



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Campus Nilópolis

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências

Daiane Antonio dos Santos Souza

EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO AMBIENTAL: uma
pesquisa com mini-histórias numa escola municipal carioca

Nilópolis, RJ
2024

DAIANE ANTONIO DOS SANTOS SOUZA

**EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA QUESTÃO AMBIENTAL: uma pesquisa com
mini-histórias numa escola municipal carioca**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências, modalidade profissional, do Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Maia do Bomfim

Nilópolis RJ
2024

DAIANE ANTONIO DOS SANTOS SOUZA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO AMBIENTAL: uma pesquisa com
mini-histórias numa escola municipal carioca**

Dissertação apresentada ao Instituto
Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Ensino de Ciências.

Aprovada em: 30 / 08 / 2024 .

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE MAIA DO BOMFIM**
Data: 09/09/2024 13:57:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Maia do Bomfim (Orientador)
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Documento assinado digitalmente
 **ELINE DECCACHE MAIA**
Data: 31/08/2024 12:08:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Eline Deccache Maia – Membro Interno
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Documento assinado digitalmente
 **ANA MARIA MARQUES SANTOS**
Data: 02/09/2024 11:23:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Marques Santos – Membro Externo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

CIP - Catalogação na Publicação

S729e Souza, Daiane Antonio dos Santos
Educação infantil e a questão ambiental : uma pesquisa com
mini-histórias numa escola municipal carioca / Daiane Antonio dos
Santos Souza - Nilópolis, 2024.
73 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Alexandre Maia do Bomfim.
Dissertação - (mestrado), Mestrado Profissional em Ensino de
Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
de Janeiro, Campus Nilópolis, 2024.

1. Educação infantil. 2. Educação ambiental. 3. Histórias
infantojuvenis. 4. Crianças - Linguagem. I. Bomfim, Alexandre Maia
do, **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Josiane B. Pacheco CRB-7/4615

Dedico esta dissertação para cada criança da Educação Infantil das escolas municipais do Rio de Janeiro por sua curiosidade e facilidade de portar o inédito, por ensinarem aos adultos que nascemos contempladores e pertencentes a uma cultura conectada à natureza.

RESUMO

Esta dissertação possui como objetivo analisar e cultivar a relação entre a Educação Infantil e a natureza, enfatizando como experiências ao ar livre aproxima a Educação Ambiental Crítica, especialmente no contexto pós-pandemia. A pesquisa buscou compreender as percepções das crianças sobre ambientes naturais e documentar essas vivências por meio de Mini-histórias, promovendo uma reflexão sobre a importância dessa conexão. Após enfatizar a importância de currículos nacionais e municipais que integrem a experiência da criança com práticas pedagógicas que promovam a interação com a natureza, buscou-se ao mesmo tempo criticar a segmentação disciplinar que ainda permeia a educação. A Educação Ambiental Crítica na Educação Infantil, especialmente no contexto da pandemia, evidencia a necessidade de reconectar as crianças com a natureza e valorizar as vivências “Desemparedadas”. A partir de uma articulação metodológica entre Pesquisa participante e a Pedagogia da Escuta para a compreensão da experiência das crianças, observamos e a escutamos suas interações com o ambiente natural, com registros através de diários de bordo e produções artísticas, que denominamos de “observáveis” a partir de quatro dimensões. A valorização das experiências desemparedadas, a escuta das crianças e a consciência crítica unem-se em um portfólio de Mini-histórias, como uma ferramenta para integrar Educação Ambiental Crítica e Educação Infantil. Destaca-se a importância de documentar as vivências das crianças, por meio de narrativas até chegar ao produto educacional: o portfólio digital. Esse portfólio acena para trajetória de crianças e servirá para inspirar professores dessa etapa da educação básica, sobretudo para tratar da urgência de integrar a Educação Infantil e a Educação Ambiental Crítica, no caso em um contexto urbano do subúrbio do Rio de Janeiro, onde fatores como violência e a cultura tecnológica limitam o contato das crianças com a natureza. Esta pesquisa evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a biofilia e a reconexão com o ambiente natural, destacando o papel das Mini-histórias como ferramenta de documentação pedagógica, apesar dos desafios culturais e institucionais recorrentes. A pesquisa conclui que é essencial uma educação que respeite a relação das crianças com a natureza, a partir de uma Educação Ambiental Crítica.

Palavras-chave: Desemparedamento, Mini-histórias, Educação Ambiental Crítica, Educação Infantil e Biofilia.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze and cultivate the relationship between Early Childhood Education and nature, emphasizing how outdoor experiences bring Critical Environmental Education closer, especially in the post-pandemic context. The research sought to understand children's perceptions of natural environments and document these experiences through Mini-Stories, promoting reflection on the importance of this connection. After emphasizing the importance of national and municipal curricula that integrate children's experiences with pedagogical practices promoting interaction with nature, the study also aimed to critique the disciplinary segmentation that still permeates education. Critical Environmental Education in Early Childhood, particularly in the context of the pandemic, highlights the need to reconnect children with nature and value "taking children outdoors" experiences. Through a methodological articulation between Participatory Research and Listening Pedagogy to understand children's experiences, we observed and listened to their interactions with the natural environment, recording them through logbooks and artistic productions, which we called "observables" based on four dimensions. The appreciation of outdoor experiences, listening to children, and critical awareness converge in a portfolio of Mini-Stories, serving as a tool to integrate Critical Environmental Education and Early Childhood Education. The importance of documenting children's experiences through narratives is highlighted, culminating in the educational product: the digital portfolio. This portfolio gestures towards the journey of children and will serve to inspire teachers in this stage of basic education, particularly to address the urgency of integrating Early Childhood Education and Critical Environmental Education in an urban context in the suburbs of Rio de Janeiro, where factors such as violence and technological culture limit children's contact with nature. This research underscores the need for pedagogical practices that promote biophilia and reconnection with the natural environment, highlighting the role of Mini-Stories as a tool for pedagogical documentation, despite recurring cultural and institutional challenges. The research concludes that it is essential to have an education that respects children's relationship with nature, rooted in Critical Environmental Education.

Keywords: Taking children outdoors, Mini-Stories, Critical Environmental Education, Early Childhood Education and Biophilia.

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade – enquanto isso, enquanto seu lobo não vem – fomos nos alienando desse organismo de que somos parte da Terra e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza.

(KRENAK, 2019)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a Jesus Cristo, por serem sustento, amor incondicional e sentido para eu estar viva e poder segui-los como Senhor da minha existência.

A uma mulher firme, potente e amorosa que é minha mãe Lucimar, gratidão enorme, pois é a pessoa que sempre esteve comigo, que foi suporte para momentos desafiadores e vibrou nas minhas conquistas.

Ao meu querido pai Deoclecio (*in memoriam*): meu bonitão, um homem incrível e meu grande amigo, que em meio à trajetória desta dissertação se foi para um lugar melhor que aqui e com isso me ensinou sobre a eternidade do amor e a lidar com a saudade.

Gratidão por ser você, William: um marido, namorado, amigo e confidente. Sem sua lealdade e amor não chegaria por aqui, vou te amar sempre.

A uma luz pulsante em minha vida: minha menina Antônia, por ser o melhor presente, amor mais puro que senti na vida, e me proporcionar força para existir e principalmente findar esta etapa acadêmica.

Gratidão pelo meu orientador Alexandre Maia do Bomfim, por ser um ser humano grande, inteligente, agregador, pacífico, com coração bonito que soube respeitar meu tempo para realização deste trabalho e sobretudo a ter paciência comigo.

Às crianças da escola, grandes portadoras de inédito e criatividade que tive a oportunidade de conviver nos anos dessa pesquisa e por me humanizarem, sou grata pelo nosso encontro. Às professoras e diretoras da escola onde trabalho, pessoas que apoiaram também o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao querido grupo GPTEEA, que me coorientou e propiciou grandes trocas de conhecimentos ao longo desses anos. Juntos, nos apoiamos em nossos devaneios.

Agradeço ao PROPEC/IFRJ e seus professores, por desde o início abraçarem este trabalho e contribuírem com meu aprimoramento acadêmico.

Às minhas amigas Adriana e Bia por termos construído ao longo da nossa amizade uma irmandade, na qual não me imagino sem.

À minha terapeuta Anne, por contribuir tanto com o reencontro comigo mesma, sobretudo na exposição dos desejos verdadeiros que tenho na vida.

Aos meus animais de estimação que são filhos: Zé, Berenice, Lúcio, Aninha e Sarah, por serem presença feliz e companhias nos escritos desta dissertação.

Por último, já agradeço ao bebê que espero, por permitir sentir novamente este amor e ser força que pulsa na conclusão desta pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3. 1 Eixos Observáveis na Pesquisa	31
Figura 3. 2 Observável "Vivências mediadas coletivas pela professora"	33
Figura 3. 3 Observável "Vivências espontâneas individuais"	34
Figura 3. 4 Observável "Vivências espontâneas coletivas"	35
Figura 3. 5 Observável "Vivências individuais mediadas pela professora"	36
Figura 3. 6 Ateliê ao ar livre.....	38
Figura 3. 7 Uso do quintal da escola para brincar e ler histórias.....	39
Figura 3. 8 Investigações sobre animais e seus vestígios	Erro! Indicador não definido.
Figura 4. 1 Aspectos a serem considerados no Desemparedamento	44
Figura 4. 2 Esquema da sequência para Mini-histórias (FOCCHI, 2019).....	45
Figura 4. 3 Foto das crianças em frente das suas produções	47
Figura 5. 1 Tipos de documentação pedagógica utilizados para Mini-histórias	54
Figura 5. 2 Roda de história e conversa.....	56
Figura 5. 3 Foto de Leoa em frente à sua produção	56
Figura 5. 4 Representação da Mini-história sobre a floresta e cachoeira locais.....	58
Figura 5. 5 Capa e contracapa do portfólio de Mini-histórias	58
Figura 5. 6 Mini-história “Casulo”	59
Figura 5. 7 Início da sequência da Mini-história “Bananeira”	59
Quadro 3. 1 Lista de obras preferidas pelo grupo de crianças.....	39
Quadro 5. 1 Tipos de documentação pedagógica na Educação Infantil	53

Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Corona Vírus Disease
DCN	Diretriz Curricular Nacional de Educação Básica
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EA-Crítica	Educação Ambiental Crítica
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EI	Educação Infantil
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SARS	Síndrome respiratória aguda grave
SME/ PCRJ	Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
TDN	Transtorno de Déficit de Natureza

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2 DA BIOFILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 19	
2.2. “A VIDA COMEÇA LÁ FORA” - RECONEXÃO DAS CRIANÇAS NA NATUREZA PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	25
3. ESCUTO, INVESTIGO E APRENDO: A PESQUISA PARTICIPANTE EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA ESCUTA.....	30
3.1 PRODUÇÃO DE OBSERVÁVEIS.....	30
3.2 VIVÊNCIAS BIOFÍLICAS NOS OBSERVÁVEIS EM CONTEXTO DESEMPAREDADO	36
4. A ESCOLA COMO LUGAR DE ENCONTRO: POTÊNCIA E RESISTÊNCIA NAS INFÂNCIAS.....	42
4.1 MINI-HISTÓRIAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS VOZES DAS CRIANÇAS	42
4.2 AS CRIANÇAS E SUAS CEM LINGUAGENS	46
5. POR QUE MINI-HISTÓRIAS E NÃO GRANDES? NOSSO PRODUTO EDUCACIONAL	51
6. APRENDER E ENSINAR COM/NA NATUREZA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
7. REFERÊNCIAS	64
ANEXO 1 – MODELOS DE INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	68
ANEXO 2 – TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS	70
ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ DAS CRIANÇAS	71

1. INTRODUÇÃO

Por isso que os nossos velhos dizem: “Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai”. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo.

Ailton Krenak, O eterno retorno do encontro

Início o processo de reflexões teóricas da pesquisa pela perspectiva do interesse que desde pequena tenho pelo que é vivo, pelo respeito e paixão pelo mundo natural. Por ter uma infância livre em quintal de tias e avó, colhi frutos, ouvi histórias do que acontecia ali no passado, a celebração constante e a presença da fogueira que contribuía para rodas de conversas e brincadeiras. Com o tempo, a contemplação pela natureza vem ocupando um lugar de inquietações motivadas pela questão do desequilíbrio ambiental e social do que se tem observado nas mudanças na vida das crianças, nas suas realidades locais e que reverbera também quando estão na escola.

Apesar de pertencermos a apenas um só organismo, o planeta, e reconhecermos a deficiência na manutenção da vida nele, desconectar as crianças do mundo natural contrapõe a lógica sobre a consciência que a Educação Ambiental (EA) prevê como sendo aquela que propõe mudanças no campo prático e filosófico. Esse contexto se intensifica com a presença da circulação do vírus SARS-COV, provocando desde 2019 a pandemia da Covid 19¹, que gerou através dessa questão ambiental mudanças para além das epidemiológicas, no âmbito social, político, econômico.

Nesse contexto, esta pesquisa nasce a partir da minha trajetória de professora de Educação Infantil (EI) da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, juntamente com minha história de vida, sobretudo nas memórias da infância e que ao revisitá-las percebo como admiro as crianças na sua forma intrínseca de criar hipóteses e interpretar suas vivências. Ainda que sempre me aproximasse das crianças, foi apenas em 2012 que iniciei meu trabalho como professora de infâncias em uma unidade escolar exclusivamente para EI.

