por onde passamos. Hoje percebemos que a brincadeira começava desde o momento em que catávamos os gravetos e juntávamos as folhas caídas no chão.

Gandhy Piorski, em seu livro *Brinquedos de chão* (2016, p.135), fala sobre a importância do uso desses materiais que ganham novos sentidos de acordo com a necessidade e a criatividade das crianças: “ [...] A criança deposita no mundo pequenos fragmentos encantatórios, os mitos que provêm do imaginário [...]”. Os elementos coletados no chão de terra: gravetos, folhas, frutas, sementes, flores e pedrinhas se transformavam em nossas mãos, ganhando encantamento em um profundo mergulho na imaginação.

O tempo de brincadeira era sagrado e a simplicidade vivida na infância foi nos constituindo como pessoas, como humanas, conectadas enquanto parte da natureza. Nos lugares que vivemos, era possível perceber os sinais da natureza no contato com a terra, no banho de rio, de cachoeira, nas andanças pela fazenda, no farfalhar das folhas ao vento, nos inúmeros pores de sol que vislumbramos, no cheiro de terra molhada que subia quando chovia. O vento trazia a lua tão próxima que clareava as noites escuras, deixando ainda mais vivas as histórias que nossos avôs contavam. Por vezes, ao redor da fogueira, o silêncio propiciava a escuta desses elementos e a energia do planeta tornava esses momentos tão mágicos que estão guardados em nossas memórias.

As árvores nos acolhiam e eram espaço para estudo e leitura pois, quando subíamos, não víamos o tempo passar. Era comum aproveitar para saborear as frutas que pegávamos nos galhos, ofertadas pela seriguela, pela amoreira. Assim como Manoel de Barros, crescemos brincando no chão:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. (BARROS, 2013, p.187).

Atuamos no campo da Educação Infantil e ancoramos conhecimentos no campo da Psicomotricidade. A Psicomotricidade envolve alguns pontos que, para nós, são fundamentais para a compreensão da complexidade do ser humano e de suas relações com o mundo interno e externo, entre elas, o pensamento complexo e a transdisciplinaridade; visando despertar uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que passam entre, através e além das disciplinas numa

busca de compreensão da complexidade dos sujeitos e as relações que estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Durante nossa trajetória, prosseguimos pesquisando temáticas relacionadas ao corpo e movimento, considerando o corpo como um canal de comunicação, de afetos e aprendizagens, de modo que o ambiente natural é visto como espaço potente de encontro entre as diferentes formas de vida.

Na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito, percebemos que os afetos surgem a partir dos encontros entre corpos infantis e o mundo natural de forma indissociável. Por isso, é urgente pensar e refletir sobre o brincar em ambientes naturais como potencializador e propulsor do desenvolvimento infantil.

Ao observar as crianças brincando livres pelos espaços da escola, a natureza presente no lugar ganhava sentido, desejo, prazer e inteireza de meninos e meninas na Educação Infantil. O nosso olhar sensível para as diferentes formas de vida, para o espaço e materiais reverbera no olhar das crianças. Caso estejamos atentas ao canto dos pássaros, às folhas secas que caem das árvores, à flor minúscula que encontramos no chão e consigamos enxergar a potência das manifestações da natureza, as crianças também conseguirão perceber. Precisamos afinar o olhar sensível! Somos o que nos afeta e assim afetamos o outro. As crianças aprendem a escutar com a nossa escuta.

A partir do olhar atento, sensível e potencializador das investigações e descobertas das crianças brincando com e na natureza, ressurgem em nossa memória afetiva um (re) encontro com o nosso brincar em meio à natureza durante a infância. O que até então, para nós, eram simples brincadeiras de criança no contato com a natureza, com brinquedos muitas vezes construídos com elementos naturais, em brincadeiras ao ar livre, com olhar de encantamento para os ambientes naturais que tivemos oportunidade de explorar, experimentar e sentir de corpo inteiro, adquiriu caráter científico e fundamenta nossa práxis educativa.

Numa perspectiva que caminha na contramão do sujeito, atropelado pelo tempo, pelo excesso de informações, pelo distanciamento da criança ao brincar em contato com a natureza, trazemos questões que possam fazer com que as crianças sejam atravessadas por experiências significativas com ambientes e elementos naturais nos espaços escolares. Valorizando o tempo da experiência como um lugar de encontros entre os diversos seres e saberes, capaz de formar o sujeito em sua

integralidade, oferecendo experiências de afeto que os façam refletir sobre a vida, gerando movimento de transformação pessoal e social por meio de suas ações. Segundo Larrosa:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo [...]. Não está como conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...] (LARROSA, 2016, p. 27)

Nessa perspectiva, cabe-nos (re)pensar a educação das crianças em harmonia com as experiências, significando uma aprendizagem carregada de sentidos, encontros potentes que provoquem afetos e revelam a essência da natureza no contato com os diferentes seres e elementos que a compõem, na observação dos fenômenos que ocorrem no transcorrer do tempo. Há o desafio de pensar nas propostas que circundam as práticas na Educação Infantil: há espaço e tempo garantido para as brincadeiras espontâneas e livres no cotidiano das crianças? Os educadores promovem e criam possibilidades de ações naturais das crianças desejosas pelo brincar em meio à natureza? Como é a organização do espaço? Que tipos de materiais oferecemos às crianças? Como as crianças são escutadas nesses contextos?

## **UM OLHAR DE INTEIREZA PARA AS CRIANÇAS NA NATUREZA**

A construção desse olhar atento à inteireza do humano que se potencializa no trabalho com a criança se revela a nós, genuinamente, nos momentos de brincadeiras espontâneas ao ar livre. A potência desses momentos nos convoca a observar seus gestos, seus movimentos, suas interações com o outro, com objetos e elementos naturais, suas ações e reações, seus sentimentos, sensações e suas emoções. Numa perspectiva de olhar e de escutar as ações das crianças “atentamos para o desejo de proximidade com elementos do mundo natural, que se manifestam insistentemente.” (TIRIBA, 2018, p.192).

Diante disso, ressaltamos a importância de escutar, observar, perceber os desejos de meninos e meninas durante suas brincadeiras e ações nos espaços da escola e assim, refletir constantemente sobre a oferta de um cotidiano que

considere e contemple seus desejos. Questionamentos que iluminam nossas reflexões sobre a importância de garantir os desejos das crianças são apontados por Tiriba (2008, p. 192):

Sendo o desejo – como afirma Espinosa- o móbil fundamental da afetividade humana; (...), podemos perguntar; que seres estarão sendo formados em escolas que não “escutam” os desejos infantis, que impedem as crianças de se manterem conectadas com o universo de que são parte; que, portanto, não respeitam as crianças em seus direitos ao desenvolvimento pleno?

Todos os aprendizados passam pelo corpo, por isso escutar as crianças significa perceber o que seu corpo comunica por meio do olhar, dos gestos, movimentos, sons, linguagem e da relação com o outro (adultos e crianças) e com os objetos.

Pensar o lugar do corpo nos espaços educacionais implica garantir propostas, espaços e materiais que possibilitem à criança mobilizar seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de fazer com que elas se sintam instigadas a isso. Implica compreender o corpo em movimento como instrumento expressivo e de construção de conhecimentos de si, do outro e do mundo em que vive. A criança se expressa de corpo inteiro. Um corpo em movimento que se permita exprimir emoções, necessidades, sensações e desejos, experimentando as possibilidades corporais por meio das brincadeiras e interações em ambientes desafiadores.

## **ENRIQUECENDO ESPAÇOS COM MATERIAIS NATURAIS: UM CAMINHO POSSÍVEL**

Ao longo de nossa prática como educadoras, fomos identificando a importância de potencializar a imaginação das crianças, possibilitando brincadeiras por meio dos diversos materiais, principalmente os não estruturados, ou seja, aqueles que não têm uma função prévia. Conforme Schwall afirma:

Os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados. As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e integram com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar. (SCHWALL, 2012, p. 32)



O espaço e os objetos pensados para as crianças, provocam a interação e convidam à ação. Assim, um espaço cuidadosamente planejado, com materiais diversificados, proporciona experiências que aguçam a imaginação e a criatividade, pois a criança aprende o que vive e sente. A organização do espaço revela não só o que pensamos sobre e para as crianças, mas o que conhecemos a respeito delas. Por isso, espaços acolhedores, convidativos, legíveis e com materiais disponíveis que autorizam a partilha, provoquem o movimento e a autonomia são alguns aspectos que as propostas para a infância devem garantir.

Segundo Daniela Guimarães (2009, p. 94), “é importante refletir sobre como o espaço acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças. Acolher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço acolhedor”. Precisamos refletir se os espaços e materiais garantem a interação e o protagonismo, respeitando as singularidades. Como garantir um espaço de investigação às crianças?

Promover propostas para a exploração individual e coletiva dos materiais é um modo de garantir a brincadeira livre-expressiva como intrínseca à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo. Sendo assim, é importante trabalhar as relações pessoais e interpessoais, ligando os saberes com os fios da transdisciplinaridade em prol do desenvolvimento global da criança. Um dos idealizadores do trabalho nas escolas e creches de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, sintetiza as diversas dimensões da importância do espaço na proposta pedagógica que realizam, instigando e inspirando nosso fazer:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva. Tudo isto contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças (MALAGUZZI *apud* GANDINI, 1999, p.157).

Segundo Schwall (2012), quando as crianças experimentam um espaço, elas se apropriam dele, vivenciam-no e encontram seu lugar dentro daquele contexto; as conexões que acontecem entre o tempo e o espaço ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana, acontecimentos passados e das novas experiências que se voltam para o futuro. A rotina faz com que as crianças saibam o que vai acontecer, sentindo-se mais seguras. Assim, a organização da rotina permite que a criança

verifique que ela tem lugar, que ela é importante e pertencente ao contexto em que está inserida. O ritmo ajuda a criança a encontrar a frequência e ela avança no seu desenvolvimento quando percebe que pode contar com o adulto sempre que precisar. Por isso, para pensar os espaços, o tempo e os materiais oferecidos para as crianças devemos dialogar com seus desejos e interesses.

Para isso, o educador precisa garantir a segurança afetiva, preparar e transformar o ambiente, saber selecionar os materiais, manter a atenção, observar, registrar, interagir e interferir quando necessário, mas sem ser invasivo. É preciso respeitar o tempo de brincadeira e reconhecer a criança como protagonista de suas invenções.

O planejamento é o lugar de reflexão do educador que, a partir de suas observações, propostas e registros prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades tanto na sala, quanto no espaço externo, estando aberto ao imprevisível. Por isso, o planejamento precisa de um espaço vazio para receber os desejos e sugestões trazidas pelas crianças, principalmente suas histórias de vida que atravessa o cotidiano.

Como afirma Galardini et al (2003, p.47), “a vida concebida como acontecimento ético aberto não comporta acabamento”. É na relação com o outro que podemos ver o que, do nosso ponto de observação, não é possível apreender. É no confronto com o outro – adultos e crianças – que o planejamento pode ir se completando e ganhando novos contornos e sentidos. Para isso, o educador precisa estar atento às necessidades individuais e coletivas, flexibilizando sua prática. O que dá sentido ao cotidiano das crianças é justamente a possibilidade de participação e pertencimento. Planejar é firmar um compromisso com as crianças.

## **REVELANDO SENTIDOS NA NATUREZA**

Na figura 1, as crianças exploram o jardim da frente da escola, um ambiente de natureza conquistado por elas, que revela o potencial criativo pelo olhar de encantamento para esse espaço.

Figura 1 - A floresta da escola



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá

Para elas, era a *floresta da escola*! Entre plantas e árvores nos canteiros do jardim, meninos e meninas se encontram para investigar, explorar e marcar o território do desejo, da descoberta. Piorski afirma que “a criança, em contato com matérias primitivas, ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesmas” (PIORSKI, 2016, p. 63).

Na figura 2, a brincadeira no quintal de terra foi enriquecida por potes, vasilhas e colheres de pau.

Figura 2 – Comidinha no quintal



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá

Adriana Friedmann (2020, p. 33) em sua obra, *A vez e a voz das crianças*, diz que “na infância ocorrem processos de produção e de reprodução cultural, sistemas simbólicos acionados pelas crianças, que dão sentido as suas experiências”. A imagem mostra o empenho da criança na manipulação dos objetos no preparo da “comidinha”.

Na figura 3, o quintal de terra, após uma noite chuvosa, revela o processo de transformação no encontro entre terra e água que dá origem à lama.

Figura 3- Descoberta na lama



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá

A transformação propicia a exploração de diferentes texturas e possibilita descobertas e sensações. A brincadeira livre e espontânea revela o efeito do fenômeno natural da chuva no encontro com a terra de forma genuína.

Segundo Tiriba (2018, p. 198) “a natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar”. Uma vez que o corpo da criança é o principal meio para a construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo e que os espaços de Educação Infantil se constituem como locais para promover tais descobertas, precisamos propiciar o encontro da criança com a natureza, pois o espaço escolar é o lugar para nutrir e potencializar esse encontro. E na falta de um espaço verde e vivo, pensar como os elementos da natureza podem atravessar os muros da escola a partir do próprio ser criança, parte incontestável dessa unidade natural maior.

As figuras 4 e 5 apontam que sempre há possibilidade de proporcionar encontros ao ar livre em meio à natureza.

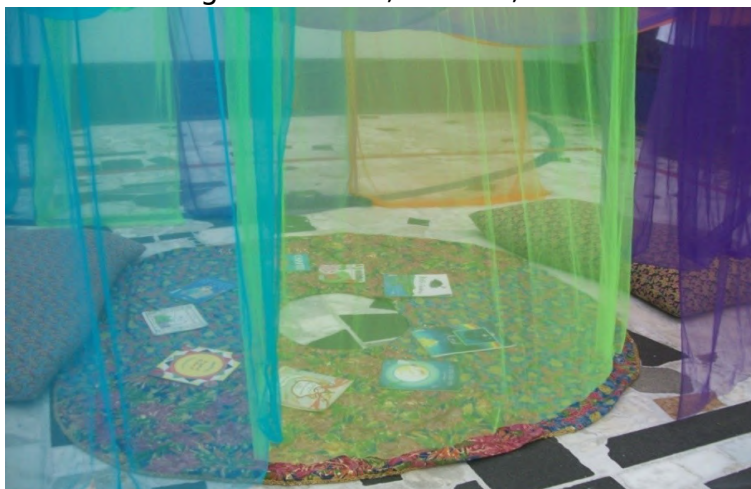
Figura 4 - Terra, pedras e argila expandida



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá



Figura 5 – Céu, nuvens, vento...



Fonte: prática da autora na Escola Oga Mitá

Se, porventura, a escola não oferece áreas verdes e naturais em seu entorno, podemos proporcionar esse encontro entre crianças e natureza; propiciar a conexão com a natureza é elementar, pois é intrínseca a nós. O céu, as nuvens, o vento, o sol, a terra, pedrinhas, o canto dos pássaros e tantos outros encontros são possíveis de acontecer, pois a vida é cheia de inéditos que nos constitui como sujeitos, humanos, mas, principalmente, como parte da natureza externa a nós.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trazidas sobre a criança, a relação com o espaço e a conexão com o mundo natural foram os principais objetivos desta pesquisa. Para isso, torna-se importante chamar atenção para a escuta e olhar atentos aos interesses e desejos das crianças. Ao longo desse trabalho, tivemos o intuito de provocar reflexões e questionamentos sobre diferentes formas de proporcionar e garantir, no cotidiano escolar, encontros potentes, carregados de sentido e significado para que as crianças possam se perceber como seres indissociavelmente integrados ao meio em que vivem.

Finalizamos, portanto, com um convite para que possam repensar as ações no cotidiano junto às crianças, fazendo da convivência um lugar de investigação, liberdade, curiosidade e descobertas. Desejamos incitar a apresentação de experiências com os elementos da natureza que potencializam e revelam as

brincadeiras inventadas e a essência criativa e imaginativa, evidenciando, deste modo, os disparadores desse estudo e das vivências já tidas, expressando de forma singular que respeitamos e apreciamos os modos de estar no mundo em conexão com a natureza.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

CAVOUKIAN, Raffi; OLFMAN, Sharna (orgs). **Honrar a criança**. *Como transformar este mundo*. Trad. Alyne Azuma. São Paulo - Instituto Alana, 2015.

COSTA, Eduardo. A formação do Transpsicomotricista. *In*: COSTA, Eduardo. LOVISARO, Martha. (orgs.). **TransPsicomotricidade**: Psicomotricidade com base no pensamento complexo e transdisciplinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

COSTA, Eduardo. (org.) **Corpo Transbordante**: relatos da prática transpsicomotora educacional e clínica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

FREINET, Célestin. **A Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: Escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GALARDINI, A.; GIOVANNINI, D.; Pistoia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender as necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C.; Bambini: **A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GUIMARÃES, Daniela. *In*: **Cotidiano e políticas**. Patrícia Corsino (org.) – Campinas, SP: Autores associados, 2009. Coleção Educação contemporânea.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. *In*: GANDINI, Lella. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia** - Educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.





## CAPÍTULO 9

### **AÇÃO ECO INTEGRATIVA: PARCERIAS E AÇÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE - RS**

*Mariane Paludette Dorneles*

*Patricia Antunes Russo*

*Douglas Ciecieski*

*Guilherme Menezes*

#### **RESUMO**

O texto apresenta resultados da I Ação Eco Integrativa, realizada pelo projeto de extensão Ecoeducadores, durante o ano de 2018. O projeto tinha como objetivo formar agentes socioambientais na comunidade do entorno da instituição. Através de oficinas, workshops e atividades práticas de ação social, desenvolvidas pelos acadêmicos e pelos docentes da instituição. A I Ação Eco Integrativa foi uma das atividades práticas organizadas pelos participantes do projeto nesse ano. Realizada em uma escola estadual do município de Porto Alegre (RS), foram ofertadas cinco oficinas e a montagem de uma estação integrada. Através de um trabalho conjunto e inovador, e do protagonismo dos acadêmicos e dos alunos participantes do projeto, colocamos em prática a teoria discutida em nossas oficinas. Transformando o espaço escolar e as pessoas que o constituíam.

**Palavras-chave:** Ações práticas. Agentes socioambientais. Desenvolvimento social. Educação ambiental.

#### **INTRODUÇÃO**

A exploração dos recursos e a destruição de nossos ecossistemas nunca foram tão intensas. Vivemos em um momento de caos orquestrado pelos sistemas econômicos. A mudança é complexa e envolve muitas transformações. A escola e a educação são chaves para essa mudança. Para desconstruir as práticas escolares que têm como objetivo nos transformar em futuros trabalhadores e consumistas precisamos repensar nossas práticas didáticas e os espaços de formação dos futuros professores. Para fugir do óbvio precisamos inovar, e assim educar para formar amantes da vida, degustadores de sabores, apreciadores do movimento, do silêncio da arte. Para realizar essa alteração tão radical é preciso tornar rotina as práticas

que nos coloquem em contato com a natureza, que nos tirem da sala de aula e nos façam ocupar outros espaços.

A mudança deve começar em todos os segmentos da sociedade, sendo a universidade um lugar de destaque para que as transformações cheguem a sociedade mais rápido. Tendo como responsabilidade além da formação intelectual de seus alunos, oportunizar uma formação ética e comprometida, destes com a sociedade. Projetos socioambientais podem ser um dos caminhos para alcançar esses objetivos. Melhorando efetivamente a qualidade de vida no entorno da Universidade. Construindo o sentimento de pertencimento e ressaltando sua responsabilidade no contexto ambiental ao qual se encontram inseridos.

Quando existe um incentivo para que haja a interação entre a universidade e a comunidade, como nos projetos de extensão, a formação dos acadêmicos permite que estes sejam sensíveis as questões sociais e não apenas detentores de conhecimento técnico (Silva & Vasconcelos, 2006).

Esse texto resulta da atuação como coordenadora do projeto de extensão Ecoeducadores do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), em Porto Alegre (RS). A atuação como coordenadora ocorreu entre 2017 e 2019. Inserido nos propósitos de formação inicial dos acadêmicos e de acordo com a Lei nº 9795/1999, Art 1º (1999), que determina que todos possuem direito à educação ambiental e que ela deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

A área de abrangência do projeto, localizada no entorno da instituição, possui predominância de impactos ambientais negativos, que afetam diretamente a qualidade de vida da população. Desta forma, o projeto atuava na formação de Ecoeducadores, com o desafio de tornarem-se multiplicadores dos temas socioambientais, contribuindo positivamente para uma mudança do cenário ambiental de sua comunidade. Através de oficinas socioambientais e workshops desenvolvidos pelos acadêmicos dos cursos de Ciências Biológicas e Engenharia Ambiental e Sanitária, pelos docentes da instituição.

O recorte apresentado aqui, traz como protagonista a atividade prática denominada I Ação Eco integrativa, realizada no ano de 2018. A partir das reflexões realizadas pelos participantes do projeto, foi pensada uma ação de impacto dentro da escola, que só foi possível porque contou com parcerias e colaborações de várias pessoas. Resultando em trabalho transdisciplinar, que se mostrou muito potente. A

ação aprofunda e ressignifica as temáticas desenvolvidas ao longo do projeto, relacionadas à pesquisa qualitativa na educação ambiental e ao papel do cidadão crítico que favorece a compreensão da realidade na sua complexidade, colaborando com a sua transformação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

É preciso repensar a importância das Universidades para a sociedade contemporânea, assumindo seu papel central na discussão da preservação do meio ambiente, das mudanças tecnológicas e em defesa da vida humana. Que estejam presentes e não se tornem irrelevantes, em tempos tão difíceis onde se nega a ciência e o diálogo, elas devem ser locais seguros para a busca de uma sociedade justa e democrática (NÓVOA, 2019).

A universidade tem como responsabilidade além da formação intelectual de seus alunos, oportunizar uma formação ética e comprometida, destes com a sociedade. Nessa preparação para a vida cidadã não podemos esquecer a importância da educação ambiental em todas as esferas da Universidade. O que é garantido pela lei Lei nº 9795/1999, Art 1º (1999). Que coloca que a educação ambiental de forma individual e coletiva, deve construir valores sociais e autonomia para atuar de forma consciente com relação a conservação do meio ambiente.

Segundo Souza (2016, p. 138):

Pode-se dizer que as questões ambientais surgem como um novo desafio para as IES e para os cursos que pretendem preparar alunos/profissionais para atuarem com a temática ambiental. A educação para o meio ambiente deve permitir que os futuros profissionais possam ter conhecimentos, habilidades e valores voltados a colaborar com a compreensão dos problemas socioambientais existentes, bem como buscar soluções éticas e justas na construção de uma nova sociedade. Para isso, algumas mudanças parecem ser necessárias dentro das universidades, também para que estas possam aproximar-se das questões ambientais.

Projetos socioambientais podem ser um dos caminhos para alcançar esses objetivos. Melhorando efetivamente a qualidade de vida no entorno da Universidade. Construindo o sentimento de pertencimento e ressaltando sua responsabilidade no contexto ambiental ao qual se encontram inseridos (BRITO; CUNHA; SIVERES, 2018). Segundo Capra (2006, p. 233) “A parceria é uma característica essencial das comunidades sustentáveis. Num ecossistema, os

intercâmbios cíclicos de energia e de recursos são sustentados por uma cooperação generalizada”. Assim os projetos aumentam a qualidade das parcerias, derrubando muros e unindo a comunidade e a universidade através de seus objetivos comuns.

As questões socioambientais nunca estão isoladas dos conflitos gerados pela desigualdade social. Mesmo assim elas não suscitam interesse no poder político. Os atores socioambientais são aqueles que buscam evidenciar essas questões frequentemente excluídas das pautas políticas e sociais. Através de projetos que proporcionem qualidade de vida, inclusão social, solução de problemas ambientais e crítica a forma de consumo atual, mediando os conflitos e os atores em cada cenário (ACSELRAD, 2005).

Segundo Freire; Figueiredo; Guimarães (2016, p. 123):

Em uma realidade de crise socioambiental, que sinaliza para uma crise civilizatória, o contexto de transição paradigmática nos faz buscar construir uma identidade de educador(a) ambiental crítico(a). Criamos uma perspectiva de que o ideal é que todo(a) educador(a) seja crítico(a), seja aquele(a) que consegue trazer, para a sua práxis pedagógica, a discussão que emerge da relação ser humano, sociedade e natureza e a degradação das condições de vida, humana e não humana. Se essa perspectiva é trabalhada, pensando que a sua prática contribuiu para a construção do novo, de novas relações socioambientalmente sustentáveis, está se constituindo como um(a) educador(a) ambiental crítico(a). Em uma situação de transição, se acentua o embate pela manutenção do que é -status quo, para aqueles(as) que assumem posturas diferentes das que aí estão. Nesse contexto, a construção da identidade de educador(a) ambiental crítico(a) passa por afirmar uma postura e marcar uma posição

Refletir nosso consumo e a forma como a sistema econômico no qual estamos incluídos é uma das responsabilidades da Universidade. Quando nos mantêm como iguais, tiram nossa liberdade e nos transformam apenas em coisas, essa anestesia nos deixa prontos para suprir nossas faltas emocionais através do consumo desenfreado e da falta de pertencimento a natureza. Segundo Krenak (2019, p. 12) “A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo”.

Segundo Alencar e Barbosa (2018, p. 251):

Há, ainda, muito a fazer para uma educação estruturada na perspectiva de cidadania, na qual as pessoas, individual ou coletivamente, constroem valores que lhes consentem autonomia social, política e econômica, tendo como projeto a construção da dignidade humana. Essa realidade evidencia o imperativo de que as IESs deveriam elaborar uma política metódica de formação constante no domínio do ambiente.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O projeto de extensão oportuniza um espaço de diversidade, reflexão e diálogo entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa. Propiciando investigação científica, desenvolvimento cultural e científico, voltados para os problemas nacionais ou regionais. Levando-se em consideração esses pressupostos buscamos através da organização de práticas que nos levassem além da estrutura da instituição, nos conectando com a realidade do entorno e contribuindo com os espaços que nos rodeiam. Auxiliando na complexidade que envolve as relações humanas e a formação dos acadêmicos.

Utilizando metodologias qualitativas de investigação realizamos os estudos através do reconhecimento da situação ambiental do entorno e das escolas que aceitaram nossa parceria. A realização deste trabalho sucedeu a submissão e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da instituição (CAAE: 69015417.4.0000.5309).

## **ECOEDUCADORES - OS AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIOAMBIENTAL DA COMUNIDADE ZONA SUL.**

O projeto foi elaborado por alunos e docentes do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da instituição em 2016 (RUSSO *et al.* 2017). Em 2017, o projeto foi ampliado abrindo vagas para bolsistas dos cursos de Licenciatura em Biologia, Pedagogia e Jornalismo. O projeto Ecoeducadores atendia estudantes das escolas públicas de ensino fundamental do entorno do Centro Universitário UniRitter – Zona Sul. Alunos que estavam cursando o segundo ciclo/séries finais do ensino fundamental, compreendendo a faixa etária de 12 a 15 anos.

Através de reuniões de alinhamento da proposta, elaboração de um cronograma, seleção de bolsistas e contato com os docentes que iriam ministrar

cursos ou participar das atividades os trabalhos anuais eram iniciados. Depois do grupo formado, e do cronograma pronto, visitas eram realizadas nas escolas do entorno para fazer o convite para os alunos. Os encontros eram semanais nas dependências do Centro Universitário Ritter dos Reis/UniRitter – Zona Sul. Com duração de três horas ministrados pela coordenadora do projeto e pelos bolsistas. Durante os encontros foram realizadas oficinas socioambientais, workshops e atividades práticas.

## **I AÇÃO ECO INTEGRATIVA**

Realizada no ano de 2018, em uma escola estadual de Ensino Fundamental do município de Porto Alegre, RS, localizada no entorno da instituição. Primeiro entramos em contato com a escola, conversamos com a direção e buscando o espaço que poderia ser utilizado. Depois as ações foram organizadas por toda a equipe do projeto, durante vários encontros. Contamos com a parceria de outros projetos de extensão da instituição, acadêmicos e docentes convidados, Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) e Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE).

As oficinas trabalharam as temáticas do Empoderamento feminino, energia renovável, resíduos eletrônicos, gestão de resíduos, *bullying* na escola e tratamento de água e esgoto. Foram ministradas no turno inverso, para os alunos que se inscreveram conforme seu interesse.

Uma estação integrada de compostagem foi instalada na escola através da parceria com o DMLU. O espaço foi limpo e organizado pelo grupo do Projeto de Extensão do Ecoeducadores, os alunos da escola, e por acadêmicos voluntários. Depois foram organizadas hortas com mudas de temperos e chás. A ideia era deixar um local agradável para o contato com a natureza, além de um laboratório ao ar livre para que a escola pudesse explorar a horta como local de aprendizagem para os alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **O ano de 2018 foi de crescimento e união**

O processo de construção de identidade do projeto, os laços afetivos e as metodologias ativas aplicadas nas oficinas fizeram com que as primeiras barreiras fossem vencidas e que pudéssemos fazer um trabalho consistente e com resultados positivos.

As ações de divulgação foram intensas nas redes, para divulgar nossas atividades. Todo o material era produzido pelos participantes do projeto e pelos bolsistas. As notícias eram postadas no blog, página no Facebook, canal no YouTube e Instagram onde todas as ações eram divulgadas. Com a participação de um bolsista do Jornalismo, então gravamos podcast para a rádio online da Uniritter e um programa de rádio. O que popularizou o projeto e aumentou nosso alcance.