¹ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o coronavírus é considerado “uma grande família de vírus que pode causar doenças em animais ou humanos. Em humanos, compreende-se que vários coronavírus causam infecções respiratórias que varia do resfriado comum às doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS). A OMS tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após um relatório de um grupo de casos de 'pneumonia viral' em Wuhan, na República Popular da China” (WHO, 2020).

O local de pesquisa é uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro, fundada na década de 60, onde inclusive estudei durante o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essa unidade escolar passa por uma transição em relação a etapa da educação básica, pois desde 2019 atende apenas turmas de pré-escola. Essa escola passou a ser considerada um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) e pertence à 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Diferente das novas construções de escolas mais novas, há um espaço bem amplo para as crianças percorrerem, canteiros de horta já construídos, campo de futebol e parquinho. As árvores proporcionam sombras muito contempladas pelas crianças, assim como suas folhas de diferentes tonalidades são incluídas nas brincadeiras e utilizadas como adereços.

Com isso, o deslocamento no tempo que me fez criança nesse espaço escolar na década de 90 e que hoje após 30 anos me traz de volta para o mesmo espaço físico, impulsiona-me a pensar sobre a história que gostaria de trilhar ali, onde fui acolhida por muitas pessoas por três anos da minha infância, onde minha família participava ativamente nos projetos pedagógicos, feiras de ciências e festas culturais. Foi ali também que vivi uma circunstância delicada com uma professora hostil, que impediu por um tempo que eu não fosse encorajada de ser quem eu era e reprimiu um pouco da alegria de estar na escola, apesar de outras crianças traçarem bons encontros.

Revisitando memórias dessa escola, foi importante para o processo de transformação como professora sob um olhar que fortalece a minha identidade docente, onde a escrita reflexiva emerge como uma ferramenta valiosa para a formação, permitindo que ao compartilhar as experiências do chão da escola, eu possa ocupar o lugar de protagonismo em relação às mudanças na educação. Prado e Soligo (2007) apoiam essa perspectiva em relação à escrita reflexiva que emerge como uma ferramenta valiosa para a formação e que contribui para uma mudança cultural significativa na educação.

Portanto, ao longo de 12 anos, as experiências em escolas tão distintas e com diversas faixas de idade entre bebês e crianças de até seis anos foram me interpelando em relação na qual eu, como educadora, venho construindo conhecimentos e como tenho me encontrado com as crianças nesse lugar com tanta potência: a escola. Ao buscar sentido e apoio teórico para construir um trabalho pedagógico junto às crianças, encontro-me com a ideia do Desemparedamento, conceito melhor descrito e compreendido ao longo desta dissertação, mas que por definição a partir de Tiriba (2005) se refere à ampliação de experiências, de modo que as crianças tenham o externo da escola como as áreas ao ar livre e quintais no seu meio de convivência e aprendizado como direito.

Essa perspectiva de compreender as crianças em um meio natural me fez desejar pensar

sobre as intencionalidades para a construção de conhecimentos das crianças e que refletem na construção dos meus também, enquanto adulta educadora que está ao lado delas. Nesse sentido, a intenção de unir as práticas do chão da escola com reflexões teóricas que contribuíssem para o fortalecimento da EI foram relevantes para que, ao entrar no Programa de Mestrado na área de Ensino de Ciências no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), pudesse problematizar a EA relevante que acontecia nessas experiências e trazer, por meio do produto educacional, possibilidades de registros para serem feitos no contexto deste cotidiano.

Buscamos com esta pesquisa corresponder de forma experiencial às perspectivas teóricas que pensam uma EA-Crítica que parta das vivências biofílicas² com as crianças, diante das perguntas que impulsionam esta dissertação: “Como as crianças dessa escola, a partir da pandemia, compreendem suas relações em ambientes naturais?” Reconnectá-las em ambientes ao ar livre contribui para os debates provenientes da EA-Crítica?

Por acreditarmos que a biofilia pode ser articulada com a EA-Crítica de várias formas: Na conexão emocional das crianças com a natureza; através da consciência crítica e na ação transformadora. A biofilia enfatiza a importância de criar laços emocionais com o ambiente natural, a EA-Crítica incorpora as experiências na análise das questões sociais e políticas, e juntas propiciam o reconhecimento não apenas da beleza da natureza, mas também as injustiças e desafios que a ameaçam o meio ambiente.

A fim de incluir a ampliação desse olhar para a primeira infância e buscar materialidade teórica, sobretudo experiências que reconhecem as crianças como natureza e não apenas fruto da cultura, na defesa de um espaço escolar que inclua as interações na e com a natureza, o primeiro capítulo desta dissertação se inicia com a apresentação desde as políticas curriculares nacionais para a primeira infância até a mais recente política curricular na cidade do Rio de Janeiro a partir da crítica ao currículo que rege a EI e que pouco pensa a criança como ser que pertence à natureza a partir dos eixos basilares: interações e brincadeira. Já no capítulo II, a dissertação articula os campos da Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica) e da infância reconnectada à natureza, por acreditar que desde pequenas as crianças se compreendem integrantes de um sistema natural, sendo estes os nossos referenciais teóricos: a perspectiva de pensar a biofilia diante da realidade de uma cultura capitalista em contrapartida ao que outras

² A biofilia, segundo Fromm (1964), envolve a busca por crescimento, criatividade e conexão com os outros e com o mundo natural. É uma expressão da necessidade humana de se conectar com a vida de forma positiva, promovendo o desenvolvimento pessoal e a harmonia social. Essa ideia está intimamente ligada à sua visão humanista, que defende a importância de relações saudáveis e significativas para o bem-estar individual e coletivo.

culturas como a dos povos originários contribuem com a cosmovisão sobre a forma de existir na Terra.

No capítulo III apresento a pesquisa participante como metodologia que evidencia o percurso traçado a partir das vivências de uma EI desemparedada com seus instrumentos de coleta de dados e as interpretações, segundo Ludke e André (1986, p.28), a observação participante é "uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção". Associadas à uma pedagogia da escuta dentro de uma abordagem *Reggio Emilia*³, que define o registro dessas experiências vividas pelas crianças como "observáveis" e que através desses, compreendemos a cultura produzida pelas crianças nas vivências em contexto desemparedado, que irão também direcionar no capítulo IV o itinerário para a confecção de Mini-histórias, como produto educacional da pesquisa.

As Mini-histórias irão compor um portfólio das vivências, diante da ideia de reverberar para professoras de infâncias e adultos o que as crianças têm a dizer, sobretudo como aprendem, a partir de uma EA-Crítica experiencial, discutida a partir do movimento de reconhecimento das crianças que pertencem a um mundo natural. Nesse sentido, no capítulo V, apresento a estruturação do portfólio com imagens e narrativas produzidas pela professora pesquisadora e as vozes das crianças: o produto educacional, que tem como princípio a materialização dos fragmentos desse cotidiano, no qual a pesquisa participante contribui metodologicamente na descrição sobre a realidade da EI a partir da imersão no contexto.

Ao chegarmos no capítulo VI, indicamos que a pesquisa revela como as Mini-histórias podem modificar essa realidade, sobretudo no olhar sobre as crianças na multiplicidade de narrativas de cenas cotidianas, como produto comunicável de um esforço reflexivo de transformação de adulto e criança a partir de narrativas sutis dessa realidade. Através delas, apoiada por uma metodologia de observação nas transformações culturais, aposto na possibilidade de ampliação da pesquisa na inspiração e fundamentação de propostas escolares que desemparedem, que assegurem às crianças o direito de se manterem em conexão com o ambiente natural, do qual são parte, no diálogo com a EA-Crítica, que desconstrói uma ideia de uma EA pragmática voltada apenas para um trabalho prático com reciclagem, horta entre outras práticas que não refletem criticamente as relações de poder.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi compreender, no contexto desta escola, as

³ Essa abordagem é um currículo autoguiado construtivista e centrado no aluno que usa aprendizagem experiencial autodirigida em ambientes orientados por relacionamentos.

mudanças e as novas relações impostas pela pandemia para a EI, frente à questão ambiental que se amplia em outros objetivos específicos: Ouvir as pretensões das crianças e narrá-las em Mini-histórias; confeccionar um portfólio digital (produto educacional) com essas Mini-histórias selecionadas, que indicaram os percursos de aprendizados em fragmentos do cotidiano das crianças no contexto pandêmico, e demonstrar, por meio do portfólio, que há práticas que distinguem a EI de outras etapas do ensino, diante da apropriação de tantas linguagens que pertencem às infâncias e sobretudo indicar que o estabelecimento de um cotidiano conectado à natureza contribui para as reflexões provenientes do campo da EA-Crítica.

A pesquisa sobre a articulação entre biofilia e EA-Crítica revela a necessidade urgente de promover uma conexão profunda e significativa entre indivíduos e a natureza, especialmente em um contexto de crescente desconexão ambiental. Ao entender a biofilia como uma base emocional para o engajamento com o meio ambiente, é possível desenvolver abordagens educacionais que não apenas cultivem essa afinidade, mas também instiguem uma consciência crítica sobre as questões ecológicas e sociais contemporâneas. Essa articulação é essencial para pensar já na EI a formação de crianças conscientes e proativas, capazes de enfrentar os desafios ambientais atuais e futuros, que denunciem práticas que causam danos significativos ao meio ambiente, como desmatamento, poluição, exploração insustentável de recursos naturais e que critiquem o modelo de desenvolvimento capitalista que prioriza o lucro sobre a sustentabilidade e o bem-estar ecológico.

Dessa forma, esta pesquisa amplia as experiências das crianças em ambientes naturais, promovendo uma EA-Crítica que vá além das práticas pragmáticas tradicionais. Ao documentar essas vivências em Mini-histórias, visamos demonstrar a importância de um cotidiano escolar conectado à natureza, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, como na abordagem Reggio Emilia, que valoriza a expressão criativa, a colaboração e a construção do conhecimento através da exploração e da interação com o ambiente. Demonstramos com o produto educacional a ideia de que as crianças são protagonistas de seu aprendizado, utilizando diversas “linguagens” – como arte, música e movimento – para expressar suas ideias e sentimentos. Sobretudo na demonstração da importância do ambiente como professor, reconhecendo que espaços bem projetados podem estimular a curiosidade e a aprendizagem significativa.

2 DA BIOFILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO⁴

Para compor um tratado de passarinhos
É preciso por primeiro que haja um rio com árvores
e palmeiras nas margens.
E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos
goiabeiras. E que haja por perto brejos e iguarias de brejos.
É preciso que haja insetos para os passarinhos.
Insetos de pau sobretudo que são os mais palatáveis.
A presença de libélulas seria uma boa.
O azul é muito importante na vida dos passarinhos.
Porque os passarinhos precisam antes de belos ser
eternos. Eternos que nem uma fuga de Bach...

Manoel de Barros, De passarinhos

A fim de ampliar as discussões sobre a Educação Infantil e o encontro com a EA-Crítica, iniciamos as reflexões a partir dos documentos curriculares nacionais e municipais que norteiam o trabalho dos professores. Em seguida, como a biofilia tem sido refletida na EI para uma Educação Ambiental.

2.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecer as bases curriculares e suas trajetórias contribui nesta pesquisa para proposição de críticas quanto ao trabalho pedagógico fragilizado sobre o que é a EI, assim como pontuar os avanços e retrocessos sobre o protagonismo das crianças enquanto sujeitos sociais e da natureza, áreas de interesse do andamento desta pesquisa. Portanto, inicio a apresentação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, quando a perspectiva da EI é para além do cuidar e sim também educar, reconhecido através do Art. 29 da LDB:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 11).

Alguns trajetos percorridos pela EI são relevantes para trazer as diferenças desta etapa da educação básica mediante as outras, sobretudo sobre as políticas de acesso à escola como local de direito das crianças. Após a criação da LDB, surge o Referencial Curricular Nacional

⁴ Este capítulo **gerou um trabalho** publicado no XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC EM REDES – 27 de setembro a 01 de outubro 2021.

para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998, que tinha como premissa o foco no desenvolvimento integral da criança e no objetivo de ilustrar como deve se ensinar a criança. Ainda que seja reconhecida a integralidade dos eixos no Referencial, o currículo e a ação do adulto na Educação Infantil absorvem a lógica presente das etapas posteriores da educação básica em que a separação por disciplina é instituída a fim de ensinar conteúdos programados, sem considerar o que a criança já sabe e já carrega de conhecimento.

A relação vertical entre adultos e crianças fica clara diante da narrativa do volume três do RNCEI, em que o ponto de partida do trabalho pedagógico é o professor e não a criança. Professores são orientados a estimular a apreensão significativa do conteúdo geral da imagem proposta por ele.

O professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias, mais tarde, no desenvolvimento das habilidades desportivas. [...] O professor poderá aproveitar situações de interesse do grupo, transformando-as em improvisações musicais (BRASIL, 1998).

Ao longo do documento, e na descrição da sua organização estrutural, o RCNEI não apresentava uma fundamentação teórica e metodológica que contribuísse nas reflexões, em que colocassem a EI numa concepção para além do cunho assistencialista, apresentando diretrizes pedagógicas e pouco fundamentadas. Nesse sentido, diante do conteúdo encontrado nos dois volumes, dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, cuja finalidade era “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 8), alguns questionamentos passam a ser encaminhados para pensar o lugar da EI na Educação Básica.