Através dos encontros de formação, criação e conservação dos espaços livres foi possibilitado ao educando construir e desenvolver a consciência ecológica, através da participação em atividades que buscaram a autonomia e a criatividade. Durante todo o processo da atividade prática, ocorreram momentos de aprendizado e reflexão sobre a relação de interdependência entre natureza e sociedade, procurando enfatizar o papel de cada.

A integração com os graduandos bolsistas do projeto se deu em todos os encontros. Em especial naqueles que foram preparados especialmente pelos bolsistas para os alunos. Os assuntos abordados foram reciclagem, geração de resíduos sólidos, qualidade da água, flora e fauna urbana, compostagem, bacia hidrográfica, hortas urbanas, entre outros.

### **A necessidade das parcerias para alcançar o sucesso**

O terceiro ano do projeto também teve como ponto marcante o aumento do número de atividades práticas na comunidade. O que foi possível através das parcerias firmadas. Dentro da instituição o projeto podia contar com a sua estrutura. Mas para que as ações pudessem alcançar realmente a comunidade foi preciso



buscar parceiros que permitissem que as ideias dos Ecoeducadores fossem colocadas em prática e impactassem a comunidade do entorno de forma positiva.

Nessa caminhada encontramos escolas que nos acolheram ofertando espaço para a implantação de hortas e composteira. Voluntários e turno inverso para que pudéssemos ofertar oficinas. O que as escolas nas quais as práticas foram realizadas tinham em comum? Participantes do projeto, os Ecoeducadores eram o elo entre a instituição, o projeto e a escola. Os outros projetos de extensão da instituição também foram parceiros importantes, pois contribuíram ofertando oficinas para os Ecoeducadores e na escola durante a I Ação Eco integrativa. A variedade das temáticas, permitiu com que os alunos pudessem escolher com base em suas preferências. E a parceria com os departamentos da prefeitura garantiram os materiais necessários para a montagem da estação integrada, além de auxílio e ferramentas para a montagem da estrutura.

### **Com o crescimento e fortalecimento do projeto as ações práticas tornaram-se protagonistas**

A I Ação Eco integrativa (Fig. 1) foi uma das atividades mais importantes desenvolvidas durante o ano de 2018. A iniciativa, consistiu em plantio de mudas em uma horta comunitária e orientação sobre como fazer a reciclagem dos resíduos orgânicos. A ideia da implantação veio dos próprios Ecoeducadores que estudavam na escola. Eles sugeriram que ela fosse implantada em um espaço pouco aproveitado. Outro ponto importante foi a participação de voluntários no dia da atividade.

Para aumentar a abrangência da atividade, os demais parceiros foram convidados para montar suas oficinas. O próximo passo foi o contato com a escola e a apresentação da proposta. Todas as etapas foram organizadas durante os encontros dentro do cronograma de atividades.

Figura - 1.A-F. Fotos feitas durante I Ação Eco Interativa. A. Ecoeducadores plantando as mudas na horta. B. Acadêmicos e Ecoeducadores limpando a área para a instalação da estação integrada. C. Oficina do DMAE. E. todos os participantes da ação.



Fonte: Dorneles, 2018.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O terceiro ano do projeto foi muito importante para a construção de um grupo coeso e participativo. As atividades mostraram o crescimento dos alunos e dos acadêmicos envolvidos no projeto. A relação da comunidade acadêmica e da comunidade do entorno também é um dos pontos positivos, pois ela se fortalece a cada ação. As ações realizadas durante o ano também tiveram grande destaque nas notícias do portal da instituição e nas redes sociais organizadas pelos Ecoeducadores.

Foram tantos momentos de trocas, de partilha, trabalho coletivo. Um sentimento de pertencimento e engajamento dos participantes. Quando pensamos em uma nova escola, em uma educação significativa, precisamos nos experimentar em cenários diferentes, tarefas diferentes. O projeto resignificou nossa postura dentro do espaço de formação e reafirmou a necessidade das instituições de formação com a comunidade. Voltou nosso olhar para fora dos muros da instituição, para fora da escola, para fora da comunidade em um processo gradual de conscientização, de entender que o que nos rodeia é parte intrínseca nossa. Derrubando muros e fortalecendo parcerias. As escolas públicas precisam de parcerias para inovar e se recriar. Não devemos formar apenas professores para as escolas, devemos formar cidadãos engajados e críticos que deem as mãos por uma educação pública de qualidade para todos.

Figura – 2. Principais resultados da I Ação Eco Integrativa



## AGRADECIMENTO

Ao Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU) e ao Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE) pela parceria na ação na escola. Aos bolsistas, docentes, a instituição e escolas participantes.

## REFERÊNCIAS

DE ALENCAR, Layana Dantas; BARBOSA, Maria de Fátima Nóbrega. Educação Ambiental no Ensino Superior: ditames da Política Nacional de Educação Ambiental. **Revista Direito Ambiental e sociedade**, v. 8, n. 2, p. 229-256, 2018.

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental: narrativas de resistência ao risco social ampliado. **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. MMA: Brasília**, p. 219-228, 2005.

BRASIL, Governo do et al. Política nacional de educação ambiental-Lei n 9.795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, v. 28, 1999.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SIVERES, Luiz. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 2, p. 395-410, 2018.

CAPRA, Fritjof; EICHEMBERG, Newton Roberval. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, Laísa; FIGUEIREDO, João; GUIMARÃES, Mauro. O papel dos professores/educadores ambientais e seus espaços de formação. Qual é a educação ambiental que nos emancipa?. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 117-125, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras, 2019.

NÓVOA, António. **O futuro da universidade**: O maior risco é não arriscar. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019(a)  
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>

RUSSO, Patricia Antunes Würdig, John.; Menezes, Guilherme.; Ciecielski, Douglas. Eco Educadores: os agentes de transformação da realidade socioambiental da

comunidade. **Revista Eletrônica Científica Da UERGS**, v. 3, n. 4, p. 753-763, 2017.

SILVA, Maria Do Socorro; VASCONCELOS, Simão Dias. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 33, p. 119-136, 2006.

DE SOUZA, Vanessa Marcondes. **Para o mercado ou para a cidadania?** A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 121-142, 2016.



## CAPÍTULO 10

### EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PROTAGONISMO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA 1ª CONFERÊNCIA DE INFANTOJUVENIL NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS

*Kátia Silene de Ávila Leivas*

#### RESUMO

O texto pretende evidenciar o protagonismo das crianças na construção e participação na 1ª Conferência Infantojuvenil de Educação Ambiental no Município do Rio Grande/RS, no ano de 2019. Apresentará as provocações que impulsionaram a Etapa da Educação Infantil buscar compreensões em seu cotidiano, a partir das experiências e vivências, a fim de pensar seu contexto. A intenção é desenvolver nas crianças a capacidade de se envolver com as transformações, a partir da participação direta ou indiretamente, na preservação de todos os tipos de vida que se compõem na totalidade. Para legitimação dessa proposta da Conferência, inicialmente, nas escolas, foram traçadas várias ações, respeitando o singular de cada escola, a fim de evidenciar as problemáticas de cada contexto. A priori, com os professores, foi organizado um mergulho nas Diretrizes de Educação Ambiental, momento este para analisar os princípios contidos e a coerência entre as concepções, as quais se efetivam nas práticas pedagógicas, bem como as compreensões de Educação Ambiental e a articulação das mesmas com as concepções de Educação Infantil. Tais estudos desvelam a essência, ou seja, se existe um trabalho alinhado ao eixo transversal de Educação Ambiental, que desenvolve a relação natureza -homem-natureza e as relações sócio-históricas estabelecidas. Com essa compreensão a escola assume o compromisso de efetivar um trabalho encharcado de Educação Ambiental, pautado nos princípios de uma educação transformadora.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação Infantil. Política Pública.

#### INTRODUÇÃO

A realidade em que as crianças vivem suas infâncias, onde pouco é valorizada e respeitada todas as formas de vida, ou seja, cada vez mais estão distanciadas de desenvolver a compreensão de que somos natureza, na forma de natureza humana.

Num mundo que desenvolve um modelo de vida impulsionado pela lógica capitalista, marcado por desigualdades, e pouca valorização das diversidades culturais, é necessário buscar uma educação pautada nos princípios da Educação

Ambiental, com centralidade na formação humana e o reconhecimento de que também é um direito humano em todos os campos da vida. Uma formação que esteja na contramão da alienação de si e do mundo, que transcenda as circunstâncias atuais devastadoras e venha assumir uma condição de educação transformadora, que valoriza todas as relações e formas de vida existentes no planeta.

Nesse viés, a Etapa da Educação infantil no Município do Rio Grande, no ano de 2019, na Primeira Conferência Infanto-Juvenil de Educação Ambiental, com a temática “pertencer é preciso”, foi provocada a pensar sobre as singularidades e especificidades de seus contextos, uma boa oportunidade de desenvolver a capacidade de pertencimento no mundo. Assim objetivando analisar, problematizar suas realidades e de construir as compreensões necessárias para desenvolver atitudes ambientais e transformadoras dessas realidades, tendo como centralidade, evidenciar o protagonismo das crianças e a formação cidadã.

Nesse movimento, se faz importante refletir sobre as práticas existentes, ou seja, a possibilidade de refletir, se tais práticas, reproduzem e desenvolvem cidadãos copistas, conforme o estabelecido pela lógica do capital, ou se buscam desenvolver a compreensão e a transformação dessa lógica alienada e desumanizadora.

Para nos provocar assumir tais compreensões, Loureiro diz que uma Educação Ambiental transformadora busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos “[...] o que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas” (LOUREIRO, 2004, p. 118).

Compreendemos que informações e atuações, tem significado e intencionalidade quando estão pautadas na capacidade crítica e teórica, por isso acreditamos ser possível desenvolver desde a Educação Infantil, a tomada de posição de responsabilidade pela totalidade que nos constitui e somos constituídos.

Valorizar e garantir o protagonismo infantil, significa olhar para a criança como um ser potente, não como seres passíveis, mas como sujeitos históricos e de direitos, como está preconizado nas Diretrizes Nacionais, as quais propõe um novo paradigma, a fim de pensar o papel do professor, nas experiências construídas junto com as crianças, este professor não mais como o centralizador do processo de construção de conhecimento.



Nesse sentido, pretende-se partilhar as provocações iniciais, elaboradas pelas escolas de Educação Infantil que buscam através da Educação Ambiental, elementos que sustentem os eixos das interações e brincadeiras presentes nos documentos que balizam a educação infantil, bem como as concepções de Educação Ambiental presentes na proposta das práticas que se desencadearam. Para tanto é essencial compreender, mesmo que de modo breve, as experiências e vivências que foram construídos nessa trajetória de protagonismos das crianças.

### **Trajetórias da Educação Ambiental e a relação com a Educação Infantil**

A Educação Ambiental é marcada por diversos momentos históricos, sociais, permeada por grandes discussões, conquistas, concepções que a constituíram. Inicialmente a compreensão de natureza-homem, a qual demarca um campo de acirradas lutas e poucos entendimentos, nesse sentido tem-se a necessidade projetar outra sociedade com valores ambientais de valorização a todo modo de vida, nesse percurso a escola é um dos espaços potentes, pois é nela que a criança desenvolve experiências e vivências de pensar coletivamente alinhados a um projeto de vir a ser.

Esse vir a ser é anunciado por Paulo Freire e entendido, como uma potência para se desenvolver nas relações entre Professor e criança, nas atitudes estabelecidas das relações, no cotidiano desde a Educação Infantil, dessas experiências, vai emergir uma educação digna, amorosa e consciente.

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2016, p.105).

Assim, na busca de trilhar um caminho que garanta as especificidades da Etapa da Educação Infantil como campo de conhecimento, é preciso dizer que a escola enfrenta grandes desafios na conjuntura social e política, obriga a pensar e fazer uma escola que seja educadora para uma formação cidadã e não para a lógica do neoliberalismo, exige que se efetive um Projeto político Pedagógico, vinculado a crítica e emancipação dos sujeitos que nela participam, projeto este voltado para

formação integral. Isso impõe pensar um projeto de aprendizagem diferente do que aí está.

Nesse sentido, cabe salientar a importância de se organizar espaços coletivos que se vinculem a uma lógica diferente do que está imposto, é construir responsabilidade pelo todo e por todos, nesse viés emergiram os encontros que são marcos internacionais e nacionais fundamentais no campo das discussões de questões ambientais, como por exemplo a Conferência de Tbilisi<sup>2</sup>, Conferência de Estocolmo<sup>3</sup> (1972), a Carta de Belgrado<sup>4</sup> (1975), a Rio-92<sup>5</sup>, estes espaços proporcionaram um repensar da amplitude e relevância de se pensar na Educação Ambiental como articuladora da relação natureza homem, não como fonte de extração, não apenas de preservação, mas uma relação de vida consciente.

Cabe também dizer que a partir desses espaços de discussões, foram elaborados marcos legais, em nossa Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) que determina no Art. 225: “Todos têm 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 à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Nesse sentido, fica determinado que a Educação Ambiental, deve ser promovida em todas as Etapas e Modalidades de ensino, outra garantia de que reconhece a relevância e obrigatoriedade da Educação Ambiental é a implementação da lei 9795/99, a qual institui a Política de Educação Ambiental - PNEA<sup>6</sup>. No que diz respeito a Etapa da Educação Infantil, temos as Diretrizes

<sup>2</sup> A **Conferência de Tbilisi**, como ficou conhecida como uma das mais importantes ações do mundo em EA, pois contribuiu para precisar a natureza da EA, definindo seus objetivos, características, recomendações e estratégias pertinentes ao plano nacional e internacional. Foi recomendado que a prática da EA deva considerar todos os aspectos que compõem a questão ambiental, ou seja, aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos, dentro de uma visão inter e multidisciplinar.

<sup>3</sup> A **Conferência de Estocolmo**, em 1972, foi a primeira atitude mundial em tentar organizar as relações de Homem e Meio Ambiente.

<sup>4</sup> A “**Carta de Belgrado**” é um documento que emergiu na Conferência de Belgrado (Iugoslávia), realizada em 1975, com a participação de pesquisadores e cientistas de 65 países. Esse documento que preconizava uma nova ética para promover a erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, da exploração e de todas as formas de dominação humana.

<sup>5</sup> **Fórum Global na Rio-Eco 92**, reafirma o compromisso crítico da EA no “Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. O tratado diz, que a EA não é neutra, mas ideológica; é um ato político baseado em valores para a transformação social. O Tratado considera a EA para a sustentabilidade equitativa como “um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida”. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica.

<sup>6</sup> **PNEA** - Lei n 9.795 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e define as orientações políticas e pedagógicas.

Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA<sup>7</sup> e as DCNEIS<sup>8</sup> (2009), um dos maiores marcos, na garantia dos direitos da criança, também consolidado no documento que serve como referência para construção dos currículos, cito a BNCC<sup>9</sup> (2017) que está contida em nosso DOCTRG<sup>10</sup> (2019), os quais asseguram que as crianças tem direitos de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a vida, a garantia desses direitos é responsabilidade de diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas.

Assim a necessidade e presença de Saberes Ambientais, desde a Educação Infantil, como consciência crítica, certamente como afirma Leff, conduz a uma racionalidade ambiental entendida como ordenamento de um conjunto de objetivos, explícitos e implícitos que podem transformar os conceitos e métodos das disciplinas curriculares em novos instrumentos para tornar as crianças e jovens estudantes em grupos sociais com “fins de desenvolvimento sustentável, equitativo e duradouro” (LEFF, 2002).

A educação Ambiental, precisa ser compreendida de forma indissociável da Educação infantil, possibilitando as discussões e problematizações acerca das situações vivenciadas. Nesse sentido a Educação Infantil, precisa assumir a “incumbência” de encaminhar as crianças dentro de processo de socialização, que as motive à desenvolver potencial humano de aprender , a partir da apropriação mais plena possível da compreensão de ambiente natural e social, em que vivem e em que se fundamenta a sociedade, promovendo o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços da solidariedade humana e de respeito e empatia à diversidade presente na vida social.

<sup>7</sup> **DCNEA** - a Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, bem como o parecer correspondente, nº 14/2012, que foi elaborado e aprovado na plenária daquele conselho em 05 de junho.

<sup>8</sup> **DCNEI** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

<sup>9</sup> **BNCC**- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

<sup>10</sup> **DOCTRG** - Documento Orientador Curricular do Território Riograndino.

## **ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAR SABERES AMBIENTAIS NO COTIDIANO EDUCAÇÃO INFANTIL**

Por compreender que legitimar saberes ambientais no cotidiano da Educação Infantil, está para além do cumprimento de uma legislação vigente, a qual decreta como prática pedagógica, ou seja, que também esteja relacionado ao compromisso das escolas de construir práticas que tenham como ponto de partida o diálogo consciente, pautadas com princípios que vão ao encontro com a transversalidade da Educação Ambiental e ao desenvolvimento integral da criança.

Nesse viés, a escola de Educação Infantil, não é simplesmente um lugar de atividades, para dar conta de desenvolver um currículo fechado, mas um espaço onde todos os envolvidos partilham a vida cotidiana, se garantindo o protagonismo infantil. Conforme alerta Horn,

[...] que as concepções de criança e de aprendizagem prioritariamente, tem de estar “afinadas” com essa proposta de trabalho. Além disso, é importante reafirmar que a aprendizagem, a partir dessa perspectiva, é uma ação eminentemente social, em que há um entrelaçamento entre as ações das pessoas, dos materiais disponibilizados, das intervenções dos parceiros mais experientes e da própria organização do espaço (HORN, 2017, p. 28).

Com o objetivo de apresentar as formas, ou seja, a ação que foi desenvolvida, o método de trabalho e os pressupostos que nos ampararam para construir esse movimento concordamos com Vásquez quando aponta que,

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura (VÁSQUEZ, 2007, p. 237).

Compartilhando com Vásquez desse entendimento que uma prática é transformadora quando os conceitos se materializam, assim acreditamos que é possível e necessário, desde a Etapa da Educação Infantil, desenvolver, uma postura questionadora e crítica, através de uma “práxis”<sup>11</sup>, que permita multiplicar os percursos, que favoreça as experiências, num percurso onde se potencializa a vida

<sup>11</sup> Práxis, em Pedagogia do Oprimido, é entendida como reflexão sobre ação em determinado contexto, lugar e espaço, com vistas à transformação da realidade e dos processos de resgate e de formação da humanidade. Freire entende a práxis em sua amplitude. Práxis, em Pedagogia do Oprimido, é entendida como reflexão sobre ação em determinado contexto, lugar e espaço, com vistas à transformação da realidade e dos processos de resgate e de formação da humanidade. Freire entende a práxis em sua amplitude.

simbólica da criança, com práticas investigativas, que tenham relação com a realidade para que as crianças possam subjetivar a experiência que estão vivendo.

Nessa certeza, o GT-EA (SMEd)<sup>12</sup>, no ano de 2019, organizou um grupo de estudo com profissionais da Rede Municipal do Território Riograndino-RS, a fim de buscar estratégias de legitimar as concepções de Educação Ambiental na Educação Infantil no cotidiano, e produzir saberes que nos permite pensar na necessidade de novos paradigmas para a educação, “o de cuidado”, o filósofo colombiano Bernardo Toro<sup>13</sup> propõe a reflexão sobre um novo paradigma para a sociedade atual, quando diz: “O cuidado hoje não é uma opção. Ou aprendemos a cuidar ou vamos perecer”. Para ele é preciso substituir a lógica da acumulação por uma ética do saber cuidar, o que nos leva a pensar no cuidado que precisamos ter em organizar currículos que realmente atenda necessidades eminentemente humanas, capaz de desenvolver nas crianças e em seus professores os sentidos humanos, promotores da emancipação dos homens e das mulheres.

## **O ANO DE 2019 - O GT-EA, OS PROFESSORES E A METODOLOGIA DO TRABALHO**

O GTEA - Grupo de Trabalho Educação Ambiental – SMEd, o qual sistematizou as formações com os professores. Inicialmente, foi enviado, um convite às 77 escolas da Rede Municipal, partindo assim, de um diálogo aberto, com rodas de conversas, se organizou um programa de ações. Cabe esclarecer, neste momento, que este artigo trata de evidenciar o protagonismo infantil, sendo assim vou evidenciar a participação de 11 Escolas que participaram, na Conferência com a Etapa da Educação Infantil.

Nesse construto de ações, ficou firmado o compromisso, de que cada professor representante no GT-EA, deveria organizar estratégias para realizar, primeiramente, as conferencias em seus contextos escolares, envolvendo a comunidade escolar nas problematizações, discussões e projetos, objetivando chegar na conferencia Municipal, onde seriam apresentados os resultados das experiências vivenciadas e discutidas nas escolas, para contribuir, assim na organização da carta e posteriori na organização de um Plano Municipal de Educação Ambiental.

<sup>12</sup> **GTEA- SMEd** – Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, organizado com a participação de um representante de cada núcleo do Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação,

<sup>13</sup> **BERNARDO TORO** – É diretor da Fundación AVINA (Colômbia) e membro do Conselho Internacional do Instituto Ethos, e já atuou como assessor dos Ministérios da Educação e Comunicações da Colômbia, Brasil e México, entre outros países.

O desafio foi enorme, precisávamos envolver todos, na construção de um projeto, num percurso formativo, possibilitar às comunidades escolares uma reflexão crítica e por fim vir compreender a complexidade de enfrentar problemas reais, abrir esses espaços para discussão e propiciar, as escolas, a potência da comunidade na transformação, proporcionando formação de consciência e assim sentirem-se pertencentes e responsáveis na construção de uma outra sociedade.

O percurso feito por todos os envolvidos, não partiu de uma simples vontade de se fazer uma Conferência de Educação Ambiental, mas com o intuito de organizar elaboração de um documento que se efetivará em uma Política Pública, ou seja, um Plano Municipal de Educação Ambiental.

Logo, nas escolas, se desencadeou o processo, a fim de problematizar as diversas questões, tendo como centralidade da proposta, o protagonismo compartilhado, onde todos envolvam-se nas questões que fazem parte da concretude de vida.

No que diz respeito a educação infantil, a participação das crianças foi compreendida pelo grupo, como fundamental, pois a criança tem muito a nos dizer sobre seus pensares, suas experiências, suas formas de ler o mundo, assim desenvolvem consciência cidadã. Freire (2016), afirma que a educação tem como seu objetivo maior desenvolver a tomada de consciência, para que os alunos possam compreender suas realidades e agir em favor da sua emancipação. É nesse sentido que o diálogo, a construção de autonomia, bem como a escuta, deixando as vozes ecoarem, imaginando e descobrindo o mundo que se constrói uma educação emancipadora.

As crianças precisam dizer o que pensam e que querem que mude nos seus espaços, nesse sentido é papel da escola valorizar esses momentos de diálogos, escuta, assim desenvolvem o senso de pertencimento à comunidade e seu compromisso com as mudanças.

Esse entendimento, exige um currículo onde compreende que a criança aprende e se conecta com o mundo, pelo corpo, através dos cinco sentidos, assim ela descobre o mundo e se apropria dele, em contato com objetos e com os elementos existentes nesses contextos que vivencia.

Com a pretensão de buscar nessas vivências e assim concretizar saberes ambientais, é fundamental que se priorize nas práticas a garantia dos direitos da criança estabelecidos pela BNCC e seguidas pelo nosso DOCTRG, direitos estes que

estiveram nas conferências escolares como os fios condutores: das interações, do cuidado com o outro, das brincadeiras, do protagonismo.

- **Das interações** - Quando se fala em interações, logo é preciso enfatizar, que as interações, já estão preconizadas como eixo que orienta o trabalho na Etapa da Educação infantil. Nesse sentido, como premissa no cotidiano, o diálogo, o qual proporciona a relação de escuta do outro, da liberdade de se expressar e saber compreender as situações, bem como vivenciar, um cotidiano onde crianças e adultos estabelecem uma prática de partilha de seus saberes, bem como aprendem a valorizar as culturas. Nesse caminho, foi convidada a comunidade escolar e envolvida para participar desse processo, num entendimento de que todos participam e pertencem à escola. Com a inserção da criança, na escola, a participação da família já é consolidada, assim passa a ser mais um espaço de ações que qualificam o fazer pedagógico das escolas. Durante esse processo foram construídos momentos para estreitar a relação da família com a escola, a fim de dar voz a essa totalidade, assim aconteceram as mostras pedagógicas, os relatos dos projetos e intervenção nos projetos.
- **Do cuidado com o outro** - Como Alerta o Filósofo Bernardo Toro, “O cuidado hoje não é uma opção. Ou aprendemos a cuidar ou vamos perecer”, o cuidado com o outro inicialmente remete a compreender a conexão natureza-homem, bem como as relações com seus pares, dos momentos que interagimos, onde são pensadas ações que promovam o bem estar da criança em harmonia com a natureza e as experiências de coletividade.
- **Das brincadeiras** - Está posto que o “Brincar” é a forma mais significativa e importante na comunicação das crianças com o mundo. Não podemos separar a criança da ação de brincar. Todas as aprendizagens e desenvolvimento infantil, as brincadeiras e atividades lúdicas, vivenciadas por elas existe uma forte conexão. Nesse sentido, valorizar e propiciar esses momentos com qualidade nas instituições de Educação Infantil torna-se imprescindível. O DOCTRG enfatiza que:  

Aprender a BRINCAR na Educação Infantil é um dos direitos que precisa ser valorizado pelos profissionais que atendem essa Etapa, tão



importante quanto os demais direitos, uma vez que é brincando que a criança experimenta diferentes mundos (DOCTR, 20019, p. 147).

- **Do Protagonismo** - Partindo do princípio do diálogo, num cotidiano onde todos são escutados perante seus desejos e opiniões. Uma escola que tem a criança como eixo do seu trabalho, acredita assim numa prática de participação. Estes elementos colocam a escola numa posição atenta para as especificidades das crianças, através das suas escolhas, formas de ler o mundo, pois acredita que tal prática possibilita protagonismo e desenvolve a relação de pertencimento e valorização do contexto e suas culturas, bem como propicia o sentido de coletividade, perante uma relação harmônica entre natureza, adultos e crianças.

Nesse entendimento de protagonismo, ou seja, onde se estabelece um protagonismo compartilhado, que de acordo com Junqueira Filho, é a possibilidade e o desejo que o professor e criança vivam uma relação que ambos são protagonistas: assim, “nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e ao mundo” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p.29). Com esse propósito, ao interagirmos com a criança, com uma prática pautada nesse entendimento de coletivo, considera-se as suas opiniões, desejos, necessidades, implicando em conversas e negociações. Cabe salientar, a importância de superação de uma prática pautada no fazer “para” a criança, e avançar para um fazer “com” a criança, bem como compreender nesse caminho, o professor como mediador, não perder a intencionalidade.

Como encaminhamento, aos professores, que participavam das formações no GT-EA, da Etapa da Educação infantil, organizou-se um material, onde para desencadear o diálogo com as crianças, escolhemos uma história, pois a literatura e contação de história faz parte do cotidiano da educação infantil e é uma linguagem que permeia os espaços escolares. Para tanto, o livro “O menino que colecionava lugares” (JANER; NÚÑEZ, 2013), para desencadear um diálogo e assim oportunizar a escuta das crianças.

Nesse percurso de fazer uma escuta, experiências e vivências que serão organizadas pelas crianças e professor e possibilitar a temática da conferência, para educação infantil, de acordo com seus contextos escolares. Proporcionar um espaço

de dialogo onde as crianças pudessem fazer suas observações, suas críticas e suas propostas para transformar suas realidades.

Disso tudo resultou uma enorme participação das turmas de Educação Infantil que ocuparam o espaço da conferência, trazendo elementos essenciais para elaboração da carta e para uma política pública construída as mãos de todos os envolvidos. Para complementar esse nosso entendimento nos amparemos em Tiriba, que aponta para a potência, da escola. como espaço de desconstrução da homogeneização dos padrões do senso comum, diz que a Educação Infantil além de constituírem como espaços de brincar livremente.

## **CONFERÊNCIA**

No intuito de elucidar os caminhos percorridos, a partir das experiencias e vivencias construídas ao longo do ano de 2019, até chegar o dia da Conferência, dia 25/10/2019. Como tratamos neste artigo de evidenciar especificamente, a participação enaltecendo o protagonismo na Etapa da Educação Infantil, se faz necessário, trazer a contribuição de Formosinho que diz:

O aprender da criança não é um fenômeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, p.4).

Partimos por estabelecer, uma relação reflexiva e assim evidenciar a dinâmicas das relações que adultos e crianças estabeleceram entre si e suas comunidades nas realidades em que vivem. Iniciamos descrevendo, cabe dizer, que os dados que serão apresentados nesta descrição são especificamente da participação da educação Infantil, assim das 77 escolas da rede municipal que foram convidadas, 11 escolas que atendem a Etapa de Educação Infantil participaram, destas em torno de 300 crianças da educação Infantil, na idade de 4 e 5 anos. Nesse processo, cada escola participante foi convidada a descobrir as problemáticas ambientais do seu entorno e assumir o desafio de educar para a sustentabilidade como também, em seu percurso, assumir o compromisso de ser um espaço educador sustentável.

Cabe agora descrever as temáticas que foram trabalhadas pelas escolas de Educação Infantil durante o processo das conferências escolas, ao longo do ano de 2019, conforme anunciado anteriormente, são elas:

- COMBATE A DENGUE;
- NATUREZA EM PERIGO;
- VIDA DE BORBOLETA;
- GUARDIÕES DA NATUREZA;
- O MUNDO QUE VEMOS E O MUNDO QUE QUEREMOS;
- CUIDE DO SEU LIXO;
- LUGAR DE LIXO NÃO É NO FUNDO DO MAR;
- PRESERVANDO A CAPILHA E LAGOA MIRIM;
- CUIDADOS COM A VIDA;
- SUSTENTABILIDADE;
- NOSSA CASA;
- A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS;
- RECICLANDO NA ESCOLA – CATACAQUINHA;
- UM PLANO PARA SALVAR O PLANETA;
- VAMOS ABRAÇAR O MUNDINHO;
- TURISMO CONSCIENTE;

Fica evidenciado, a partir das temáticas discutidas, nas suas comunidades escolares, que é preciso sim ultrapassar os muros da escola, que é função social da escola abrir para um debate democrático, nesse movimento onde se evidencia as definições contidas nas DCNEI, da criança como sujeito de direitos, portanto alguém que pode expressar, participar, conviver, escutar e consequentemente fazer sua leitura de mundo, sujeito este que deve ser escutado, essa escuta é fundamental para garantir o desenvolvimento integral.

Cabe dizer ainda, que é fundamental a Etapa da Educação Infantil, representadas em seus espaços escolares, conjuntamente com todos envolvidos, construir juntos a compreensão dos princípios de respeito ético ao meio ambiente, contido no artigo 6º das DCNEI, que afirma que as propostas pedagógicas devem comprometer-se e desenvolver na criança princípios de respeito e o comprometimento de cuidar de todo modo de vida.

Desta forma, a 1ª Conferência Municipal Infanto-juvenil foi organizada pelos Núcleos da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande- Núcleo de Educação Ambiental e Patrimonial, Núcleo da Educação Infantil, Núcleo dos Anos Finais, Núcleo

Educação Integral e o Núcleo de Orientação e Supervisão, assim como, numa proposta intersetorial, envolveu as Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) e Secretaria Municipal dos Serviços Urbanos (SMSU) .

Imbuída da proposta da Conferência, cada instituição escolar organizou-se para sua efetivação, ocasião em que participaram do processo: estudantes, profissionais da educação e toda a comunidade escolar com o objetivo de dialogar, refletir e agir em prol do cuidado com o ambiente. A discussão sobre o tema “Pertencer é preciso!”- centralidade da 1ª Conferência Municipal Infanto-juvenil - Educação Ambiental, foi aquém do estudo e revisão dos documentos de referência desta política pública, também constitui-se como oportunidade de realizar ações com o objetivo de possibilitar a compreensão do lugar, a partir das demandas existentes em cada contexto em que foram realizadas as Conferências Escolares.

### **Concluindo: Que Educação Ambiental na Educação Infantil queremos?**

A participação da Etapa da Educação Infantil na Conferência Municipal Infantil-Juvenil, processo este, onde as crianças, puderam ser ouvidas e assim dizer o que pensam sobre o seu contexto, as suas perspectivas, os seus sonhos, bem como também suas compreensões de mundo.

Nesse interim, fica evidenciado que as crianças como produtoras de culturas, vivenciam seus cotidianos, a partir do contato o contexto e com as interações vivenciadas, assim se apropriam do mundo e constroem aprendizados, descobertas, hipóteses e transformam, reelaboram e dão outros significados e produzindo condições de criação.

Podemos afirmar que o protagonismo infantil, não é uma simples ação pontual ou ocasionalmente, mas deve ser uma compreensão que se concretiza nas práticas escolares, onde professores, crianças compartilham seus saberes e nesse espaço e tempo, permeado por diferentes momentos, constroem novos conhecimentos, dão sentido as descobertas elaboradas, aprendem juntos que o respeito as singularidades e diversidades nos tornam humanamente humanos.

Diante de tantas expectativas, algumas inicialmente eram utópicas, elaboramos coletivamente discussões, parcerias, reflexões e a sistematização de um processo que decorreu na participação efetiva das crianças, das comunidades escolares, dos

professores, a fim de evidenciar o protagonismo da criança, como sujeito de direito conforme preconiza os documentos que balizam e regulamentam os princípios da Educação Infantil.

Compreendemos que é fundamental garantir o desenvolvimento integral da criança, nesse sentido urgente se pensar sobre as concepções que a escola está desenvolvendo, envolve entender a totalidade da Educação Infantil, bem como a inteireza que compõe o desenvolvimento da criança. É preciso estar evidente no currículo e expresso nos fazeres pedagógicos a aproximação de saberes da Educação Ambiental, saberes estes preconizados pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei 9795/99) e na mais recente DCNEA.

O desafio de elaboração, construção e efetivação de uma processo democrático, participativo, envolve planejamento atento, com um esforço de todas as partes e assim garantir as crianças um direito que é delas, portanto como alguém que sabe se expressar e deve ser escutado em relação ao que compreende do mundo.

Nesse sentido, fica evidente a importância de envolver toda a comunidade escolar e sociedade, nesse movimento de ultrapassar os muros da escola, numa proposta de transformação, compreendendo a integralidade da criança e ao mesmo tempo saber da importância de desenvolver a capacidade nela de se entender como parte da natureza, como natureza humana.

Compreendemos que esses ensinamentos começam desde a Educação Infantil, aprender a respeitar todos os modos de vida, criando assim a possibilidade de se construir uma outra sociedade.

Outro aspecto importante destacar diz respeito ao processo formativo dos professores, nele precisamos ter clareza que projeto de vida a escola tem para todos os envolvidos, no que tange as crianças, pensar em consolidar práticas que se efetive as relações de respeito, sensibilidade, onde comece a existir relações mais equilibradas com a natureza e natureza humana.

O processo vivenciando no ano de 2019, pelas escolas que participaram, se envolveram e objetivaram nesse movimento intenso, onde as vozes ecoaram e evidenciaram suas compreensões, mostraram nos olhares e registros, as emoções e experiências o que esse cotidiano inédito proporciona e as constitui. Assim efetivou-se a participação, das crianças, de forma concreta e democrática, envolver as

crianças na Educação Ambiental é possibilitar e garantir os direitos e as aprendizagens preconizados pelo DOCTR.

A reflexão que se apresenta diz respeito ao entendimento da essencialidade desta 1ª Conferência, tanto no que tange ao processo formativo quanto a sua efetivação, por compreendermos como significativo espaço potencializador da “palavra”, compreendida aqui como a veracidade do “dizer” local, onde foi possível identificar e debater sobre as fragilidades do entorno de cada comunidade escolar envolvida nesta proposta.

Contudo, ao avançar, entendemos como condição indispensável a de intensificar os espaços formativos de professores/educadores ambientais, assim como a necessidade de dar continuidade a este Grupo de Trabalho no intuito de ampliá-lo, buscando envolver outras escolas, bem como as demais Secretarias que tenham objetivos correlatos a este GT. Vislumbramos, por meio da realização desta Conferência, a possibilidade, ininterruptamente, de continuar navegando por estas águas, ademais, é necessário lançarmo-nos a novos caminhos no que diz respeito a efetivação do campo Educação Ambiental na Secretaria de Município da Educação.

## REFERÊNCIAS

HORN, M. G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C.; QUADROS, V. S. R. **As aprendizagens cotidianas**: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Conselho Nacional da Educação, MEC, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, Casa Civil, 2007b.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** 1ª Edição. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2017.

JANER, J; NÚÑEZ, R. **O menino que colecionava lugares.** 1ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens Geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S (Orgs.) **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão:** A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TORO, B. **Novo paradigma da educação é aprender a cuidar.** Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/para-bernardo-toro-novo-paradigma-da-educacao-e-aprender-a-cuidar/>>. Acesso em: 20 de Julho de 2020.





## CAPÍTULO 11

### DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E EM PORTUGAL EM DOIS ESTUDOS DE CASOS<sup>14</sup>

*Luzia Klunk*

*Jane Márcia Mazzarino*

*Luciana Turatti*

*Luísa Schmidt*

#### RESUMO

A educação é um fator crucial no processo de construção de uma sociedade mais sustentável, em permanente aprendizagem. As diretrizes da educação ambiental trazem parâmetros teóricos para a ação nesse campo. O objetivo do artigo é verificar em que medida as orientações de educação ambiental são postas em prática no Brasil e em Portugal, através do estudo comparativo de dois projetos de educação ambiental não-formal, apoiados por instituições e desenvolvidos a partir da participação social: o Cultivando Água Boa e o Projeto Rios. A metodologia é a bibliográfica (base conceitual); documental (análise dos sites das organizações e da legislação dos países); e de campo (entrevistas com gestoras dos projetos). Os resultados apontam que os projetos colocam em prática as seguintes diretrizes da educação ambiental: gerar participação, possibilitar o exercício da cidadania e valorizar saberes locais.

**Palavras-chave:** Participação. Cidadania. Valorização de saberes.

#### INTRODUÇÃO

Da necessidade de garantir o uso dos recursos naturais pelas gerações presentes, sem comprometer as gerações futuras, emergem ações humanas sobre o ambiente, entre elas aquelas efetivadas a partir do campo da educação ambiental, neste artigo compreendido como: “um processo de aprendizagem permanente, que procura incrementar a informação e o conhecimento público sobre os problemas ambientais, promovendo, simultaneamente, o sentido crítico das populações e sua capacidade para intervir nas decisões” que afetam o ambiente (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010, p. 56). Esta perspectiva conceitual de educação ambiental visa refletir sobre o lugar do cidadão e as consequências de suas atividades, frisa a participação social e a valorização do saber popular (SATO; GAUTHIER; PARIGIPE,

---

<sup>14</sup>Bolsa CAPES - Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE).

2005). Está, portanto, conectada com o do paradigma crítico-emancipatório, para o qual a educação pode contribuir para o processo de construção de uma sociedade pautada por patamares civilizacionais em que a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2006). Embora já se discutisse a necessidade da educação estimular a reflexão e a criticidade<sup>15</sup>, por meio de processos participativos, esta perspectiva nas atividades que afetam as condições de vida foram efetivamente desenvolvidas a partir dos debates provocados pelas conferências mundiais sobre ambiente e sociedade.

A primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano ocorreu em 1972, em Estocolmo, na Suécia, na qual emergiu a Declaração das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, também conhecida como Declaração de Estocolmo, que enuncia o princípio de que o homem tem direito ao meio ambiente equilibrado. Esse marco histórico preconizou iniciativas governamentais na área ambiental em diversos países, entre eles Brasil e Portugal. Diante da existência de movimentos ambientalistas nesses países e do debate mundial emergente, em 1973 ganha força de forma institucional o tema, no Brasil, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Em Portugal, em 1971, já havia sido criada a Comissão Nacional do Ambiente (CNA), que estabeleceu no seu plano de trabalho o objetivo de introduzir as questões ambientais nos programas de ensino (BRASIL, 2017; RAMOS PINTO, 2004).

Da Conferência de Belgrado em Educação Ambiental, que ocorreu em 1975 na Iugoslávia, emergiu a Carta de Belgrado, que foca aspectos éticos. A educação ambiental é percebida como um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola, interdisciplinar, que considera as diferenças regionais, mas que tem uma perspectiva global (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). No mesmo ano, em Portugal, a Secretaria de Estado do Ambiente é integrada ao Ministério do Equipamento Social e Ambiente, ocorre a reestruturação da CNA e é criado o Serviço Nacional de Participação das Populações (SNPP), além disso, ocorre a reforma do Sistema Educativo, incluindo temas ambientais em várias áreas disciplinares. Em 1976, qualidade de vida, educação e respeito pelos valores do ambiente como deveres do Estado e da sociedade são incluídos na Constituição da

---

<sup>15</sup>Paulo Freire é o maior influenciador do movimento da pedagogia crítica. Defende a educação como prática da liberdade, forma crítica de lidar com a realidade pela participação na transformação do mundo (FREIRE, 2002).

República Portuguesa (RAMOS PINTO, 2004). Na sua revisão, em 1997, a educação ambiental aparece formalmente: “Art. 66. 2. Para assegurar o direito ao ambiente, no quadro de um desenvolvimento sustentável, incumbe ao Estado, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos: [...] g) Promover a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente” (PORTUGAL, 1997).

Já em 1977, com a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, inicia-se um amplo processo global voltado para uma nova consciência sobre o valor da natureza e orientado para a produção de conhecimento baseada na interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). No Brasil, cria-se a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) (BRASIL, 1981). Dois anos depois, em Portugal, é extinta a CNA com a reestruturação do Ministério da Qualidade de Vida e a criação do Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza (SNPRCN), que, por sua vez, será extinto em 1987. Um ano antes, em 1986, em Portugal criava-se a Direção de Interpretação, Informação e Educação Ambiental e a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual reconhece a educação ambiental nos novos objetivos de formação dos alunos em todos os níveis de ensino (RAMOS PINTO, 2004).

Uma década depois da Conferência de Tbilisi, a Conferência de Educação Ambiental e Treinamento em Moscou (1987) ressalta a necessidade de formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da educação ambiental e a inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). Em Portugal, nesse mesmo ano, surge a Lei das Ações de Defesa do Ambiente (Lei n.º 10 de 4 de abril de 1987) e a Lei de Bases do Ambiente (Lei n.º 11 de 7 de abril de 1987) que cria o Instituto Nacional de Ambiente (Inamb). Um ano após, é garantida na Constituição Federal brasileira a educação ambiental. Dispõem seu art. 225: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] §1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: [...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Em 1990 surge o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) e, um ano depois, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC) e a

Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) (BRASIL, 2017). Em Portugal surge o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais (RAMOS PINTO, 2004).

Portanto, evidencia-se nestes vinte anos desde a Conferência de Estocolmo um movimento de institucionalização da educação ambiental no Brasil e em Portugal, como em diversos outros países, decorrendo desse processo a disseminação de saberes que vão compor este como um campo social específico, que ancora experiências científicas e das populações, da educação formal e não-formal. Com isso, no início da década de 1990 um novo encontro mundial é organizado, desta vez no Brasil. Em 1992 ocorre a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, na qual foi redigida e aprovada a Agenda 21 Internacional, que sintetiza um plano de ação global para as questões em meio ambiente, bem como a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O capítulo 36 da Agenda 21, referente à educação, propõe a reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, o aumento da consciência pública e a promoção do treinamento. A Carta da Terra traz como objetivo gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e em uma cultura da paz. Já no Tratado enfatiza-se que a educação ambiental requer aprendizagem permanente, baseada no respeito a todas as formas de vida e na responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). Esses documentos globais são utilizados como fundamentos para a elaboração de diretrizes da educação ambiental em diversos países, incluindo Brasil e Portugal.