Após três anos, através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a EI passa a ser incluída na Educação Básica obrigatória e gratuita, sendo dever dos Estados e Municípios a oferta de vagas para crianças de 4 a 17 anos e por onde surge a Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNEI) que ampliou o olhar sobre a criança, agora no centro do processo de aprendizagem. O texto salienta sobre a composição e definições do currículo para a primeira infância. Conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

E ainda pauta o currículo a partir dos eixos interações e brincadeiras, tendo por base a

perspectiva interacionista de Vygotsky, visto em Baptista (2019)⁵, que traz esclarecimentos sobre a determinação de práticas condizentes à infância presentes na Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil (DCNEI). Ela seria realocada a partir das duas questões para encaminhamento de currículo na EI: “O que o professor deve ensinar na Educação Infantil?” e “Como o professor expande as experiências das crianças que estão na Educação Infantil?”. Em meio às diferenças de ambos os questionamentos, o primeiro levaria o professor a listar conteúdo para ensinar, enquanto o segundo provocaria a reflexão de “como fazer?”, o que impulsiona o professor a pensar alternativas, metodologias e o seu lugar neste processo de mediação com as crianças.

Vale mencionar que a concepção de criança que se compreende neste documento é como sujeito histórico, de direitos, que constrói sentido sobre a natureza e a sociedade na produção de cultura: “(...) nas práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos (...)” (BRASIL, 2009, p. 12). Ainda que estritamente considere as crianças como sujeito histórico, acolhe a natureza como parte da produção de cultura, na qual a interação com o ambiente natural além de direito também é condicionante para a formação das crianças.

Quando as DCNEI aparecem com o objetivo de articular os saberes que as crianças já carregam, logo como ação normativa deste documento é orientada a criação dos currículos municipais. Foi quando surgiu o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, tendo como ponto de partida as propostas, planejamentos e projetos políticos pedagógicos (Rio de Janeiro, 2010). As Orientações Curriculares apresentam como premissa do seu emprego a apropriação deste documento por todos os profissionais do espaço educativo: diretores, professores, agentes de educação infantil, merendeiras e coordenadores de modo a proporcionar intencionalmente oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Embora na construção das Orientações Curriculares já houvesse a DCNEI, o trabalho pedagógico na primeira infância, norteado pelos eixos interações e brincadeiras, considera o que no RCNEI indica a segmentação do currículo por áreas de conhecimento, e a separação entre objetivos (ação do adulto) e habilidades (ação das crianças em relação às atividades propostas). A segmentação pelas áreas de conhecimento (Linguagem oral e escrita; Matemática; Artes; Corpo e movimento; Ciências Sociais e Naturais) é interpretada como fio condutor para

⁵ Em Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam e o conhecimento se desenvolve na interação social mediada pelo sujeito e o mundo, logo, a cultura e a histórica social dos homens definem a construção do conhecimento pelos sujeitos.

o Ensino Fundamental, ou seja, como etapa preparatória que visa caber dentro de uma lógica de conteúdos de disciplinas, o que compromete o reconhecimento dos eixos presentes no âmbito das DCNEI, que pensa numa concepção de infância que articula com o Ensino Fundamental, mas não prevê o ensino de conteúdos.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 32).

Outro aspecto que subdivide as orientações curriculares e que se inclina para um pensamento sobre avaliação no desenvolvimento das crianças na EI são os objetivos e habilidades dos sujeitos (professores e alunos) respectivamente. São aspectos que indicam conceitos pré-determinados a respeito do que se deve alcançar com as crianças e sobre o que o professor deve ensinar, novamente se opondo à centralidade na criança e fazendo jus ao que ela deve aprender (lista de conteúdos), que precede esta identidade enraizada no adulto de que a criança só aprende aquilo que o adulto ensina ou que o adulto julga possível de se aprender.

O Currículo Carioca voltado para a Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro passou por mudanças apenas em 2020, após um longo processo de consulta pública aos professores e funcionários da educação, devido à mudança mais recente em relação à política curricular nacional para todos os níveis de ensino da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que integrou o currículo à uma concepção de infância de acordo com a realidade sociocultural, através de Direitos, Objetivos de Aprendizagem e dos Campos de Experiências. Ainda que a concepção de infância e os direitos avançassem na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito diante da sua especificidade, por outro lado, os objetivos vislumbrados como essenciais para o desenvolvimento das crianças engessam a própria prática pedagógica por desconsiderarem as diversas formas de linguagens infantis, para currículos que realmente produzam sentido para as crianças.

Uma das mobilizações em prol da inclusão da EI na BNCC foi em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determinou no art. 26 que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma Base Nacional Comum Curricular; a segunda foram as definições de Base Nacional Comum Curricular estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN):

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do

trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p. 33).

A BNCC passa por diversos questionamentos sobre o objetivo da sua publicação na normatização da Educação Básica, sobretudo por não deixarem rastros sobre as referências bibliográficas que apoiam o documento e que indicariam uma participação democrática e consultiva. Para a EI, no entanto, fica evidente a necessidade de ampliar o repertório de experiências através dos Direitos de aprendizagem: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018). Tiriba (2018) analisa esses direitos para trazer à reflexão a importância desde então do avanço em reconhecer a criança como sujeito da cultura, reservado a seu próprio protagonismo, mas que é representado pelo caráter racionalista e antropocêntrico do documento. Desde o primeiro direito “conviver”, salienta a convivência cultural, ou seja, entre humanos. Não reflete a convivência em ambientes naturais e com biodiversidade, por exemplo, assim como no outro direito “conhecer-se” remete apenas ao conhecimento da identidade cultural da criança, não incluindo a identidade natural, que a perfilha ao ambiente junto a outras espécies.

Pensar através dos Campos de Experiências é desconstruir a visão disciplinar que nos acompanha pela vida escolar (FOCHI, 2020), e devido a EI ser diferente do Ensino Fundamental, não é possível transportar a ideia de disciplina para os Campos de Experiências, já que cada um deles é composto por áreas de conhecimento que não se encaixam em uma disciplina do Ensino Fundamental. A EI está numa etapa na qual o sujeito detém tantas mudanças importantes e intensas que não cabe pensar seu desenvolvimento sem a articulação de conhecimentos de disciplinas que componham seus saberes desde bebês a crianças pequenas.

São cinco os Campos de Experiências que compõem o arranjo curricular da BNCC: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 27); neles as crianças podem aprender e se desenvolver. Esses Campos visam “(...) acolher situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, os entrelaçando aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 42). Dessa forma, ao considerar a vida como o próprio laboratório, as propostas pedagógicas são pensadas na perspectiva de experimentar, viver, protagonizar, e com isso a essência curricular volta para a contemplação de distintas realidades de crianças.

Diante do objetivo de normatizar o currículo municipal para a Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME/PCRJ)

iniciou, a partir de 2018, o processo de escuta nos momentos de centros de estudos em unidades de Creche e Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) sobre sugestões de ações que visavam expandir as experiências dos bebês e crianças e principalmente selecionar atividades pedagógicas combinadas aos objetivos.

Para a elaboração dessas Orientações Curriculares, visando a construção de uma Pedagogia voltada para a infância carioca, realizamos um movimento de colaboração com os profissionais e espaços de Educação Infantil. Esse movimento permitiu que o documento fosse construído em parceria, com sugestão de atividades pedagógicas elaboradas pelos nossos profissionais. A intenção é que esse documento apresente práticas pedagógicas cotidianas e represente cada profissional pertencente à Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. A cada Centro de Estudos e durante a IX Jornada Pedagógica para a Educação Infantil (JPEI) os profissionais das instituições elaboraram propostas pedagógicas de acordo com os objetivos de aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 15).

No final de 2018, a SME/PCRJ publicou um documento provisório para o currículo do município, utilizando a BNCC como principal diretriz curricular. Mas a ideia inicial que o texto do documento transmite é de substituição das áreas de conhecimento pelos campos de experiência, assim como a tabulação dos objetivos de aprendizagem. Esse movimento de unir os objetivos e os campos de experiência é inclusive especificado no documento definitivo do Currículo da Educação Infantil de 2020 como Objetivos Interligados, e são apresentados diante das propostas elaboradas das próprias unidades escolares.

Nesse documento, oferecemos um conjunto de objetivos que estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e se relacionam com a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. A relação entre as experiências das crianças, os objetivos e os campos de experiências é integrada, não cabendo dissociá-los (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 10).

Apesar das DCNEI e BNCC serem as referências para composição do Currículo Carioca em 2020 e apontarem para alguma mudança relevante em relação ao documento anterior sobre o lugar das crianças no processo educativo, há ainda um abismo a respeito da área de interesse desta pesquisa. A importância do reconhecimento das crianças como seres da natureza para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental Crítica encontra na pandemia a necessidade de uma prática pedagógica que acolha, promova afetos e que seja crítica sobretudo na questão ambiental que adultos e crianças estamos imersos. É visível a desconexão deste documento com a questão ambiental na EI, em que a palavra “natureza” aparece na condição de ação na qual as crianças explorem, não de convivência, de conhecimento, de interação partilhada de experiências individuais e coletivas: “Explorar os elementos da natureza, a fauna e a flora, percebendo-se como parte dela e promovendo uma relação mais sustentável entre o homem e a

natureza” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 52).

Diante dos referenciais que movem esta pesquisa, sobretudo a EA-Crítica e o encontro com a EI, buscamos revelar por meio dos referenciais que apontam este encontro na expansão dos olhares sobre as crianças, na garantia de direito, pelo reconhecimento da biofilia como perspectiva de suas experiências escolares. Para além de um currículo, os projetos pedagógicos definem a ampliação de possibilidades na garantia de aprendizagens como um instrumento político, e através da construção de narrativas do cotidiano buscamos provocar reflexões em outras professoras e em unidades de ensino para que não percamos a oportunidade de fazer esta única etapa da Educação Básica um encontro potente entre as crianças, os seres e a construção rica de narrativas sob o olhar crítico na compreensão das relações com o meio ambiente.

É como se tivéssemos várias crianças brincando e, por imaginar essa fantasia da infância, continuassem a brincar por tempo indeterminado. Só que viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades (KRENAK, 2020, p. 5).

Em uma tarde de outono, com brisa leve e mormaço comum na zona oeste do Rio de Janeiro e durante uma caminhada em direção ao refeitório para o momento do almoço, Íris me interpela: “Qual é o seu trabalho?”, retruquei de maneira que a permitisse deixar expressar o que sentia sobre aquele momento que trouxe para ela esse questionamento: “Com o que você acha que trabalho?”. Íris: “Não sei... Aqui? Ah, você cuida da gente”. Essa conversa, registrada por meio do diário de bordo, me impulsionou a pensar sobre os reflexos de relações horizontais entre adultos e criança quando nos colocamos à sua disposição, mas sobretudo em um tempo de retorno às aulas presenciais em meio a uma condição de pandemia com aumento de casos e consequentemente de mortes, quando fomos atravessados por medo e insegurança.

Nesse contexto, esta pesquisa revela também o valor que cada momento do retorno às aulas presenciais está sendo considerado pelas crianças, como as entrelinhas sutis e valiosas para aprendizados de ambos (adultos e crianças) indicam boas referências de pensar uma EI reconectada à natureza, que, a partir de uma questão ambiental e local desse tempo, favoreçam os debates para uma EA-Crítica. Portanto, precisamos ouvi-las, instigá-las, mostrar verdades sobre nossa relação com o planeta, a partir de um olhar de cuidado, de potência, de convivência. Essa dissertação revela observações das crianças, sobre uma forma de enxergar essa convivência biofílica com a área externa da escola, Desemparedada.

2.2. “A VIDA COMEÇA LÁ FORA” - RECONEXÃO DAS CRIANÇAS NA NATUREZA PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

O ponto de partida deste referencial expressa a frase imperativa constantemente dialogada entre mim e as crianças da pré-escola: “Lá fora”, quando ao combinarmos sobre os próximos passos de vivências cotidianas, pensávamos juntos o melhor lugar para vivenciar isso ou aquilo. Diante da busca que transita entre o *aqui* (geralmente ao que remete ao interior da sala) e o *lá* (pátio, gramado, jardim, varanda da escola), os referenciais desta pesquisa convertem em unidade a reflexão sobre os locais de produção de conhecimento para uma Educação Ambiental Crítica, a partir da relação das crianças com a natureza em rotinas prioritariamente desemparedadas.

As reflexões teóricas que apoiaram esta pesquisa caminham sob o olhar de como a relação das crianças com a questão ambiental se faz presente ao retornarem às aulas presenciais durante a pandemia, que gerou o contexto de uma EI com rotinas diferenciadas em relação às aulas nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Pensar o lugar das crianças nas escolas de EI, sob a vulnerabilidade em relação ao vírus que compromete a vida humana e sob a vulnerável circunstância socioeconômica que assola as famílias das crianças é complacente com as discussões sobre reconhecer as crianças como seres da natureza.

Nesse sentido, a escola, lugar de disputa sobre as imposições do capitalismo dos modos de ser e estar no mundo, é onde transito para tratar a questão da Educação Infantil em tempo de pandemia. Em meio à problemática do retorno escolar presencial durante a pandemia da Covid-19, em que as práticas se opõem às formas de estar na escola, a partir da referência de Tiriba (2018), sobre os caminhos verdes e Desemparedamento, busco contribuir na promoção de vivências escolares humanitárias e que levam em consideração novas formas de ser e estar com adultos e crianças, sobretudo na garantia de aprendizagens. Estas, que podem ser sensibilizadas na construção da documentação pedagógica (registro escrito, fotos, vídeos, registro gráfico das crianças e tantas outras formas), ao final deste processo, enriquecem a experiência e comprovam a conexão da vida presente na resistência das infâncias.