No ano da Rio 92, no Brasil cria-se o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o IBAMA institui os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais. Em 1993, o Grupo de Trabalho brasileiro é transformado na Coordenação Geral de Educação Ambiental e, no ano seguinte, surge um marco na educação ambiental do país, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Quatro projetos compõem o PRONEA: Municípios Educadores Sustentáveis; Programa de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais (PROFEA); Sala Verde; Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. Segue-se com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), que incorpora a educação ambiental no currículo escolar como tema transversal (BRASIL, 2005; 2006).

Em Portugal, em 1993, o Inamb é substituído pelo Instituto de Promoção Ambiental (Ipamb); seguindo-se em 1995 a criação do Plano Nacional de Política de Ambiente, em que a educação ambiental aparece em um capítulo próprio. Em 1996, com o Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente, inclui-se a educação ambiental nas orientações curriculares e na formação de professores (RAMOS PINTO, 2004).

Cinco anos após a Rio-92, o documento da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica, na Grécia, em 1997, chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental baseadas na ética e na sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, por meio de práticas interdisciplinares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). Neste ano, em Portugal, surge a Rede Ecotecas com o objetivo de descentralizar a atuação do Ipamb e potencializar a participação popular nas questões ambientais, seguindo as orientações da Agenda 21 Local (RAMOS PINTO, 2004). Já no Brasil, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluem a educação ambiental como tema transversal na educação formal. Em 1999 cria-se a Diretoria do Programa de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente, que iniciou a implantação do Sistema Brasileiro de Informações de Educação Ambiental (SIBEA). No mesmo ano é criada a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Dois anos depois, em 2001, o Ministério do Meio Ambiente fomenta a estruturação e o fortalecimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) (BRASIL, 1999; 2017).

Em 2001, em Portugal, ocorre a fusão do Ipamb com a Direção-Geral do Ambiente gerando o Instituto do Ambiente (IA), além de cortes a apoios financeiros a projetos escolares e de Organizações Não Governamentais (ONGs) (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010). Neste cenário acontece a Conferência de Johannesburgo ou Rio+10, em 2002 na África do Sul, que recomenda, no seu Plano de Implementação, que as Nações Unidas adotem uma Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS), entre 2005 e 2014, o que foi oficialmente instituído pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). Ainda em 2002, em Portugal há a reestruturação do Ministério do

Ambiente e Recursos Naturais que passa a denominar-se Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. O país ratifica a Convenção de Aarhus, que enquadra o direito à informação e participação nas decisões ambientais. Em 2005, é reelaborado o Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente constituindo um grupo de trabalho para elaboração anual do plano de ações (PORTUGAL, 2017a). Em 2007 o IA passa a integrar a Agência Portuguesa do Ambiente (APA) (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010). No Brasil houve a regulamentação da Lei nº 9.795/99 pelo Decreto nº 4.281/2002, definindo-se, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA.

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (CNUDS), conhecida também como Rio+20, realiza-se em 2012 no Rio de Janeiro, com o objetivo de discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável. Neste ano o Brasil elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Já em setembro de 2015, em Nova York, a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável define metas para reduzir a emissão dos gases de efeitos estufa e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para alcançar os resultados dos ODS, ajustados até 2030, foram estabelecidas 169 metas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2017). Neste ano da cúpula em Nova York, cria-se em Portugal a plataforma [www.participa.pt](http://www.participa.pt), onde se encontram disponíveis todos os planos e projetos para consulta *on-line* (SCHMIDT, 2016).

Por fim, em 2017, em Portugal elabora-se um documento denominado de Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA), composto por metas a serem cumpridas até 2020 tendo como objetivos a educação ambiental transversal, aberta e participativa, envolvendo os setores públicos, privados e a sociedade civil (PORTUGAL, 2017b). Assim, a educação ambiental está garantida legalmente no Art. 225 da Constituição brasileira e no Art. 66 na Constituição portuguesa, bem como na PNEA no Brasil e na ENEA em Portugal. O documento equivalente à ENEA fora criado em 1999 no Brasil, a PNEA, portanto, quase duas décadas antes. A efetividade de tal lei no Brasil pode, no entanto, ser discutida, já que na ENEA estão bem definidas as atribuições de cada setor e os recursos para a realização das ações, enquanto que a PNEA restringe-se às diretrizes. Nota-se que a educação ambiental foi incluída na Constituição Federal (Brasil em 1988 e Portugal na quarta revisão em 1997) e nas diretrizes e bases da educação formal (Brasil em 1996 e

Portugal em 1986). Portanto, embora criadas em diferentes épocas, as atuais prerrogativas legais e institucionais na área da educação ambiental nos dois países se aproximam. Em Portugal utiliza-se o termo “ambiente” e busca-se um equilíbrio ecológico. No Brasil, utilizam-se os termos “meio-ambiente” e “socioambiental” e busca-se a integração sociedade e natureza. Isto porque em Portugal o enfoque é a conservação da natureza e no Brasil é a articulação dos múltiplos processos que integram o ambiente. A interpretação que Mazzarino (2013) faz a partir de Leff é que nos países em desenvolvimento, caso do Brasil, são incluídos objetivos de transformação social além da conservação da natureza, que é o principal foco nos países desenvolvidos, caso de Portugal.

No âmbito escolar, a legislação dos dois países compreende a educação ambiental no currículo como tema transversal. O sistema formal de ensino nos seus vários níveis (infantil a universitário) é o promotor fundamental da educação ambiental no sentido da mudança formativa, pois se trata de uma estrutura constituída para a aprendizagem. Não obstante esses espaços, projetos de educação ambiental não-formal têm tido visibilidade crescente desenvolvendo ações afora do contexto da escola. Esses projetos se constituem em ações da comunidade organizadas por ONGs ou por instituições e empresas, que algumas vezes se utilizam de orientações, instrumentos ou metodologias propostas pelas políticas públicas, podendo contar com apoio governamental. Tornam-se relevantes por englobar a participação dos setores privados, públicos e sobretudo da sociedade civil.

Assim, a par da educação formal até então descrita, desenvolveram-se projetos de educação não-formal, sobretudo a partir da década de 1980, quando emergem diversas ONGs de forte atuação. Em Portugal, em 1985, surge a Associação Nacional de Conservação da Natureza (Quercus) e, no ano seguinte, o Grupo de Estudos e Ordenamento do Território e Ambiente (GEOTA). Em 1987, aprovou-se a Lei das Associações de Defesa do Ambiente. Já em 1990 surge a Associação Bandeira Azul na Europa (ABAE), responsável pela execução das Eco-escolas e, no mesmo ano, a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), que dinamizou jornadas pedagógicas de educação ambiental, entre outras ações, e que conta com a participação da Comissão Nacional da ONU (GOMES, 2012; SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010). No Brasil, para citar alguns desses movimentos, a Fundação SOS Mata Atlântica surge em 1986; a Fundação GAIA em 1987; o Instituto



Ecoar para a cidadania em 1989, que elabora e implementa programas e projetos de educação para sustentabilidade, tendo sido fundador e coordenador da REBEA (INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA, 2018). O Instituto Sócio Ambiental surge em 1994 e o WWF Brasil em 1996. O ano de 1996 é um marco para a internacionalização de iniciativas no âmbito da educação ambiental na esfera não governamental, de trabalho continuado em rede e partilha articulada (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010).

No Brasil e em Portugal duas iniciativas que envolvem uma diversidade de atores sociais assumem protagonismo no campo da educação ambiental não-formal, tendo como tema gerador a questão das águas: o Programa Cultivando Água Boa (CAB), no Brasil, e o Projeto Rios, em Portugal. O objetivo deste artigo é verificar, a partir do estudo destas iniciativas, em que medida são colocadas em prática as orientações de educação ambiental, que estão fundamentadas em diretrizes globais e conceituais sobre a temática. A metodologia do estudo é bibliográfica (base conceitual); documental (análise dos sites das organizações e das legislações dos países); e de campo (entrevistas com gestoras dos projetos: Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional e Coordenadora Nacional do Projeto Rios).

## **PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL NO BRASIL E EM PORTUGAL**

O foco no presente artigo recaiu sobre dois projetos congêneres no seu objetivo: Cultivando Água Boa no Brasil, que surgiu em 2003, tendo como instituição âncora a Hidrelétrica Itaipu Binacional e que foi premiado com o *Water for Life* da ONU como melhor prática de gestão dos recursos hídricos em 2015. Sua metodologia está sendo replicada no Brasil nos estados do Mato Grosso, Distrito Federal e Minas Gerais e em outros países, caso da Guatemala, da República Dominicana, do Paraguai, assim como na Bacia do Prata (que compreende cinco países: Brasil, Uruguai, Bolívia, Paraguai e Argentina) (CULTIVANDO ÁGUA BOA, 2017). Já o Projeto Rios, em Portugal, surgiu em 2006, tendo como instituição âncora a ASPEA e que foi premiado no *Green Project Awards* na categoria de iniciativa de mobilização em 2013 (PROJETO RIOS, 2017).

O Cultivando Água Boa desenvolve-se na Bacia Hidrográfica do Paraná III, estado brasileiro do Paraná e envolve 29 municípios, cada um deles com um Comitê

Gestor institucionalizado. Em dezembro de 2017, ampliou sua atuação para 54 municípios (53 no Oeste do Paraná e um no estado do Mato Grosso do Sul). Conta com mais de 2.200 organizações parceiras, atingindo mais de 8.000km<sup>2</sup> de área. São 20 programas e 63 projetos. Os principais programas desenvolvidos a partir dele são: Plantas medicinais; Coleta solidária; Educação ambiental; Gestão por Bacias Hidrográficas; Comunidades indígenas; Produção de peixes; Desenvolvimento rural sustentável; Valorização do patrimônio regional. O CAB aplica o Programa de Formação de Educadores Ambiental (PROFEA), proposto pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Assim, seguindo esta política nacional, sua Formação de Educadores Ambiental (FEA) compreende: a) Coletivos Educadores - representantes de diversos segmentos da sociedade e gestores de educação ambiental nomeados nos municípios que planejam a própria formação; b) educadores ambientais - atores sociais que realizam a formação; e c) comunidades de aprendizagem - grupos locais junto aos quais os educadores ambientais multiplicam os saberes ambientais adquiridos na formação. O programa realiza anualmente o Pré-CAB (reunião dos representantes dos grupos para a avaliação e planejamento) e o Encontro CAB (palestras técnicas, relatos de ações, apresentações culturais locais) (CULTIVANDO ÁGUA BOA, 2017).

O Projeto Rios atua em todo o território português. Sua implementação é coordenada por uma direção técnica, constituída por um coordenador nacional que colabora com os monitores no apoio prestado aos grupos nas atividades desenvolvidas (saídas de campo e ações de melhoria e de divulgação). Todos os agentes sociais podem participar: escolas, associações, empresas, autarquias, grupos de escoteiros, lares da terceira idade, grupos de amigos e famílias. Atualmente, a maioria dos grupos inscritos são instituições educativas, que compreendem desde o ensino infantil até o universitário. O projeto conta com mais de 310 grupos inscritos de 100 municípios; 155km de rios adotados em 20 distritos; 8.500 participantes e mais de 45.000 pessoas envolvidas em atividades; 600 professores; 340 monitores em 20 cursos de formação. Há realização de palestras pelo país, acompanhamento de saídas de campo, formação de monitores, o Encontro Nacional do Projeto Rios e a Ação de Rios de Portugal em Movimentos (PROJETO RIOS, 2017).

O que os aproxima é o envolvimento de diversos setores da sociedade e a fundamentação em documentos globais orientadores da educação ambiental.

## OS PROJETOS E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A partir do conteúdo dos sites das organizações e das entrevistas semiestruturadas com as gestoras dos dois projetos, procedeu-se uma análise de sua aproximação com as diretrizes da educação ambiental, tendo-se identificado que ambos efetivam três elementos fundamentais: a participação, a cidadania e a valorização dos saberes.

### Participação

Quando a solução de problemas ambientais ocorre de forma participativa e transparente tem-se uma melhoria da “qualidade de vida local, tanto ao nível do bem-estar social, como da (re)apropriação dos espaços públicos, como, ainda, do exercício de uma cidadania mais pró-activa” (SCHMIDT; GUERRA, 2010, p. 120). O pressuposto da participação está presente nas orientações globais de educação ambiental, bem como nas nacionais dos dois países. No Brasil, o PRONEA propõe a geração e disponibilização de informações que garantam a participação social (BRASIL, 2005).

A Convenção de Aarhus, ratificada por Portugal, dispõe sobre o acesso à informação, a participação do público na tomada de decisões e o acesso à justiça no domínio do ambiente. Pressupõe que sem a adesão das populações, as políticas ambientais não têm possibilidade de vingar (SCHMIDT; GUERRA, 2010). O Brasil não a ratifica, mas a tem como parâmetro ético.

Dessa forma, entende-se que para a participação é necessário o acesso à informação. Como indicativo, nesse sentido, analisou-se a facilidade em conhecer os projetos. Para a realização desta pesquisa, nos dois projetos, no Brasil e em Portugal, houve receptividade, agendamento de entrevistas e o acompanhamento de atividades com as gestoras dos projetos, as quais prestaram todas as informações solicitadas. Esses encontros deixaram a impressão de que as gestoras dos projetos têm conhecimento aprofundado sobre suas atividades, decisões e metas, assim como sobre as ações que são realizadas. Suas falas demonstram envolvimento, como referiu a Coordenadora Nacional do Projeto Rios:

No outro dia estava a chover e eu tinha uma saída à tarde, liguei de manhã para a escola e perguntei: professora está a chover e quero

saber se querem manter a atividade, chovia pouquinho e ela disse: de nossa parte arriscávamos, eram mais velhinhos. E de nossa parte, estou farta de trabalhar na chuva, não me incomoda em nada e tivemos com guarda-chuvas a trabalhar.

E a Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional:

Eu sou apaixonada por tudo isso e eu sou suspeita e me jogo até demais. Me envolvo e agradeço, independentemente do tempo que ficar aqui nunca mais serei a mesma pessoa. Olha a oportunidade de estar com vocês por exemplo, esse grupo de pessoas, eu aprendo diariamente, seja com colegas funcionários [...]. E é isso que nos move. E acho que é tão pouco o que a gente vai deixar nesse mundo, então se a gente não garantir as relações.

Além do acesso à informação proporcionado pelas gestoras e da sua adesão aos projetos, outros elementos da participação se mostraram presentes. No CAB, a avaliação e o planejamento para os próximos módulos da Formação em Educação Ambiental são feitos pelos participantes, por meio de dinâmicas que estimulam a participação, já que eles conhecem as realidades das suas comunidades e as lacunas eventualmente deixadas no decorrer da formação. Segundo a Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional, o CAB permite o acesso a palestras de atores que são referências em educação ambiental, assim como possibilita a participação em grandes eventos da área pela comunidade. Ela conta que tiveram “oportunidade de participar e de estar dialogando com pessoas importantes e participar de processos como foi a Rio+20”. Relata que ocorreram “diálogos bem concentrados em todos os municípios antes de ir para a Rio+20”. No Projeto Rios a Coordenadora Nacional relatou que informam os integrantes por meio de divulgação nas redes sociais, compartilhando o que as pessoas têm feito, as notícias e as reclamações. O engajamento dos participantes - que tem relação com o pertencimento e a colaboração elencados por Cunha e Santiago (2008) como benefícios da participação - pode ocorrer a partir desse acesso à informação e da participação nos processos de decisão.