São muitas as infâncias que compõem uma turma de pré-escola no subúrbio carioca, e ainda assim há um apego comumente vislumbrado por modelos racionalistas (TIRIBA, 2018), quando observamos ainda que sucintamente o trabalho pedagógico: andar em fila, tempo de brincadeira, hora do parquinho, hora da roda, hora da história; são etapas facilmente observadas numa rotina da EI, na qual mais percebemos uma preocupação para as etapas posteriores, como o Ensino Fundamental, do que a experiência vivencial desta única etapa. Geralmente preocupada com o resultado mais do que com o percurso, esse movimento tão essencial para construção de identidades e produção de cultura é pensado nesta pesquisa no que diz respeito à

questão ambiental. Subvertemos o olhar sobre essas práticas pedagógicas quando refletimos sobre a importância de reconhecer as crianças como seres da natureza, que pertencem a um cosmo, como unidade, reconectando-as diante do colapso provocado pela sociedade industrial.

Nesse sentido, Louv (2018) propõe uma reflexão sobre o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN):

“(…) não é usado como termo científico ou clínico e sim através de uma descrição leiga a favor do reencontro da natureza com as crianças nas práticas educacionais e sobre o que pode agravar as dificuldades de atenção de jovens e crianças na falta desta conexão” (LOUV, 2018, p. 120).

Para alertar sobre como os sistemas de ensino no mundo têm afastado as crianças da relação com a natureza, face a comprometimento cultural deste tempo em que o uso de tecnologias se sobrepõe aos interesses das crianças em relação aos encontros com a presença física do outro, através desse exercício lento que promove escuta, empatia, resolução de conflitos e colaboração. A natureza na relação com as crianças permite que nos religuemos e reflitamos sobre a separação antropocêntrica de que o ser humano, com sua ideia de superioridade em relação às outras espécies, possibilita que a EA seja mais que compreender o melhor para o ambiente, a partir da experiência com os sentidos para uma EA-Crítica, vivencial.

Nesse contexto que Tozoni-Reis e Campos (2014) afirmam que a EA pode levar o sujeito de volta à sua condição natural, através da supervalorização dos aspectos afetivos-subjetivos no processo educativo, no qual se demonstra a necessidade da escola em quebrar a dicotomia ambiental x social e buscar paradigmas mais complexos de organização da EA, de modo que ela se insira como saber sistematizado e de qualidade nos currículos e práticas escolares. Guimarães (2004) salienta que esta compreensão de mundo partido, fragmentado e que prioriza o ser humano sobre a natureza, contribui para a construção da lógica de dominação que se reflete na crise civilizatória, como a pobreza, a violência, a falta da capacidade de se relacionar com o outro e com o mundo. Nesse sentido, a EA contribui como aporte teórico que promove a ressignificação de estar na escola nesse tempo pandêmico, pois:

Precisa ressignificar suas tarefas, apontar não somente as mazelas engendradas pelo sistema do capital, mas principalmente denunciar as suas formas de camuflá-las, as falsas ou paliativas políticas públicas ou mesmo as inúmeras propostas de ação em nome de um “desenvolvimento sustentável” (BOMFIM, 2011, p. 16).

A contribuição de práticas pedagógicas que incluem a natureza como ambiente de interação apoia as reflexões da EA-Crítica, diante da relação de separação entre humanos e o universo natural. Para Tiriba (2018), “as crianças são aliadas” no seu modo de vida resiliente por brincarem, nos encontros com a natureza e seus pares, por superarem regras e se sentirem felizes na entrega em pular poças de água, mexer na terra, fazer lama, observar insetos,

manusear plantas e principalmente em gerar questionamentos quando os adultos não acolhem a vontade dos seus corpos. Nesse sentido, reitero que apenas expressar essa necessidade não é o suficiente para que a EA-Crítica seja lembrada como relevante para a EI: é preciso ir pelo caminho que demonstra como os direitos das crianças estão sendo oprimidos, quando são entendidas como sujeitos da cultura e da natureza, mas não têm acesso ao mundo natural.

A educação ambiental, antes de tudo, é Educação, esse é um pressuposto inquestionável. Nesse sentido, nenhuma discussão a respeito das metas, objetivos e avaliação da educação ambiental que mereça credibilidade pode deixar de abordar a perspectiva sociológica da Educação como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. “[...] mesmo que essa prática pedagógica não seja destinada exatamente ao convívio social, mas ao convívio humano com a natureza. [...]” (LAYRARGUES, 2006, p. 5).

Assim como a proposta da EA-Crítica é oportunizar uma formação emancipatória, que possa trazer a consciência da armadilha paradigmática para a desconstrução dos padrões hegemônicos e a construção de outros referenciais que subsidiem uma prática educativa diferenciada em uma reflexão crítica. A *praxis* é instrumento essencial na organização de uma “Convivência Pedagógica” (GUIMARÃES, 2011, p. 124), que proporciona um movimento de reverter os sentidos na direção do estabelecimento de relações equilibradas, sobretudo conscientes, através do sentimento de biofilia que tende a ampliar os repertórios das crianças, assim como evidenciar as linguagens que as constituem.

Os desafios não são estreitos, pois infelizmente as instituições escolares já apresentam algo que vem ao encontro da perspectiva cartesiana sobre a tendência em reproduzir o olhar da sociedade capitalista, que enxerga a natureza como coisa, como recurso a explorar e monetizar, no disciplinamento dos corpos e intelectos para construir moldes conectados ao estilo de vida eurocêntrico, urbano e industrial (TIRIBA, 2018, p. 14) e, portanto, construir novas rotinas para EI. Assim, trazer reflexões para as práticas no chão da escola expõe desafios a novas metodologias de trabalho com bebês e crianças.

Nesse sentido que Tiriba (2018, p. 41) indica pelo menos cinco grandes desafios que sobrepõem a educação das crianças: “reconectar-se com a natureza; dizer não ao consumismo e ao desperdício; redesenhar os caminhos do conhecer; dizer sim às vontades do corpo; e por fim aprender-e-ensinar a democracia”. Esses desafios movimentaram esta pesquisa quando as vivências para a EI são reverberadas em atividades que desemparedam as crianças e que as escutam; que diante da realidade da pandemia e com aulas presenciais surge como perspectiva de trazer a questão ambiental para um debate que vai de encontro com a EA-Crítica.

E na perspectiva de unir com percepções éticas, estéticas, dar voz e documentar o processo de aprendizagem das crianças, reencontradas com a escola, através de vivências (dirigidas ou espontâneas) nos quintais da escola, que acolho esses cinco desafios na intenção

de revelar, por meio da pesquisa participante, a contribuição de práticas biofílicas, de participação e escuta das crianças já elencadas e articuladas à metodologia.

3. ESCUTO, INVESTIGO E APRENDO: A PESQUISA PARTICIPANTE EM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA ESCUTA

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
Cem pensamentos,
Cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre
cem modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar
e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove (...)

Loris Malaguzzi, As crianças são feitas de cem

O movimento de escuta e de compreensão da realidade sobre o retorno às aulas durante a pandemia da Covid-19, encontra a pesquisa participante para refletir a imersão no cotidiano e na riqueza de informações derivadas dele. Ao permitir que a questão ambiental seja refletida a partir das experiências das crianças com a natureza, livre, experiencial e democrática, reverberem algumas indagações que adentram esta pesquisa: Como as crianças dessa escola, a partir da pandemia, compreendem suas relações em ambientes naturais? Reconnectá-las em ambientes ao ar livre contribuem para os debates provenientes da EA-Crítica?

3.1 PRODUÇÃO DE OBSERVÁVEIS

O exercício de escuta e observação das crianças faz parte do processo de não apenas revelar o que as crianças sentem e experienciam, mas também de identificar suas necessidades nos primeiros anos de vida, diante de uma experiência educacional. Na abordagem *Reggio Emilia*, através de uma pedagogia da escuta, em que a própria criança é protagonista do seu conhecimento, os saberes provenientes do cotidiano observado se revertem em recursos para a produção de uma documentação pedagógica sobre os percursos de aprendizados. Nesse sentido, apoiada em Rinaldi (2020, p. 232), compreendo que a observação é seletiva, pois não é apenas um processo, mas também uma interpretação em si mesma, na qual o objeto observado pode refutar ou reafirmar a perspectiva teórica e hipotética da pesquisadora.

Nesse sentido, para uma metodologia que dialogue com as vozes e percepções das crianças, foi necessário pensar em uma abordagem que articulasse uma pedagogia da escuta com uma perspectiva investigativa adequada ao contexto atual. Para isso, adotou-se a pesquisa

participante como inspiração teórico-metodológica para a coleta e análise de dados. Esta pesquisa reúne diários de bordo, fotografias, filmagens e produções das crianças, como pinturas, desenhos e ensaios de escrita, organizando esses materiais em dois eixos denominados de “Observáveis”.

A pesquisa participante busca envolver os sujeitos da pesquisa de forma ativa no processo investigativo. Ao integrar os participantes como co-pesquisadores, essa metodologia permite uma compreensão mais rica e contextualizada das suas experiências e vivências. Isso favorece a construção de um conhecimento coletivo e reflexivo, onde as vozes dos indivíduos são valorizadas e suas percepções influenciam diretamente a coleta e a análise dos dados. Essa prática é especialmente relevante em contextos educacionais, onde a escuta ativa e a interação colaborativa podem gerar insights significativos sobre o ambiente e as dinâmicas sociais.

Os observáveis são os registros provenientes do cotidiano das crianças na perspectiva de interpretar o diário de bordo na organização sobre o que observamos para a construção de Mini-histórias. De acordo com Le Boterf (1999, p.52) essa escolha se deu para compreender o que “a pesquisa participante propõe uma adaptação a um projeto específico, pois se adequa à cada condição particular”. Nesse sentido, conforme Figura 3.1, há a eleição dos observáveis no cotidiano das crianças, subdivididos em quatro eixos.



Figura 3.1: Eixos Observáveis na Pesquisa. Elaboração Própria (2021)

Dentre os eventos que atravessam as crianças na escola, apenas um será selecionado para o exercício metodológico da Pesquisa participante, que se volta para uma percepção minuciosa e para o aprofundamento desta pesquisa. Nesse sentido, que diante das concepções de Fragoso, Amaral e Recuero (2011); e Brandão (1999), mergulho no contexto educativo em que pandemia e crianças de Pré-escola (4 a 5 anos) estão firmadas, levando em consideração os

fatos ocorridos no cotidiano da escola, a partir dos eixos Observáveis, como o processo individual, coletivo e espontâneo da conexão das crianças com a natureza da escola. Reitero a necessidade de converter o nome de cada criança para um pseudônimo, a fim de preservar o anonimato, contemplando nomes encontrados por meio da biodiversidade.

Bonilla, V.; Castillo, G.; Borda, O.; Liberos, A. (1999) reforçam que muitas vezes, o objetivo é não apenas entender a realidade social, mas também promover mudanças positivas nas comunidades envolvidas e portanto os participantes da pesquisa, as crianças da pré-escola entre 5 e 6 anos não são apenas sujeitos passivos, já que têm um papel ativo na coleta e na interpretação dos dados, em meio a um ambiente social específico, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas e contextos.

Em relação aos processos espontâneos coletivos e individuais, foi necessária determinada adaptação para evitar que se considerasse a professora pesquisadora como mediadora em relação às experiências entre as crianças, sobretudo nos diálogos que não incluem o interesse delas na participação de um adulto. Nesse sentido, coube a aproximação, a escuta, o testemunho das ações, mas sem intercorrência, exceto quando houve a necessidade natural das crianças sobre a opinião da adulta que está com elas. Em contrapartida, por meio de uma pedagogia que escuta as crianças para a construção dos projetos e percursos pedagógicos através do itinerário didático (RINALDI, 2020), é possível revelar também, nas vivências mediadas pelas professoras, os processos significativos para as crianças, diante das intencionalidades dos recursos disponibilizados.

A revisitação, reexaminação e reconstrução dos materiais produzidos pelos sujeitos têm sido ferramentas utilizadas em virtude dos registros fotográficos. Isso fornece às crianças a possibilidade de lembrar, reelaborar, interpretar e demonstrar inteireza, bem como sua entrega ao que elas se propõem a viver na escola, paralelamente à observação dos próprios registros das atividades desenvolvidas por elas (pintura, desenhos, esculturas, construções etc.).

Ao visitar as imagens e produções das crianças, esta pesquisa apresenta suas contribuições, de acordo com Spaggiari (2021, p. 15), que afirma a necessidade de ampliar a cultura pedagógica de qualquer tempo, quando as imagens são contempladas e nutrimos o contexto, em relação aos textos apenas, em alguns momentos desconectados dos contextos, quando refletem a experiência das crianças sobre o olhar do adulto.

Ao visitar os momentos da EI numa escola na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro que ilustram os eixos dos observáveis durante a pandemia de 2021, algumas crianças opinam e demonstram interpretação, crítica e a presença da natureza e seus elementos em um cotidiano desemparedado, prioritariamente na utilização dos quintais da escola, ao serem questionadas

sobre “o que estávamos fazendo aí, você lembra?”



Figura 3.2: Observável “Vivências coletivas mediadas pela professora”. Elaboração Própria (2021)

Através de um observável, em meio à Contação de uma das histórias assustadoras, votada pelas crianças como uma de suas preferidas, a *Libélula* fala sobre essa experiência:

Pesquisadora: *Você lembra o que estávamos fazendo ali?*

Libélula: *Esse lugar é onde ficamos, no quintal da escola, perto do campo. Aí é onde ficamos com livros, lendo e ouvindo histórias. Eu acho que esse dia estava muito frio.*

Pesquisadora: *Você lembra que nesse dia estávamos ouvindo uma história de um monstro que tinha várias cores?*

Libélula: *Eu lembro! Era os monstros da raiva, da alegria, do medo...*

Pesquisadora: *Nesse dia lembro que falamos sobre o que nos fazia sentir medo, raiva, alegria, tristeza. Você lembra?*

Libélula: *Lembro! Eu fico alegre com minha irmã, e triste quando ela vai embora, tenho raiva quando minha mãe briga comigo e tenho medo de ficar sozinha no escuro.*

Falar sobre emoções, expressar pensamentos e interesses, medo do escuro por ser um mistério, algo não revelado a ela, nos indicou uma direção para pesquisarmos e desvendarmos juntos: a nossa sombra, a mudança do céu entre o dia e a noite, questões ambientais que durante a pandemia fizeram o céu ficar mais vistoso para nosso olhar humano, a partir do olhar deste fragmento cotidiano.



Figura 3.1: Observável “Vivências espontâneas individuais”. Elaboração Própria (2021)

Diante da espontaneidade particular, vivencial e que parte do processo de cada humano em lidar com suas objetivações, na sua construção subjetiva, a *Hortelã* reflete sobre esse momento de brincadeira no campo, no qual tinha seu próprio objetivo.

Pesquisadora: *Sobre sua foto, o que você estava planejando fazer?*

Hortelã: *Eu lembro que nesse dia a gente pegou a tesoura na sala e ficamos no campo. Aí começamos a cortar grama que estava grande para fazer um bolo.*

Pesquisadora: *Bolo de grama?*

Hortelã: *Não! Era um bolo congelado.*

Pesquisadora: *Mas como vocês pretendiam congelar?*

Hortelã: *Na geladeira, né? A gente coloca água e mistura com a grama e depois coloca no congelador, aí a água vira gelo e gruda na grama.*

Os registros sobre os momentos de espontaneidade das crianças nos mobilizam a sair do nosso lugar de adulto que prevê, conceitua e tende a realizar definições para os observáveis. Uma ação objetiva, como cortar grama, aproxima temas de conhecimentos científicos e revela como as crianças em relação ao contexto natural ampliam seus repertórios de brincadeiras e aprendizados. No entanto, sua interpretação é política também, pois atrás dessa brincadeira, muitas foram as disputas de poder para que as crianças utilizassem esse espaço da escola, sobretudo pelo tamanho da grama que era sempre alta no campo e as grades presas com uma fita de isolamento preta e amarela, como um ambiente arriscado, pronto a desmoronar, nos infectar, ainda mais preocupante do que as manifestações da Covid-19. Esta observação corrobora com Tiriba (2018, p. 75), quando diz “(...) que apesar das crianças terem paixão quase que unânime pela brincadeira ao ar livre, para muitos adultos a natureza é lugar da sujeira, da doença, do perigo e sobretudo do incontrolável, da liberdade.”



Figura 3.2: Observável “Vivências espontâneas coletivas”. Elaboração Própria (2021)

Nesse cenário, foi relevante também reunir as percepções que surgiram naturalmente entre os adultos que passaram pela escola, buscando entender como na experiência de ouvir, mesmo que de maneira não intencional, as preferências das crianças os impactou. Coletei falas espontâneas sobre observações em meio às exposições do grupo de crianças, registradas em diário de bordo.

Por meio dos observáveis espontâneos entre as crianças e seus pares, somos movidos a reconhecer, através das expressões dos corpos, uma pulsão em pesquisar e desvendar o que o universo de que somos parte nos apresenta, através da observação que busca nos encontrar nos processos biológicos, e gerar comparações com nossa própria existência, afinal, com objetivo diferente, vivemos sob metamorfose:

Pesquisadora: *Olhando bem sua foto, o que você estava observando nesse dia?*

Amora: *A gente estava vendo o casulo da lagarta que ficou um tempão no quintal da escola. Eu também estava com minha cesta catando frutinha da árvore, a Casuarina.*

Pesquisadora: *Quem estava com você fazendo essa pesquisa?*

Amora: *Era eu, Violeta, Sempre-Viva e Jatobá. A gente mexeu no casulo com um palito, ficamos cutucando para ver se ela mexia.*

Nessa ação espontânea coletiva, as crianças têm a oportunidade de escutar e serem escutadas sobre suas pretensões, numa perspectiva de expressar teorias ou mesmo modificá-las através das suas linguagens expressivas. Rinaldi (2020, p. 9) reafirma que, ao refletir e expressar conceitos, as crianças também o desenvolvem, sob olhar de outras linguagens, tendendo a enriquecê-los e produzir sentido para seus pares: adultos ou crianças.



Figura 3.3: Observável “Vivências individuais mediadas pela professora”. Elaboração Própria (2021)

Em referência à coleta de dados de observáveis mediados pela professora-pesquisadora, o objetivo era construir um gráfico do tamanho dos pés, pois foi identificado que constantemente as crianças trocavam os tênis. Além de identificarmos com nome, problematizamos as diferenças sobre o tamanho dos pés de cada um. Embalados com a canção “Pé com pé”, do grupo musical Palavra Cantada, que traduz na narrativa a brincadeira de uma palavra que vira figura de linguagem. Potencializamos a vivência no quintal da escola quando foi necessário que cada criança pintasse o pé do amigo do grupo, para que depois retornássemos com o registro para as próprias crianças interpretarem, assim como Jasmin:

Pesquisadora: *Estavam você e Joaquina na foto; o que vocês estavam fazendo?*

Jasmin: *Então, a gente pegou a tinta e pintamos os pés. Eu pinte o dela e ela pintou o meu, e reparamos que nosso pé tem o mesmo tamanho! Acho que é tamanho 6.*

Pesquisadora: *Mas como vocês repararam isso?*

Jasmin: *A gente mediu e depois a Daiane colocou no mural um do lado do outro.*

Pesquisadora: *Mas dessa atividade, o que você mais gostou?*

Jasmin: *Foi pintar o pé, faz cosquinha. Depois lavamos na bica e foi legal, a água saiu toda colorida.*

Essa experiência salienta o quanto as crianças estão na escola sob sua própria disposição, se o adulto sabe como mediar essas interações, observando e documentando, fica mais claro o próprio potencial das crianças como aprendizes, na conquista de autonomia e de autodesenvolvimento. Essas práticas de percursos de aprendizagem subjetivas são parte do próprio processo de construção de conhecimento de ambos: adultos e crianças que aprendem sobre os processos cognitivos, bem como através das interações com o meio e os sujeitos.

3.2 VIVÊNCIAS BIOFÍLICAS NOS OBSERVÁVEIS EM CONTEXTO DESEMPAREDADO

Os atores e protagonistas dessa pesquisa são crianças da pré-escola de uma escola municipal localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Desde 2021, as crianças retornaram para o ensino presencial apenas após um ano de atividades remotas. A fim de investigar a experiência da Educação Infantil em tempos de pandemia, e dialogar com a questão ambiental sobre uma educação voltada para o externo, para a natureza, busquei, a partir de um enfoque metodológico qualitativo, compreender como têm ocorrido as vivências das crianças, levando em consideração todo o contexto: interações com crianças, adultos, com o meio, sobretudo o ambiente fora das paredes da sala.

O que seria de nós se não acolhêssemos o quintal da escola para lidar com todas as aflições em tempos de pandemia? Lavamos as mãos, buscamos manter a máscara o tempo todo no rosto, trocamos no intervalo de 3 horas, evitamos abraçar e beijar, com a certeza de que as trocas de afeto poderiam vir de outras maneiras, e assim nos unimos na compreensão da necessidade de um bom encontro. Estamos em circunstâncias nas quais a questão ambiental impõe mudanças sociais e afetivas, e não trazer a problemática ambiental para os projetos pedagógicos seria retroceder aos movimentos de portadores de inédito das crianças.

Distintos em termos de potência, os seres existem interligados entre si, constituindo a teia que é a vida. Vida que se fortalece graças a sua capacidade de realizar encontros que a potencializam, ou que se enfraquece, quando realiza maus encontros. Somente os bons encontros são geradores de potência, de alegria! (TIRIBA, 2019, p. 6)

Nesse sentido, ignorar as crianças como seres da natureza, alimentando o que a cultura antropocêntrica encoraja, é permitir que os efeitos e pretensões humanas que visualizam o lucro, que compreende a Terra como portadora de recursos (KRENAK, 2019), desconectada completamente da relação humana com a biodiversidade, continue sendo meio de retardar as discussões sobre mudanças de paradigma (COSTA; LOUREIRO, 2019, p.32). Pensar o meio ambiente como nossa casa, de forma crítica, no modo como ela é invadida pela forma de vida contemporânea e pelas atrações constantes do capital, pode ampliar consideravelmente o leque de reflexões a se explorar entre crianças e professores de EI na EA-Crítica.

Optar por ouvir as crianças e incentivar sua transição pelo espaço escolar já é uma forma que contrapõe a lógica mercadológica presente na educação, diante do que observamos sobre a busca incessante por padronizar uns e outros. No entanto, a compreensão dessa circunstância requer ferramentas e gestos que materializem suas observações, tais como as criações gráficas. Ao serem estimuladas a falar sobre suas criações, as crianças entendem o real sentido da arte na exteriorização dos seus anseios e percepções.

Ao observar as próprias fotos, antecedendo o processo de construção de Mini-histórias,

através do observável “ Vivências coletivas mediadas pela professora”, em meio ao campo visitávamos de uma a duas vezes por semanas, dialogamos sobre a imagem retirada de uma das vivências, em um espaço de grama que denominávamos de ateliê:

Saúva: “*Nesse dia eu estava desenhando... Peraí, a gente estava sentada no campo fazendo desenhos juntos. Ah, lembrei! Era o Bolt! O cachorrinho policial que foi visitar a gente na escola.*”



Figura 3.4: Ateliê ao ar livre. Elaboração Própria (2021)

Para Fromm (1975), a biofilia é um conceito que se refere à inclinação humana para a vida, ao amor pela vida e pela natureza. A biofilia contrasta com a necrofilia, que representa uma atração pela morte, destruição e tudo o que é negativo. O que essas vivências propuseram e propõem é unir o uso do espaço físico natural para possibilidades de formulação de hipóteses, na trajetória de pensar criticamente e garantir uma consciência ambiental. A reflexão deve caminhar para além do plano teórico, pois a vida na Terra depende de ações materializadas, que por mais que sejam pequenas e locais já apontam para ações de mudanças quando mobiliza famílias, educadores e crianças no agir político para mudanças. Nesse contexto, ouvir histórias com temas ambientais contribuiu e tem contribuído para unir as vivências com as reflexões sobre esse grande todo de que somos parte. Dentre muitas narrativas que nos acompanharam, elencamos ao final do ano as inesquecíveis, e fizemos um exercício de lembrá-las e problematizá-las.



Figura 3.5: Uso do quintal da escola para brincar e ler histórias

Quadro 3.1: Lista de obras preferidas pelo grupo de crianças

Livros com temas que acenam para a Biofilia (FROMM, 1975)	
Obra	Autor (a)
Coleção Folclore da Turma da Mônica	Mauricio de Sousa
O animal mais feroz	Dipacho
Dois Passarinhos	Dipacho
Tulu - em busca de um lugar para viver	Donaldo Buchweitz
Os Três lobinhos e o Porco Mau	Eugene Trivizas
Amora	Emicida
A última árvore do mundo	Laura Beatriz
Lolo Barnabé	Eva Furnari
Poeminhas da Terra	Márcia Leite
Gente, bicho, planta: o mundo me encanta	Ana Maria Machado

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2024).



Figura 3.6: Investigações sobre animais e seus vestígios

As transformações dessas vivências chegam aos diferentes atores da escola, que já identificam que o grupo possui interesses em investigar, e por isso constantemente nos ofereciam um retorno sobre algo encontrado pelos quintais, de modo que nos convidavam para mostrar ou interagir com as crianças. Essas circunstâncias geraram muitos aprendizados, inclusive sobre a resiliência presente na vida de insetos e outros animais, sobre ter paciência e não desistir. As hipóteses a respeito de se era uma lagarta ou um filhote de vespa mobilizou o grupo de crianças a convocar as famílias para observarem também, e de certa forma passaram a entrar no espaço escolar, prática pouco permitida pela gestão da unidade.