Quanto à participação de gestores públicos municipais, as entrevistadas destacam que sentem que há uma maior sensibilização das autoridades, além de busca de conhecimento e participação nos projetos.

Ficou muito marcado na fala do Prefeito de Itaipulândia. Eu já vi ele muitas vezes, mas dessa vez quando ele fala que é um programa que não cuida só do ambiente e cuida da qualidade de vida das pessoas. Você ouvir do gestor público isso é muito importante (Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional).

Já temos Câmaras que incluem no projeto de educação ambiental anual delas o Projeto Rios, já temos várias Câmaras conosco a trabalharem assim e, portanto, depois damos o *feedback* do estado em que estão esses grupos a essas Câmaras. E isso é importante porque essas Câmaras são autoridades competentes para fazerem alguma coisa (Coordenadora Nacional do Projeto Rios).

Assim, os dois projetos buscam disponibilizar informações e sensibilizar para estimular a participação por meio de trocas comunicacionais entre os envolvidos. Nos dois projetos analisados são realizadas trocas por meio de redes sociais e reuniões periódicas com os participantes. Porém, com relação ao Projeto Rios, só há trocas entre monitores, como referiu a Coordenadora Nacional:

Os grupos não se comunicam entre eles, pelo menos não tenho essa informação. O que estamos a tentar é encontros de grupos a nível nacional ou regional ou até por Conselho. Vamos ver se o conseguimos fazer agora em 2018. Fazemos um encontro de monitores, dois por ano para compartilhar essas informações, as dificuldades que as pessoas sentem e o que poderia ser melhorado.

Ambos os projetos têm dificuldade de comunicar dados ao público externo não participante e ao mesmo tempo de dar um *feedback* preciso aos participantes. Não há publicação dos dados de projetos por área, região, ou mesmo o número de pessoas envolvidas, embora as gestoras dos projetos tenham referido que está sendo providenciada a coleta e tabulação desses dados para divulgação. Nesse sentido, a Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional citou:

A gente precisa de indicadores fortes do CAB que nos ajudem a olhar e ver: nós avançamos tudo isso comprovadamente. Porque muito fica das nossas falas e das pessoas, você não tem um dado que você comprove realmente que tudo isso foi avanço ou os dados são muito indiretos.

Para a Coordenadora Nacional do Projeto Rios:

Os grupos estão inscritos, existe uma coordenação, depois o que acontece com esses dados, estamos a recolher os dados para quê? Para cair num poço? Então a nossa preocupação máxima é dar um *feedback* para as pessoas saberem o que está a acontecer e isso vamos sempre mostrando nas redes sociais, vamos divulgando as saídas. A comunicação falhou por muitos anos e é uma coisa que está indo agora muito bem.

Cunha e Santiago (2008) apontam como obstáculos à participação o conflito de legitimidade, os procedimentos metodológicos e a escassa transversalidade das informações. Este último ponto identificou-se como uma preocupação nos dois

projetos. Em ambos percebe-se a importância da participação e da comunicação com os órgãos governamentais, principalmente Prefeituras/Câmaras que são instâncias de poder local.

O que estamos a fazer aqui é também uma troca de informação. As Câmaras têm grupos que estão inscritos e eu tenho outros. Estamos a cruzar dados. Tudo isto também é bom e as Câmaras gostam disso também, sentem o apoio da coordenação (Coordenadora Nacional do Projeto Rios).

Nós precisamos ter a política municipal. Isso é um desafio para nós. Nós precisamos ter um grupo consolidado que trabalhe isso. Se não tiver isso se dispersa. Tanto que vocês viram a linguagem do próprio Prefeito de Itaipulândia que tratava todo mundo como educador ambiental. Hoje para os Prefeitos o CAB é um programa de educação ambiental (Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional).

Verifica-se, assim, que os projetos conseguiram reunir, sensibilizar e estimular a participação social, porém ainda não dão conta de contabilizar com dados precisos os resultados das suas ações. Preocupam-se em melhorar a comunicação entre os participantes, como uma estratégia para não dispersá-los, já que as trocas são percebidas como motivadoras da ação e da continuidade na participação nesses processos de educação ambiental.

## **Cidadania**

A educação ambiental enquanto promotora de cidadania, visa refletir sobre o lugar do cidadão e as consequências de suas ações. Loureiro (2002) define a cidadania planetária como aquela em que ocorre a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida. Jacobi (2003) percebe a cidadania ambiental como um ato político voltado para a transformação social, na qual cada pessoa é corresponsável na defesa da qualidade de vida.

O pressuposto da cidadania está presente no conceito de educação ambiental redefinido na Conferência de Tbilisi (BRASIL, 2017), quando ressalta a perspectiva ativa do sujeito. No Capítulo 36 da Agenda 21 a educação ambiental é definida como o processo que busca uma postura comprometida, como espera-se daquele que exerce a sua cidadania. A LDB brasileira, prevê que a educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017). Já em Portugal, um dos princípios orientadores da ENEA é educar para uma cidadania

interveniente, que representa fomentar a experiência crítica e contínua de aprendizagem e a cultura da corresponsabilidade (PORTUGAL, 2017b).

Dessa forma, a coparticipação para identificação de problemas socioambientais, para a definição de objetivos e soluções de forma conjunta e como prática integrativa e dialógica, gerando um empoderamento dos atores sociais, traz em seu bojo a possibilidade de construção de processos de cidadania (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010; SATO; GAUTHIER; PARIGIPE, 2005). Os projetos Rios e CAB visam o empoderamento dos envolvidos para que participem nos processos de tomada de decisões, pois apresentam metodologias que estimulam a autonomia e a participação. Os participantes voluntariamente podem se inscrever ou sair dos programas; e sua participação depende de ações efetivas: cuidar do pedaço de rio adotado no caso do Projeto Rios e formar uma comunidade de aprendizagem no caso do CAB. Portanto, os participantes não recebem um conteúdo ambiental de forma passiva e sua aprendizagem depende de sua corresponsabilização.

No site do CAB e na fala da Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional, é citada a realização de Oficinas do Futuro com as comunidades, que compreende três momentos estimuladores da participação cívica: Muro das Lamentações, em que todos se manifestam levantando suas frustrações em relação ao que está em debate; Árvore da Esperança, na qual são apontadas soluções para os problemas identificados coletivamente; Caminho Adiante, em que são definidas as medidas que serão tomadas para sanar os problemas de modo que envolvam a própria comunidade, setores públicos e privados (Agenda 21 do Pedaço). O processo finaliza com a assinatura de convênios pelas partes para o cumprimento das metas definidas e, ao seu término, redige-se um relatório com avaliação e novo planejamento (CULTIVANDO ÁGUA BOA, 2017). Esta prática motiva a comunidade na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos. Para a Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional, a Formação em Educação Ambiental sensibiliza e gera o exercício da cidadania por meio da participação política e da liderança, o que está atrelado a um posicionamento crítico.

Geralmente quem participou de um processo formativo se apropriou e buscou um espaço para fazer a diferença. [...] A Vice-prefeita de Santa Terezinha foi uma das pessoas que começou o processo de formação de educadores e hoje o olhar é completamente diferente nas ações. Em Mundo Novo foi o Prefeito. Então a gente tem isso: muitos vereadores que passaram por esse processo. [...] A catadora não teve



vergonha de pegar o microfone e ler, como não tem vergonha de falar com o Prefeito se precisar falar. Os indígenas, por mais dificuldades que tenham por causa da língua. Então o empoderamento é no sentido de exercer um papel de cidadão que até então a gente não via.

O Projeto Rios traz contribuições para o exercício da cidadania e da participação social quando possibilita exercitar o cuidado com o ambiente por meio de ações diretas para a transformação. Nesse sentido, referiu sua Coordenadora Nacional:

O fato de as pessoas virem ter conosco e dizerem: olha, estava lixo naquele sítio, apanhei este rio neste estado, façam o favor de comunicar o que se pode fazer. E mandam fotografias. Isto prova que está a funcionar porque as pessoas estão cobrando. Eu não preciso andar em cima delas, elas por elas já conseguem ver que se passa algo diferente e querem tentar mudar, porque procuram as pessoas que vão mudar e isso é bom.

Portanto, percebe-se que a cidadania é também decorrente do acesso à informação, que possibilita a participação e proporciona a construção desse agir em prol da qualidade do meio ambiente, com responsabilidade e respeito à vida, que tem dois elementos fundamentais para sua continuidade: as trocas e o retorno aos participantes dos resultados das ações.

### **Valorização dos saberes**

A educação ambiental é indissociável do processo pedagógico, escreve Morin (2011), para quem uma educação baseada na interdisciplinaridade, na indissociabilidade entre teoria e prática e na aprendizagem formada a partir do diálogo e da interação converge com a teoria da complexidade, já que entende a complexidade como o “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2011, p. 13). A classificação e a hierarquização são necessárias à inteligência humana, porém não podem eliminar aspectos complexos, desordens, ambiguidades e a incerteza.

A educação ambiental, ao inter-relacionar espaços e tempos educacionais, ocasiona uma transversalidade que pode ser associada à produção do conhecimento em rede. Sato, Santos e Zakzevski (2004) propõem o rompimento do olhar

cartesiano, da bipartição, para uma visão da multiplicidade, transcendendo a lógica hegemônica, possibilitando uma construção reflexiva, que acumula diversos saberes.

A valorização dos saberes locais está presente na Agenda 21, que refere que os problemas ambientais devem ser pensados em todos níveis, valorizando-se os conhecimentos populares em ações pontuais que se refletirão no todo. Segundo o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a educação ambiental é um ato político, com caráter holístico e interdisciplinar, que deve promover a interação entre as culturas e valorizar as diferentes fontes de conhecimento, estando vinculada a realidades locais e baseada na democratização e no diálogo (BRASIL, 2017). Guerra e Schmidt (2017) salientam dois aspectos: a centralidade do papel dos municípios na educação ambiental e que a vivência local possibilita um envolvimento maior.

Embora o enfoque da formação do CAB seja mais amplo e socioambiental, enquanto que o foco do Projeto Rios é mais científico-biológico para a correta análise das condições físico-químicas dos trechos de rios, os dois projetos de educação ambiental não-formal ora analisados têm foco nas realidades locais. Pretendem que as pessoas tenham uma relação de proximidade com suas regiões de pertença, pois, seja cuidando do pedaço de rio adotado ou formando uma comunidade de aprendizagem, estão responsabilizando-se pelo seu local. Como citou a Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional: “A gente tem muito a questão da territorialidade, então você tem que trazer aquele tema para aquele território”.

Quando se estimula a participação da comunidade se está efetivamente valorizando os saberes locais, pois, ao sentirem-se estimulados a se manifestarem, tornam válidos seus conhecimentos populares e gera-se um processo de empoderamento pessoal e coletivo. O afeto ao seu território constitui-se em estratégia de pertencimento social e ecológico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais prerrogativas legais e institucionais na área da educação ambiental nos dois países, mesmo tendo surgido em diferentes épocas, se aproximam. Há uma garantia constitucional e, no Brasil, a legislação (PNEA) aponta diretrizes e metodologias, enquanto que em Portugal há um plano de governo para sua efetivação, onde a estratégia de ação (ENEA) já define recursos e agentes para a sua execução. Há um distanciamento no que se refere ao foco de seus objetivos e ações, pois em Portugal o enfoque é na conservação da natureza e no Brasil ocorre uma articulação dos múltiplos processos que integram o ambiente. Esse aspecto também emergiu da análise dos projetos, sendo o enfoque do CAB do Brasil o socioambiental, enquanto que o foco do Projeto Rios de Portugal é o científico-biológico, mesmo que ambos sejam articulados a partir da participação comunitária.

Os dois projetos analisados, no Brasil e em Portugal, apresentam constância, pois ambos têm mais de 10 anos de atividade ininterrupta. As gestoras dos projetos entrevistadas (Gerente da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional e Coordenadora Nacional do Projeto Rios) transmitem valores ambientais e sociais internalizados por seu histórico de vida, pela formação na área da educação e biologia, pelos locais em que trabalharam e por familiares que as influenciaram.

Por um lado, o Projeto Rios tem uma ONG como instituição âncora, que depende de financiamentos e tem dificuldade para manter funcionários ininterruptamente: os recursos são incertos para contratação. Por outro lado, o CAB tem como instituição âncora uma hidrelétrica com orçamento próprio, que destina recursos ao projeto, sem custos aos participantes voluntários, embora tenha interesses que ultrapassam o caráter puramente socioambiental<sup>16</sup>.

As duas gestoras dos projetos entrevistadas são contratadas pelas instituições que os mantém (ASPEA e Itaipu Binacional), portanto, isso deve ser considerado no seu discurso, já que elas não têm estabilidade no cargo, tendendo a assinalar mais fortemente os aspectos positivos dos projetos. Porém, mesmo assim, não se omitiram em expor algumas dificuldades e entraves.

A Coordenadora Nacional do Projeto Rios referiu que em torno de 90% da participação provém das escolas, o que também é observado no Cultivando Água

<sup>16</sup>Em 2003, seguindo uma tendência global, Itaipu incluiu em sua missão a responsabilidade socioambiental (CULTIVANDO ÁGUA BOA, 2017), passando a desenvolver projetos de educação ambiental, buscando um novo olhar sobre a empresa.

Boa. Assim, nos dois projetos, não há um alcance amplo da educação ambiental, pois, ainda que abertos para o público em geral e tendo se originado em contexto extraescolar de educação não-formal, predomina a participação de escolas, o que pode ser explicado por estar previsto nas diretrizes curriculares a aplicação da educação ambiental como tema transversal, podendo este fato ter influência da necessidade das escolas de cumprirem o que determina a legislação e também pela facilidade da rede escolar já estar constituída para o desenvolvimento das atividades socioambientais. Verifica-se, portanto, a potencialidade de uma articulação entre educação formal e não-formal, para o que será preciso reforçar o envolvimento de outras instituições fora da escola, a fim de garantir uma participação mais vasta, o que levaria, nomeadamente, a uma maior valorização dos conhecimentos locais.

Os dados apontam para a emergência de aspectos relacionados à participação, à cidadania e à valorização dos saberes locais. Porém, vale considerar que partiu-se majoritariamente do discurso das instituições (gestoras dos projetos e sites), motivo pelo qual não há o aprofundamento necessário para verificar se há efetivamente o envolvimento da comunidade, item em que os próprios projetos não possuem avaliação precisa.