Além de acolher o interesse das crianças por investigações, algumas vivências na escola têm nos impulsionado a dialogar e trazer reflexões sobre nossa relação com o externo da sala: a brincadeira no pátio, o acampamento no campo, a roda de conversa entre as árvores Amendoeira e a Casuarina. Entre um diálogo e outro, durante essa rotina, interpelei algumas crianças:

Pesquisadora: *Vocês são parte da natureza?*

Hortênsia: *Eu sou, eu gosto muito da natureza. Porque dá para brincar, correr, eu posso fazer o que eu quiser.*

Libélula: *Eu gosto de ficar brincando de bicicleta em lugar que fico na natureza. Eu vou à praia também e brinco na natureza da praia, com a areia.*

Saúva: *Eu amo a natureza, porque tem os animais. Eu gosto deles e dou carinho.*

Koala: *Eu sou parte da natureza sim. Eu amo os gatos!*

Alecrim: *Eu gosto de fazer parte da natureza. Gosto de ficar em uma barraca com fogueira, assando Marshmallow.*

Ipê Amarelo: *Eu faço parte da natureza porque vivo com os animais. Eu amo cachorros e trato com carinho.*

Leoa: *Eu faço parte da natureza e por isso eu protejo as plantas e os animais.*

Violeta: *Eu sou a natureza porque eu morava junto com um Pitbull.*

Nesse diálogo com as poucas crianças que estiveram nos encontros presenciais na escola, percebemos dois movimentos: todas as crianças se sentem parte do mundo natural, o que se expressa nas suas falas, ainda que a partir de representações simples, como criar um animal. Também sugere uma reflexão sobre as experiências de convivência com a natureza enquanto sujeitos da cultura, e que, dessa forma, pertencem a ela. É necessário um movimento educacional que não permita que, diante de ambas as dimensões, uma se sobreponha à outra. Precisamos oferecer às crianças possibilidades, e assim, quem sabe, suas reproduções culturais

reverberem nos saberes infantis que partam da convivência consciente enquanto integrantes de um sistema vivo.

São nessas vivências biofílicas que buscamos elencar fragmentos do cotidiano que trazem os valores para as crianças nos seus modos de estar na escola, diante de uma proposição relacional com a natureza do espaço externo, sobretudo na observação sobre o que as crianças já sabem, sobre o que elas nos ensinam, e no incentivo ao questionamento, investigação e reflexão sobre as questões ambientais complexas.

4. A ESCOLA COMO LUGAR DE ENCONTRO: POTÊNCIA E RESISTÊNCIA NAS INFÂNCIAS

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome
O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)

Emicida, AmarElo.

A sistematização dos caminhos para ressignificar o espaço escolar como um lugar potencialmente enriquecedor, onde as crianças possam se conectar profundamente com a natureza, é refletida nos títulos subsequentes. À medida que as vivências escolares ganhavam prioridade nas famílias, notávamos uma crescente participação das crianças. Essa transformação no espaço escolar, ao valorizar as interações com a natureza, não só fortaleceu o engajamento das crianças nas atividades, mas também fez com que a comunidade escolar reconhecesse e valorizasse essas experiências como essenciais para o desenvolvimento das crianças.

A resistência das infâncias se torna evidente quando a escola não conseguia acompanhar a dinâmica natural das crianças, impedindo-as de se posicionarem contra uma estrutura rígida e desatualizada. Esse contraste revela como as práticas tradicionais muitas vezes negligenciam as necessidades e interesses das crianças, que, em resposta, se tornam agentes de resistência, buscando espaços e formas de expressão que respeitem e valorizem suas realidades e experiências.

4.1 MINI-HISTÓRIAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDO NAS VOZES DAS CRIANÇAS

Ao conciliarmos os observáveis do cotidiano que articulam as experiências escolares na natureza, compreendemos que a construção de produtos educacionais dialoga no sentido de contribuir com a o campo da EA-Crítica, sobretudo com a garantia de direito das crianças a conviverem em ambientes ao ar livre, reconhecidas como seres que são natureza e apreciam essa convivência, bem como a pesquisa nesse contexto. Por meio dos instrumentos de coleta de dados e seu registro por meio de imagens, os observáveis armazenam os fragmentos desse cotidiano que sobressalta aos olhos dos professores que pesquisam e valorizam a sabedoria das crianças para indicar caminhos para ampliação de conhecimento.

Os fragmentos do cotidiano em *Reggio Emilia* são considerados “breve histórias de uma

imagem interativa e positiva da infância” (GAMBETTI; GANDINI, 2021, p. 10), as quais são preenchidas de informações que revelam uma imagem de criança que se torna potente, por ser escutada e respeitada. Nesse sentido, através da sequência de imagens do cotidiano e de uma sensível observação que demonstra a complexidade de um contexto rico de relações, somos contemplados ao que Gambetti e Gandini (2021, p. 10) nomeiam de “a extraordinária evolução do pensamento das crianças”. E não podemos renunciar a isso.

Portanto, ao construirmos o produto educacional, o portfólio que une um compilado de Mini-histórias, construído a partir das etapas para suas construções sugeridas por Focchi (2021), serão propostas etapas para a construção das narrativas sobre os processos de aprendizagens das crianças durante a pandemia e sua relação com a natureza nos espaços da escola. No entanto, há etapas a serem percorridas na constituição de Mini-histórias, e são elas, sistematicamente: a produção de observáveis do cotidiano através de registros escritos e fotográficos; a revisitação desses observáveis com exercício sobre o que eles podem nos contar; eleição de algo para contar, já que contar algo pontualmente sobre a experiência às vezes é mais relevante que contar tudo; o encontro do fio condutor para narrar esses fragmentos do cotidiano; a organização das imagens para exercitar o olhar; a aventurar em narrar e escrever; a certificação de que o que está escrito acolhe a força das crianças; o compartilhamento da leitura do texto, sua reescrita ou reorganização, caso seja necessário; e por último a partilha para leitura.

Os observáveis podem ser produzidos a partir das experiências cotidianas das crianças quando estão na escola, a partir das atividades desemparedadas e vivenciadas no seu quintal. No contexto da pesquisa, dividimos os observáveis em quatro eixos: vivências espontâneas individuais; vivências espontâneas coletivas; vivências individuais mediadas; e vivências coletivas mediadas. Os observáveis espontâneos são aqueles que partem da criança ou do grupo de crianças, e os mediados são aqueles que a professora-pesquisadora propõe para o grupo, a partir do planejamento previsto que une o interesse das crianças, os objetivos do Currículo Carioca e a ampliação de experiências desemparedadas.

Refletir sobre as experiências desemparedadas na Educação Infantil (EI) consiste em pensar sobre os aspectos relevantes para o desenvolvimento integral das crianças pequenas no favorecimento do ponto de vista físico, emocional, social e cognitivo. Além de tantas outras motivações.

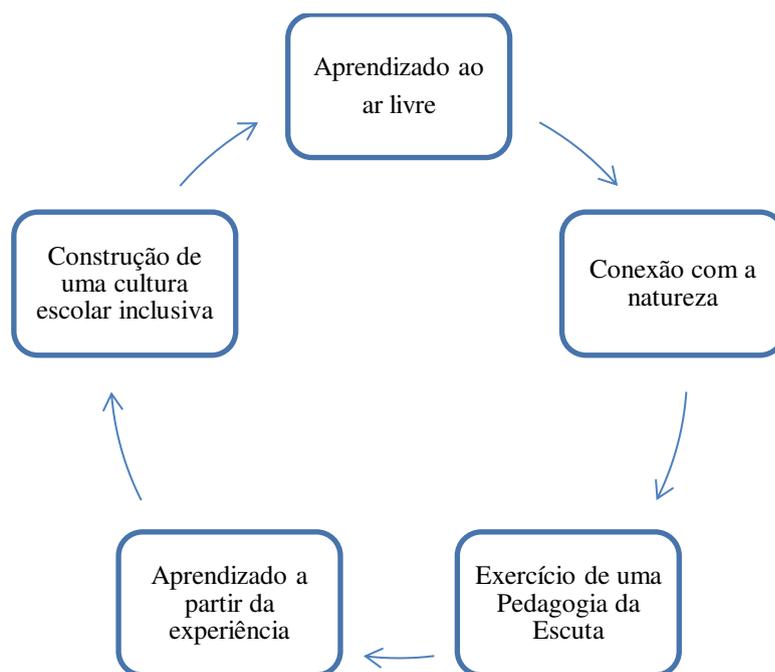


Figura 4.1: Aspectos a serem considerados no Desemparedamento. Elaboração própria (2024).

Em relação ao aprendizado ao ar livre, há muitas possibilidades para pensar que, através do Desemparedamento, encorajamos atividades e experiências educativas em espaços abertos, desde pátios escolares até jardins, parques, florestas; onde aproveitamos os elementos naturais para ampliar conceitos científicos, matemáticos, artísticos e linguísticos de maneira prática e envolvente. A conexão com a natureza promove a interação direta das crianças com a natureza, fortalece a biofilia e contribui para o desenvolvimento da compreensão e respeito pelo meio ambiente, sensibilizando as crianças para questões ecológicas e sociais. Desemparedar na EI é uma das formas também de exercer uma pedagogia da escuta, pois o ambiente externo se torna um espaço que propicia uma maior atenção às experiências, interesses e hipóteses das crianças durante suas interações, na valorização das suas vozes, considerando suas percepções e ideias como parte central do processo educativo.

Quando desemparedemos as crianças na EI, oportunizamos, através da experiência vivencial, a possibilidade das crianças aprenderem fazendo, observando e interagindo com o mundo ao seu redor, sobretudo na resolução de problemas e com pensamento crítico, através de experiências diretas e concretas. Com o tempo, essas experiências na escola impulsionam uma cultura escolar inclusiva, que valoriza e integra o ambiente natural como parte essencial do currículo e das práticas pedagógicas.

Diante dos aspectos a serem considerados sobre o Desemparedamento, revelamos através das Mini-histórias as vivências ao longo de uma semana. Elencamos, no último dia, o

que afetou o grupo positivamente, ou o que foi relevante ao longo da semana como experiências que os marcaram. Nesse momento, registro as observações de grupos, e algumas individuais, que saltam os olhos, a respeito das atividades pedagógicas do dia. Assim, já ocorre um estreitamento sobre o que poderá ser contado como Mini-história. O fio condutor para as narrativas foi aquele principalmente que demonstrasse a relação das crianças com os espaços externos da escola, e que demonstrassem a biofilia, ou seja, o pertencimento delas nas relações com plantas, animais e outros elementos da natureza.

Após a eleição de algo para contar, organizei as imagens do dia e revisei as anotações do diário de bordo, buscando articular imagens e anotações para a construção de narrativas que indicam uma aventura à escrita, sobretudo na tradução coerente do que as crianças presentes nas Mini-histórias interpretam sobre suas próprias vivências. Após esta certificação, compartilho o texto, unido às imagens para leitura do grupo de crianças, e busco corrigir suas impressões ou, se for necessário, reorganizar a dinâmica na organização das narrativas.

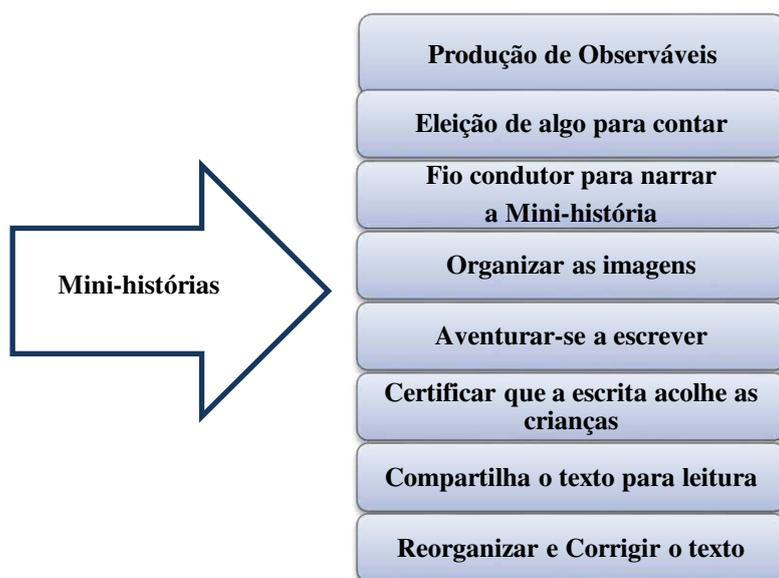


Figura 4.2: Esquema da sequência para Mini-histórias (FOCCHI, 2019)

À medida que essas narrativas se conectam e demonstram representações para entender a EI, no seu encontro com a EA-Crítica e sua reconexão ao mundo natural na escola, a EI que documenta suas experiências convida a refletir sobre os percursos peculiares das crianças, na manifestação potente da primeira infância como portadora do inédito, e que aponta caminhos para pensarmos a questão ambiental nas instituições de ensino. A partir da compreensão de suas inteligências, uma nova cultura educacional pode vir a ser fundada sobre as palavras, os pensamentos e ações das crianças (SPAGGIARI, 2020), desde que tenham por perto adultos

que as escutem e que revelem suas perspectivas através das intenções objetivas reverberadas em transformações subjetivas.

4.2 AS CRIANÇAS E SUAS CEM LINGUAGENS

Assim que as aulas presenciais iniciaram durante o ano de 2021, as crianças foram divididas em dois grupos: Azul e Amarelo. As mudanças ocorriam de acordo com as orientações do Protocolo Sanitário de Prevenção à Covid-19, calculado pelo distanciamento de 1 metro por ambiente, sendo necessário alternar grupos de crianças que ficavam uma semana em casa, com atividades remotas, e na outra semana eram atendidas presencialmente. Nesse contexto, com grupos de 12 e 13 crianças, havia uma baixa assiduidade nos encontros presenciais. Outra observação é que, devido aos sintomas de resfriado estarem no protocolo como impeditivos de frequência às aulas presenciais, muitas crianças deixavam de ir à escola devido a essa circunstância.

Esse modo de dividir a turma perdurou até agosto, quando a SME/PCRJ publicou uma nova versão do protocolo sanitário⁶, permitindo que a turma retornasse com todo o grupo de 25 crianças. No entanto, assim que as crianças iam com mais frequência à escola, eu já havia construído conjuntamente com elas pequenas biografias, caracterizadas por suas preferências e que, devido ao interesse delas em divulgar sobre quem são, deixamos expostas no mural do pátio por toda escola. Nossa exposição foi denominada “As crianças são feitas de cem”, a partir da poesia de Lóris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5), sob o acompanhamento do texto poético que propiciou o título e os escritos espontâneos do nome e dos seus autorretratos.

⁶ O Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da COVID-19 passa a ser o documento norteador para o trabalho escolar em período da pandemia e na tomada de decisões sobre a abertura ou fechamento das escolas.



Figura 4.3: Foto das crianças em frente das suas produções. Rio de Janeiro. Elaboração própria (2021).

Construir uma escuta sensível às crianças é um exercício constante, pois exige que professoras se esvaziem de julgamentos para compreendê-las, como se escutássemos para enxergarmos, pois tendemos a reproduzir as relações entre adultos em instituições de ensino que não são democráticas com as crianças. Portanto, a iniciativa de divulgar suas ideias, preferências e se orgulhar disso, foi um movimento de um campo subjetivo de quererem ser vistas, consideradas, ouvidas, apresentadas. Essa primeira etapa tinha o objetivo de criar um “contexto de escuta” (RINALDI, 2020, p. 125), e na divulgação entre a comunidade escolar como forma de compartilhar as vivências que estamos propondo, como percurso em um ano de muitas incertezas, desinformação e distanciamento dos gestos afetivos que nos unem.

A poesia de Malaguzzi vai de encontro ao que Tiriba (2018) reflete sobre o Desemparedamento da EI em relação ao incentivo à diversidade de experiências e formas de expressão da linguagem. Além de ambos defenderem a integração do corpo e da mente, o poema ressalta que o aprendizado deve ser alegre, surpreendente e cheio de descobertas. Desta forma, o Desemparedamento promove um ambiente onde o aprendizado é intrinsecamente motivado e prazeroso, pois as experiências na natureza e em ambientes não convencionais são geralmente percebidas como mais divertidas e estimulantes pelas crianças. Ao pensarmos sob o ponto de vista da autonomia e criatividade, a poesia de Loris Malaguzzi destaca a capacidade das crianças de inventarem, descobrirem e sonharem. Ela encontra o conceito de Desemparedamento sob o viés das condições para que as crianças exerçam sua autonomia e criatividade, em um ambiente menos estruturado e mais aberto, onde as crianças tenham mais oportunidades de seguirem suas

curiosidades, fazerem descobertas e criarem maneiras inovadoras.

Ambas as perspectivas são sobretudo reflexos da crítica ao sistema tradicional de escola para a primeira infância, pois se a educação tradicional rouba as “noventa e nove” linguagens das crianças, impondo uma forma limitada de aprendizado. Desemparedar desafia as práticas tradicionais de ensino, diante da proposta de uma educação holística, integradora e que reconhece e valoriza todas as capacidades e possibilidades das infâncias.

Nesse contexto, unir esses fundamentos com a exposição do grupo revela como falar das crianças sob suas próprias perspectivas movimenta os olhares e as percepções entre as crianças de outras turmas. Elas vão em direção à nossa turma para saber quem é a criança que compartilha as mesmas preferências em relação às brincadeiras. Além disso, as crianças da mesma turma observam e revisitam o mural com frequência, expressando suas opiniões. Da mesma forma, as pessoas adultas, incluindo professoras, funcionários do administrativo, auxiliares de educadores e auxiliares de limpeza, entre tantos outros sujeitos que viabilizam o funcionamento da escola, também são envolvidos nesse processo.

Diante deste contexto, coletei impressões que surgiram espontaneamente dos adultos que circularam pela escola, a fim de também compreender como a experiência em ouvir de forma não tão intencional às preferências das crianças os deixariam afetados.

Professora A: *Adorei esse trabalho das crianças. Foi incrível ver sobre o que eles gostam. Achei engraçado e impressionante as percepções de que eles falam de quando vão ser adultos.*

Professora B: *Eu adoro seu trabalho, sabia? Ver as crianças livres pela escola. Não fica aquela coisa fechada, dentro da sala. Eles ficam livres, mas a gente vê como eles usam o espaço.... Se distribuem, não é só correria.*

Professora C: *Oi, professora Daiane, vim aqui porque tem um aluno meu querendo saber quem é a “Melissa” porque ele gosta da mesma brincadeira que ela e também vai querer ser um cozinheiro quando for adulto.*

Funcionário A: *Eu achei muito legal a maneira que esse mural ficou, todas as turmas poderiam realizar isso, né? Apesar deles serem pequenos, já sabem o que gostam e já planejam quando forem adultos.*

Funcionário B: *Eu achei diferente esse trabalho, acho que todos os adultos poderiam também fazer uma entrevista como esta, você não acha?*

Em meio a uma realidade em que há pouco tempo para diálogo com a equipe da escola, para que se estruture um trabalho pedagógico coletivo, e sobretudo para troca de conhecimentos sobre os estudantes, o mural para exposição de como tem ocorrido o processo de escuta surge

como estratégia que atravessa os adultos da escola a respeito de como as crianças aprendem na primeira infância. Nesse momento, em que acolhi as observações de algumas professoras, as questioneei sobre como seria relevante termos um tempo para falar de maneira mais coesa sobre como têm ocorrido as aprendizagens das crianças. Entretanto, muitas são as pontuações da equipe sobre a inviabilidade para a realização dessa atividade, tais como carga horária elevada, falta de recursos, prioridades administrativas a respeito das demandas burocráticas e ausência de tempo para formação. Para além de demonstrar o processo de escuta das crianças, com a exposição, é expressivo como se revela nos adultos também o interesse pelo tempo para reflexão sobre o ensino.

As mobilizações e olhares sobre a exposição são muito potentes quando temos a oportunidade de testemunhar a inteligência das crianças, ouvi-las e observar modos de pensar do mundo da infância. Quando um professor se propõe a escutar, ele se propõe a “estar sensível as cem ou mais linguagens com todos nossos sentidos, ouvir as cem (e mais) linguagens, de modo que ao interpretá-las a mensagem adquira sentido” (RINALDI, 2020, p. 227). Se algo de relevante a pandemia nos proporcionou, pensando o trabalho pedagógico, foi a redução do número de crianças para os encontros presenciais, pois o grupo menor contribui para o que Rinaldi (2020, p. 229) se refere como “grupo coeso”, no qual o relacionamento entre as crianças ocorre sob a construção de teorias, interpretações e entendimentos da realidade.

Nesse sentido, apesar dos desafios enfrentados para realizar um trabalho significativo na EI durante o contexto pandêmico, especialmente devido à insegurança em relação ao controle da doença no ambiente escolar, o acolhimento das crianças e a documentação de seus propósitos têm gerado reflexões profundas sobre os interesses da pesquisa: a valorização da natureza nas interações na EI e sua articulação com a Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica). Essa abordagem busca não apenas conectar as crianças ao ambiente natural, mas também desenvolver nelas uma consciência crítica sobre questões ambientais e sociais, incentivando-as a pensar de forma sistêmica e questionadora sobre o mundo ao seu redor.

Além disso, acerca do que Tiriba (2018, p. 240) expõe como o “lugar dos corpos numa sociedade que o objetivo não é suprir as necessidades humanas e sim produzir e acumular, sob uma lógica do capital”, essa perspectiva crítica destaca a maneira como o sistema educacional tradicional, ao tentar normatizar e controlar os corpos das crianças, frequentemente ignora suas necessidades reais e contribui para uma lógica de produção e acumulação que não atende ao desenvolvimento integral das infâncias. Ao integrar a natureza e promover uma abordagem mais inclusiva, buscamos desafiar essa lógica e criar um espaço onde as crianças possam realmente se desenvolver de acordo com suas necessidades e potencialidades.

A possível relevância desse enfoque se torna evidente ao observarmos que, ao garantir a materialidade expressiva, conseguimos interpretar as vivências das crianças na e com a natureza, mediando suas relações e aprendizados. Essa mediação não só facilita a compreensão do meio ambiente, mas também promove um espaço para discussões sobre a ideia romântica de sustentabilidade, justiça social e interdependência entre seres humanos e natureza.

Essas experiências são capturadas e compartilhadas através do portfólio, que fragmentam e subsequente contam histórias sobre as experiências pessoais dessas crianças. Esses portfólios, ao documentarem essas vivências, não apenas relatam momentos, mas também refletem a formação de consciência crítica, permitindo que as crianças se vejam como agentes ativos em suas comunidades, capazes de questionar, entender e impactar o mundo a seu redor de maneira positiva.

5. POR QUE MINI-HISTÓRIAS E NÃO GRANDES? NOSSO PRODUTO EDUCACIONAL

Adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.

Ailton Krenak, Ideias para adiar o fim do mundo

O objetivo do portfólio de Mini-histórias é mediar um encontro entre a Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica) e a Educação Infantil (EI), utilizando narrativas construídas por e com as crianças sobre suas vivências escolares durante a pandemia da Covid-19. A questão ambiental e o cotidiano Desemparedado propiciam a captura de imagens e fomentam discussões no campo da primeira infância, permitindo que educadoras e educadores percebam iniciativas e aprendizagens para uma Educação Ambiental Crítica vivencial na pré-escola. Esse enfoque busca integrar práticas educativas que transcendem o ensino tradicional, promovendo uma compreensão mais profunda e prática das questões ambientais desde os primeiros anos de educação formal.

Diante deste contexto, além das histórias que nós adultos contamos, é essencial nos empenharmos em ouvir as histórias que as crianças vivenciam e compreender o que elas têm a nos ensinar. Ao escolhermos as Mini-histórias, buscamos demonstrar as possibilidades e o valor da documentação na Educação Infantil (EI), especialmente durante um período tão adverso para o cotidiano escolar, como o retorno das aulas presenciais na pandemia. Acreditamos no poder da convivência desemparedada na escola para ampliar as possibilidades das crianças, e as Mini-histórias emergem como um produto educacional que oportuniza aos adultos, principalmente professoras, uma compreensão ampliada da realidade a partir de um viés narrativo. Essas narrativas não apenas documentam o cotidiano escolar, mas também promovem uma reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de uma consciência ambiental e social desde a infância.

Destacamos que a ideia de documentação pedagógica é um conceito amplamente explorado em várias abordagens educacionais, principalmente aquelas que valorizam a aprendizagem ativa e a reflexão contínua sobre o processo de ensino. Analisaremos a documentação pedagógica a partir da abordagem *Reggio Emilia* sob a perspectiva de Rinaldi (2020, p. 178), que a define como “a tentativa de fazer justiça à criatividade e à riqueza que ocorrem todos os dias quando procuramos entender e apoiar o processo de aprendizado da criança e do educador”.

A prática da documentação pedagógica é particularmente associada à abordagem *Reggio*

Emilia, desenvolvida na Itália por Loris Malaguzzi após a Segunda Guerra Mundial.

A abordagem estimula o desenvolvimento intelectual das crianças por meio do foco sistemático sobre a representação simbólica, onde as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A origem dessa experiência educacional nasceu nos anos 40, na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, após ela ficar em ruínas:

A história da nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, próximo à Reggio Emilia, as pessoas resolveram construir uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-me incrível! Corri lá, em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas a recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque de guerra, uns caminhões e cavalos deixados pelos alemães em retirada. – O resto virá – disseram-me. – Sou um professor – disse eu. – Bom – eles disseram – Se isto é verdade, venha trabalhar conosco (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 65).

A abordagem *Reggio Emilia* começou a se expandir para além da aldeia de Villa Cella, com várias escolas infantis na cidade de Reggio Emilia, adotando a mesma filosofia educacional. O compromisso com a qualidade e a inovação pedagógica fez dessas escolas um modelo de excelência na educação infantil. Elas se sustentam em pilares fundamentais e interconectados: a criança é vista como protagonista, a aprendizagem ocorre através da interação, a documentação pedagógica tem grande importância, o ambiente é inspirador, e a relação com a comunidade é valorizada.

As crianças são vistas como indivíduos capazes e curiosos, com potencial para explorar e descobrir o mundo ao seu redor, sendo incentivadas a seguir suas próprias paixões e interesses, promovendo um aprendizado, respeitando sua individualidade, por meio da interação com outras crianças, adultos e o ambiente. As crianças são encorajadas a trabalhar em grupos, promovendo a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, através de um ambiente escolar cuidadosamente projetado para as acolher e estimular. Há também materiais diversos e organizados de forma atraente, disponibilizados para incentivar a curiosidade e a exploração, com espaços para aulas flexíveis, permitindo adaptações conforme os projetos e interesses das crianças vão se direcionando. A escola faz parte do processo democrático, pois é vista como parte integrante da comunidade, onde pais e membros da comunidade são incentivados a participar ativamente da vida escolar, fortalecendo a conexão entre a escola e o ambiente social em que está inserida. Apesar de tantos aspectos importantes sobre a identidade da abordagem *Reggio Emilia*, a documentação das experiências de aprendizagem é uma prática central, pois não apenas registra o progresso na educação na primeira infância, mas também serve como uma

ferramenta de reflexão para professores e educadores, permitindo a adaptação das práticas pedagógicas com base nas necessidades das crianças.