Por fim, as atividades de educação ambiental que parecem muitas vezes limitar-se a “algumas boas iniciativas dispersas e a excelentes boas vontades” (SCHMIDT; NAVE; GUERRA, 2010, p. 22), foram mais longe nestes dois casos, tendo os projetos analisados, por meio de instituições consolidadas, fortificado as referidas iniciativas, porque reúnem os voluntários que já estão sensibilizados previamente para a causa ambiental, oportunizando situações de pertencimento e engajamento.

Pode-se dizer que, segundo o discurso das instituições, verificou-se que há consonância com as diretrizes da educação ambiental. Dessa forma, contribuem para a emergência de dinâmicas socioambientais locais, ganhando importância por aproximar os problemas locais à população, tornando-a participante e corresponsável pelo ambiente em que se insere.

Apesar disso, as diretrizes da educação ambiental carecem de medidas e ações suficientes para melhorar a relação da sociedade com a natureza, para o uso mais racional dos recursos naturais e, mais que isso, para valores e estilos de vida que refletem-se em menor impacto ambiental. E isso passa pela educação para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ASPEA. **Projeto Rios**. Lisboa, 2017. Disponível em: <https://aspea.org/index.php/conhecer>. Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 1981. p. 16509.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999. p. 1.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Documentos técnicos. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (PROFEA)**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Institui o Programa Nacional de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)**. 3. ed. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico Brasileiro**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-brasileiro>. Acesso em: 5 nov. 2017.

**CULTIVANDO ÁGUA BOA**. Paraná, 2017. Disponível em: [www.cultivandoaguaboa.com.br](http://www.cultivandoaguaboa.com.br). Acesso em: 12 jun. 2017.

CUNHA, Lúcia I. da; SANTIAGO, Miguel P. **Estratégias de Educação Ambiental: modelos, experiências e indicadores para a sustentabilidade local**. Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, M. A. C. **Educação para o desenvolvimento sustentável no contexto da década: discursos e práticas no ensino básico**. 2012. 438 p. Tese (Doutorado em Ensino da Geografia) - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa, Lisboa, PT, 2012.

GUERRA, João; SCHMIDT, Luísa. Capacitação local e processos adaptativos: o lugar dos professores no projeto ClimAdaPT. Local. **Ambientalmente Sustentable**, Espanha, v. 1, n. 23-24, p. 63-73, jan./dez. 2017.

INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA - ECOAR. **Quem somos**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.ecoar.org.br/web/pag.php?id=26>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JACOBI, Pedro R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. *In*: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Phillipe P.; CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.

MAZZARINO, Jane M. **Tecelagens comunicacionais-midiáticas no movimento socioambiental**. Lajeado: UNIVATES, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL - ONU. **A ONU e o meio ambiente**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

PORTUGAL. Agência Portuguesa do Ambiente. **Estratégia Nacional de Educação Ambiental: 2017 a 2020**. Lisboa, 2017a.

PORTUGAL. Agência Portuguesa do Ambiente. **Protocolo de Cooperação entre o Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional e o Ministério da Educação**. Lisboa, 2017b.

PORTUGAL. Lei Constitucional n.º 1, de 20 de setembro de 1997. Dispõe sobre a quarta revisão constitucional. **Diário da República**, Lisboa, n. 218, 1997. p. 5162-5163.

RAMOS PINTO, Joaquim. A educação Ambiental em Portugal: raízes, influências, protagonistas e principais ações. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n. 21, p. 151-164, 2004.

SATO, Michèle; GAUTHIER, Jacques; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. (Org.). **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 99-118.

SATO, Michèle; SANTOS, J. E.; ZAKZEVSKI, Sônia. Metamorfoses ambulantes. *In*: ZAKZEVSKI, Sônia; BARCELOS, Valdo. (Orgs). **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim: URI, 2004. p. 337-351.

SCHMIDT, Luísa; GUERRA, João. Da governança global à sustentabilidade local: Portugal e o Brasil em perspectiva com parada. **Revista de Ciências Sociais**, Ceará, v. 41, n. 2, p. 106-124, jul./dez. 2010.

CHMIDT, Luísa; NAVE, Joaquim G.; GUERRA, João. **Educação Ambiental**: balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável. Lisboa: ICS/UL, 2010.

CHMIDT, Luísa. **Portugal**: ambientes de mudança. Lisboa: Temas e Debates, 2016.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adriana Amaral**

Mestranda em Psicologia. Docente no Instituto de Neurociências Aplicadas. Professora convidada na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **Amanda Lobôsko Pinto**

Formada em pedagogia pela UFF e mestranda em Educação na UFF. Atualmente trabalha como pedagoga na SME-Niterói.

### **Ana Lúcia Rodrigues da Silva**

Educadora na Educação Infantil da Escola Oga Mitá e transpsicomotricista na InfanciArte Casa de Brincar. É sócia titular da Associação Brasileira de Psicomotricidade. Licenciada em Pedagogia pela UNESA-RJ e com pós-graduação em Educação Infantil pela PUC-Rio. Formação em Transpsicomotricidade Educacional (IFHT/UERJ) e em Arte-Educação (Formae-RJ). É brinquedista (UNESA), artesã e bordadeira. Possui também formação em dança-desenho: Segni-Mossi, realizada em Montevideo-Uruguai. Tem experiência na atuação como transpsicomotricista educacional em creches e escola. Desde 2017 coordena a Colônia de Férias da Escola Oga Mitá. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental”, Gitaka (UNIRIO).

### **Bruna Velasques**

Doutora em Saúde Mental. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### **Cristiane Clemente Susano**

Educadora na Educação Infantil na escola Oga Mitá, Especialista em Educação Psicomotora pelo colégio Pedro II. Formada em Pedagogia pela UGF. Pesquisadora do Grupo de Estudos e pesquisa em Educação Psicomotora - GEPEP pelo Colégio Pedro II.

### **Douglas Ciecieski**

Engenharia Ambiental e Sanitária, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter).

### **Guilherme Menezes**

Engenharia Ambiental e Sanitária, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter).

### **Jane Márcia Mazzarino**

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Ambiental e Intervenções (CEAMI) - Univates/CNPq. Docente do Programa de Pós Graduação em Ambiente e Desenvolvimento e do Centro de Ciências Humanas e Sociais - Cursos de Comunicação Social Universidade do Vale do Taquari – Univates.

### **Juliana Vieira W. Bitencourt**

Formada em Pedagogia pela UFF com pós graduação em Psicopedagogia na UCAM. Concluiu o mestrado em Educação na UFF e atualmente trabalha como professora de Educação Infantil na SME-Maricá.

### **Kátia Silene de Ávila Leivas**

Especialista em Alfabetização e Letramento. UFPEL.

### **Luciana Queiroz R. Moreira**

Formada no Magistério com Licenciatura em Geografia PUC/MG. Pós Graduação em Educação Ambiental / UEMG. Estudiosa da Pedagogia Logosófica. Colunista da Brincadeiras e Jogos. Docente da Universidade do Brincar. Brinquedista filiada e membro do núcleo da ABBri em Belo Horizonte.

### **Luciana Turatti**

Pós-doutora em Direito pela Universidade de Sevilha, Espanha (2019). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento – PPGAD, do Programa de Pós-Graduação em Sistemas Ambientais Sustentáveis – PPGSAS e dos cursos de Direito e Engenharia Ambiental na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Pesquisadora do grupo de pesquisas Práticas Ambientais, Comunicação, Educação e Cidadania (CNPq).

### **Luísa Schmidt**

Socióloga, investigadora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-Ulissboa).

### **Luzia Klunk**

Doutora (2019) e Mestre (2015) em Ambiente e Desenvolvimento pela UNIVATES (bolsa CAPES/PROSUC), com estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa (bolsa CAPES/PDSE). Advogada na DB Advogados Associados, com atuação predominantemente na área cível.

### **Mariana Alonso López- López**

Educadora Física pela UFRJ, Educadora Social no Brasil e América Latina, Psicomotricista Educacional, Mestranda em Educação pelo PPgedu UNIRIO e Pesquisadora do Grupo de Estudos Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA/ UNIRIO)

### **Mariane Paludette Dorneles**

Licenciada em Ciências Biológicas e Especialista em Educação Ambiental. Mestre em Agrobiologia pela UFSM. Doutora em Botânica pela UFRGS. Atua nas áreas de biogeografia de formações tropicais, anatomia vegetal, cegueira botânica e projetos interdisciplinares para a formação de professores. Idealizadora da @teiatecendoestrategias.

### **Marly Salete da Silva Webber**

Psicopedagoga, com especialização em Políticas e Gestão da Educação pela Universidade de Passo Fundo -RS. Pedagoga na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Lagoa Vermelha - RS.

### **Mogar Damasceno Miranda**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós graduação da UFPEL. Especialista em Gestão da Educação pela UFRGS. Licenciado em Ciências Biológicas UCPEL. Licenciado em Educação do Campo UFPEL. Diretor do Centro Municipal de Educação Ambiental Nestor Wailer – Prefeitura Municipal de Campo Bom-RS

### **Mônica Damasceno**

Doutora em Ambiente e Desenvolvimento, pela Univates. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Ambiental e Intervenções (CEAMI) - Univates/CNPq.

### **Mônica Oliveira**

Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (IBqM/UFRJ), co-criadora do movimento No Quintal da Nossa Casa, coordena a Conexão Natureza. Membro afiliada à Rede Nacional Ciência para Educação, Núcleo Infâncias Natureza e Arte (NINA-UNIRIO), Ciências e Cognição (CeC-NuDCEN), integrante dos grupos de pesquisa: Neuroeduc - Centro de Estudos em Neurociências e Educação (UFRJ), Infância, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA/UNIRIO).

### **Patricia Antunes Russo**

Coordenadora de Gestão e Educação Ambiental – EGEA/DMLU/PMPA.

### **Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz**

Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal do Rio de Janeiro, pedagoga pela UFRJ, especialista em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II, mestranda em Educação pelo PPgedu UNIRIO e Pesquisadora do Grupo de Estudos Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA/UNIRIO)

### **Rita Jaqueline Moraes**

Especialista em Educação Infantil, Bióloga, Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS, Professora convidada do Curso de Especialização em Educação Infantil da UNISINOS.

## POSFÁCIO

Este livro foi construído a partir dos resultados das experiências, sentidos, sensibilidades e amor de um grupo de pessoas, que se encontram para falar sobre a criança e a natureza. Ao nos reunirmos, deparamo-nos com os diversos olhares que recaem sobre esta temática e entendemos que nossos olhares necessitam ser vistos, nossas vozes, ouvidas.

Diante disso, abordou-se uma variedade de temas, que nos representam, animam e provocam. Dentre eles: a conexão entre a criança e a natureza, a relação potente entre elas e a escola, os territórios naturais e a infância. Não poderia estar de fora falarmos sobre os sentidos, espaço, corpo e arte. Estiveram presentes, também, o brincar como moderador dos sintomas do TDAH, o protagonismo infantil, o papel da Educação Ambiental e suas diretrizes, seja no Brasil ou em Portugal, a pedagogia da Ecoformação, além de resultados de projetos de extensão como o Ecoeducadores.

Agradecemos por participarem das nossas trocas de saberes e diálogos, onde aprendemos juntos, através da afetividade, a admirar e respeitar a pertinência de cada palavra, que contribuiu para que este livro chegasse até suas mãos.

Através da relação permanente entre a criança e a natureza, resgata-se uma proposta de convívio entre o humano e o não humano, afluindo sentimentos e sensações que estarão presentes durante um longo tempo vital, na forma de amor, respeito e sensibilidade pela terra, pelos animais e pela vida

Mônica Siqueira Damasceno  
(Organizadora)

## ÍNDICE REMISSIVO

Arte.....	21pp., 28, 31, 33, 36, 38pp., 45p., 49, 51pp., 57pp., 68, 70, 74, 79, 81, 83p., 86, 93, 100p., 103, 110, 119p., 122, 126, 129, 132, 138p., 143, 152, 157, 163, 167, 179, 182, 184
Arte.....	4, 29, 46p., 59
ARTE.....	6, 27, 31, 33, 38, 127
cidadania.....	147, 154, 169, 176, 178, 181pp., 186, 188
Cidadania.....	169, 181
CIDADANIA.....	176, 188
criança.....	10pp., 15pp., 20pp., 28, 30pp., 61pp., 65pp., 77pp., 93pp., 99pp., 136pp., 155pp., 163pp.
Criança.....	25, 27p., 31, 41pp., 46p., 60, 85, 91, 96, 101, 107, 126p., 155, 168
CRIANÇA.....	7p., 33, 60, 77, 113, 128, 131, 155
educação ambiental.....	169pp., 183pp.
educação Ambiental.....	188
Educação ambiental.....	177, 188
Educação Ambiental.....	170pp., 179pp., 184p., 187pp.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	169, 176, 178, 187
educação infantil.....	47, 63, 68, 70, 75p., 85, 94p., 111p., 141, 158p.
educação Infantil.....	71
Educação infantil.....	47, 60, 62, 65, 69p.
Educação Infantil....	36, 45, 48pp., 52p., 57pp., 61pp., 69, 71pp., 96, 112pp., 124pp., 129pp., 138, 141, 168
EDUCAÇÃO INFANTIL.....	6, 48, 61
educadores ambientais.....	75, 153, 177
infância.....	11pp., 24, 31p., 35, 39p., 45p., 49p., 59, 61, 76, 78p., 81p., 85, 90pp., 113pp., 120pp., 126, 128pp., 133, 137, 141, 155p., 158pp.
Infância.....	47p., 76, 78, 90, 92, 94, 97, 103pp., 107, 111p., 118, 128
INFÂNCIA.....	6p., 31, 92
meio ambiente.....	33, 51, 54, 64, 72, 76, 123, 145, 168, 170pp., 183, 188

Meio Ambiente.....	73, 78, 170pp., 177, 187
natureza .....	10pp., 15pp., 20pp., 28p., 31pp., 35pp., 45pp., 63p., 69pp., 74, 76pp., 90pp., 96pp., 102, 106pp., 111pp., 117pp., 122pp., 134, 138pp., 144, 146, 148p., 155pp., 161pp., 171p., 175, 185p.
Natureza.....	10, 16p., 19, 22, 27, 33, 44, 46, 48, 77, 79, 81, 84pp., 91, 96, 106p., 127, 155, 171, 175
NATUREZA.....	1, 3, 6pp., 10, 31, 33, 60, 72, 77, 80, 113, 128, 131, 134, 155
TDAH.....	6, 10pp., 28, 30
vivências.....	33, 37, 45, 47, 50, 61, 63, 68, 70, 85, 87, 92pp., 97p., 100, 102, 104p., 107, 110, 120, 140, 157
VIVÊNCIAS.....	7, 92





ISBN 978-659918508-3



9

786599

185083