Nesse sentido, o preceito da documentação pedagógica na abordagem *Reggio Emilia* é sobretudo tornar visível o processo de aprendizagem das crianças, registrar suas experiências, pensamentos e ideias, sobretudo permitindo que educadores, crianças e famílias reflitam sobre essas experiências. Isso envolve a coleta de desenhos, fotografias, gravações de áudio, vídeos e transcrições das conversas das crianças, com o objetivo de compreender e comunicar o que está acontecendo no ambiente de aprendizado. As crianças participam ativamente na construção e reflexão sobre suas próprias experiências, tornando-se parte do processo de documentação. Isso fortalece a ideia de que as crianças têm muitas linguagens e modos de expressão.

Quadro 5.1: Tipos de documentação pedagógica na Educação Infantil

Portfólio	Os portfólios são coletados a partir dos trabalhos das crianças que mostram seu progresso ao longo do tempo. Eles podem incluir desenhos, textos, fotografias e projetos que as crianças desenvolveram e são utilizados tanto para avaliação quanto para reflexão sobre o desenvolvimento e as experiências das crianças.
Registros diários (caderno de observações)	Os registros diários são utilizados para que os educadores anotem as observações sobre as atividades, interações e reações das crianças. Esses diários ajudam a identificar padrões, a entender como as crianças estão aprendendo e a incentivar os educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas para adaptá-las.
Narrativas e transcrições	As fotografias e vídeos são usados para capturar momentos significativos da aprendizagem, pois servem como uma forma visual de documentar o processo educativo, podendo ser compartilhados com crianças, educadores e pais, contribuindo como recursos visuais para análise e discussão sobre as práticas pedagógicas e o envolvimento das crianças.
Painéis de exposição	Nos painéis de exposição, é possível criar a exposição das produções das crianças no ambiente escolar, com trabalhos das crianças e registros de suas atividades, permitindo que crianças e pais vejam e reflitam sobre as experiências educativas, diante da comunicação com as famílias e a comunidade.
Fotografias e Vídeos	As narrativas e transcrições contêm as falas e interações das crianças que capturam suas ideias e perspectivas, o que contribui bastante para a compreensão das experiências e a valorização das vozes infantis, bem como a inclusão delas no processo educativo.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria (2024).

A cultura pedagógica de qualquer tempo ou lugar parece estar afetada por uma anorexia icônica congênita. De fato, livros sobre pedagogia raramente trazem

imagens, sejam desenhos, sejam fotografias, ao passo que frequentemente tendem a ser saturadas de palavras (SPAGGIARI, 2021, p. 15).

Ao transformar as experiências das crianças em narrativas visíveis, as Mini-histórias passam a ter um papel vital na documentação pedagógica dentro da abordagem *Reggio Emilia*, e se tornam um compilado de diferentes tipos de documentação. Elas representam uma excelente tradução da realização da pesquisa de uma EI Desemparedada durante a pandemia.

Reconhecemos que a elaboração de Mini-histórias é uma ferramenta fundamental para compreender a construção subjetiva das crianças, considerando tanto as suas próprias perspectivas quanto as nossas desconstruções como adultos, muitas vezes moldados por uma visão unificada do mundo. Utilizando os procedimentos para a criação dessas pequenas narrativas, propostos por Focchi (2019), comunicamos as aprendizagens das crianças e enriquecemos o ambiente coletivo da escola, especialmente durante a pandemia. O portfólio digital, composto por fotografias e narrativas baseadas nas falas das crianças, documenta não apenas o processo educativo, mas também o desenvolvimento individual de cada criança. Ele revela o percurso de aprendizagem e as nuances dos projetos pedagógicos, ressaltando o respeito pela criança como um ser inserido na natureza e destacando as intenções e intervenções dos educadores.



Figura 5.1: Tipos de documentação pedagógica utilizados para Mini-histórias. Elaboração própria (2024).

Focchi (2021) ressalta que, ao final de um ciclo, é possível fazer uma reunião de Mini-histórias, formando uma comunicação difusa entre os professores, suas intencionalidades, entre as crianças e suas interpretações, e entre as famílias, através da possibilidade de conhecer o novo no interior das crianças. Nesse contexto, ao iniciar a seleção das Mini-histórias, foi preciso retomá-las por muitas vezes e lembrar toda a narrativa sob o ponto de partida que são os registros fotográficos, as anotações do diário de bordo, organizá-las e observá-las por um tempo. Em seguida, devolver a sequência às crianças e elencar o que lhes saltam aos olhos sobre suas observações.

As páginas da produção do portfólio virtual armazenam os processos de aprendizagem vividos por esse grupo de crianças na escola em período de pandemia e propiciam o compartilhamento dessa experiência a outras professoras que buscam sentido no processo de percepções e avaliações sobre as crianças. Esse encontro com o ambiente físico natural e as reflexões através de histórias e das próprias experiências talvez sejam uma forma de articular o campo da Educação Ambiental Crítica e a Educação Infantil. Para além de pensar um produto com conteúdo a ser refletido por educadoras, o portfólio foi construído através de uma ferramenta *online* que permite a criação de designs, denominada plataforma Canva Edu. O acesso ilimitado para professores de escolas públicas do Brasil durante e a partir da pandemia permitiu que, através de uma conta profissional, houvesse acesso a diversos modelos de design destinados ao perfil de cada usuário professor, vinculado por meio de e-mail profissional.

As etapas que foram consideradas para a construção de cada Mini-história nascem a partir das vivências das crianças no contexto desemparedado, bem como na eleição do fio condutor sobre o que contaremos. Ao propor uma atividade mediada pela professora-pesquisadora sobre o Curupira – o protetor da floresta – organizamos em cavaletes folhas A4 e tintas guache a fim de expressarmos por onde imagináramos encontrar o personagem no contexto da natureza que vimos no local próximo às casas e à escola. Desenhamos anteriormente o Curupira, fizemos o registro de escrita do nome do personagem e, em seguida, recortamos no contorno do desenho. No cavalete tínhamos que pintar uma paisagem do que as crianças reconhecem da natureza local e colar o próprio Curupira no desenho. Lemos a história anteriormente e mesmo sendo um personagem conhecido para os mais velhos, o grupo de crianças não o conhecia como o protetor da floresta.

Nesse contexto, lemos a história em um dia e discutimos onde as crianças gostariam que o personagem da história protegesse em suas próprias localidades, na zona oeste do Rio de

Janeiro. Muitas delas mencionaram lugares que associavam à presença da natureza. É importante destacar que, nas falas e na composição das Mini-histórias, foram utilizados nomes fictícios para cada criança do grupo. Essa escolha teve o objetivo de preservar a identidade individual e, ao mesmo tempo, valorizar nomes que evocam a biodiversidade, reforçando o reconhecimento de cada criança como parte integrante de uma cultura que pertence à natureza.



Figura 5.2: Roda de história e conversa

Amora: *“Tem uma árvore perto da minha calçada, eu gosto dela, mas nunca molham e colocam até lixo para o caminhão pegar!”*

Leoa: *“Eu queria que o Curupira ficasse perto da Cachoeira do Barata porque lá tem uma floresta enorme e eu gostei de ter ido lá tomar banho com meu pai e meu irmão.”*

Mariposa: *“Não tem natureza onde eu moro, então queria que o Curupira protegesse meu cachorro.”*

Muitas são as observações das crianças em uma proposta mediada inicialmente com uma história. O fio condutor nesse momento foi evidenciado pela proposta da Cachoeira do Barata, em uma das entradas do Parque da Pedra Branca, que é um lugar de acesso próximo, mas que poucas crianças frequentam provavelmente por ter sido um lugar de violência, mas que hoje possui uma organização institucionalizada e com guardas florestais.



Figura 5.3: Foto de Leoa em frente à sua produção.

No momento do cavalete, registro as crianças nas suas organizações artísticas e observo mais de perto a criança que trouxe esta observação de um local próximo à escola, rico em biodiversidade, local onde a cachoeira está localizada. Após organizar as imagens registradas da vivência, crio a Mini-história, certifico-me de que essa escrita acolhe a criança, devolvendo a ela o que foi escrito pela professora-pesquisadora e os registros de suas falas. Após essas etapas, compartilho com outras crianças ou professoras, corrigindo se necessário, e assim finalizamos a Mini-história.

Conseqüentemente, o produto educacional propõe que, a partir das narrativas das crianças, unidas aos registros da professora-pesquisadora, enalteçamos as vivências em meio ao ambiente natural presente no espaço escolar, assim como as problematizações sobre questões ambientais que atravessam o cotidiano das crianças. Diante de uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos da cultura e também da natureza, identificamos ausências acerca do olhar para as crianças como sujeitos que pertencem e têm o direito à convivência com o mundo natural, a biofilia. No entanto, acolhemos o olhar sobre a concepção de crianças em relação aos direitos de aprendizagem, à escuta sensível aos seus percursos de aprendizagens, na tentativa de desconstruir o que Oliveira Formosinho e Pascal (2019, p. 2) denominam de “a onipresença das pedagogias transmissivas”.

Nessa circunstância que, através da condição de existência, as infâncias apresentam o instinto investigativo de explorar o desconhecido e se aliar ao que a natureza oferece. No entanto, a realidade das infâncias na cidade tem distanciado a relação das crianças com o mundo natural por diferentes fatores, tais como: violência, ausência de espaços para brincadeiras, entre outros. Reconnectá-las à natureza (LOUV, 2018) é um movimento urgente que a escola precisa absorver, principalmente quando a pandemia da Covid-19 representa um dos maiores desastres ambientais e sociais da história recente. Portanto, é preciso, *a priori*, considerar os saberes que as crianças já carregam e suas percepções de uma escola que as aproxima da relação com os quintais, com a natureza, ouvi-las, compreendê-las e interpretá-las.

Floresta do Curupira

POR LEOA



Leoa escuta a história da lenda do Curupira na roda de leitura embaixo da amendoeira "Eu queria que o Curupira protegesse a cachoeira e a floresta perto daqui"



Depois planeja com quais materiais irá fazer o desenho e confeccionar uma floresta. "Como escreve Curupira?"



Prefere trabalhar em pé e fica sentindo a sombra da franja e pensando por um tempo sobre o que planejou que teria na floresta, segurando um pincel fino.

Floresta do Curupira

POR LEOA



Ao notar que está sendo fotografada, olha pela brecha da franja e fala "Eu tô pensando onde eu posso fazer uma cachoeira, fiz uma árvore para pegar frutas para comer e um coelho para fazer companhia ao Curupira"



Desenho finalizado



Figura 5.4: Representação da Mini-história sobre a floresta e cachoeira locais.



Figura 5.5: Capa e contracapa do portfólio de Mini-histórias.

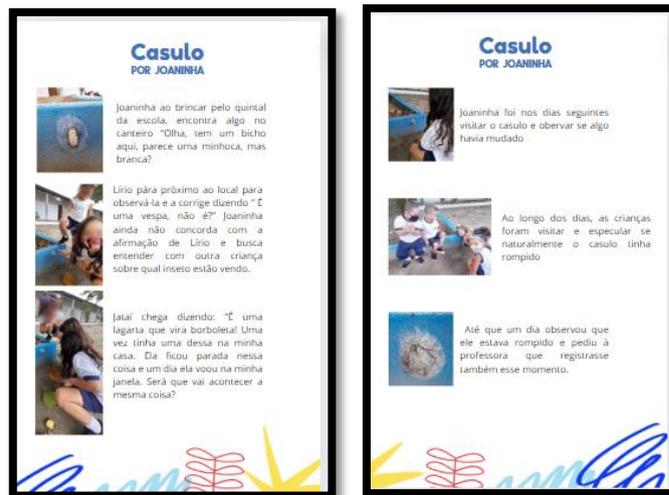


Figura 5.6: Mini-história “Casulo”.



Figura 5.7: Início da sequência da Mini-história “Bananeira”.

As Mini-histórias surgem como tradução às experimentações das crianças em contexto Desemparedado, que ganham forma por meio de um portfólio, com a perspectiva de pensar o cotidiano através de seus fragmentos. Através da participação das crianças como sujeitos ativos na Pesquisa participante, há uma relevante contribuição metodológica na descrição destas crianças e suas vivências logo que retornam às aulas presenciais, ainda na pandemia em 2021. Pensamos que frequentemente nós adultos não conseguimos ver as crianças em toda sua complexidade. Não reconhecemos que seus comportamentos aparentemente simples podem estar ligados a aspectos profundos e significativos do seu crescimento e desenvolvimento. Então, a essência da observação reflete nas possibilidades de vivências e no sentido na compreensão da cultura das infâncias.

6. APRENDER E ENSINAR COM/NA NATUREZA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o Desemparedamento das infâncias para articulação da Educação Infantil (EI) e da Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica) é necessário e urgente, diante do cenário climático que já revela modificações nos modos de vida das crianças, sobretudo no contexto da pesquisa, no subúrbio do Rio de Janeiro, onde o direito à convivência ao ar livre, na natureza, é limitado por fatores como: violência, ausência de espaços públicos como parques e também pelas mudanças culturais a respeito das brincadeiras ao ar livre, tomadas pelo consumo da tecnologia precocemente na primeira infância.

Assim como na vida, o cenário de pandemia da Covid-19 transformou as relações no interior da escola, sobretudo a pré-escola, primeiro grupamento da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (SME/PCRJ) que retoma as aulas presenciais após o ano de início da pandemia, em 2020. Ao pensarmos sobre a questão ambiental da pandemia, que atravessa o cotidiano da EI e a produção de conhecimento proveniente das vozes e imagens das crianças que participaram desta pesquisa, podemos salientar que esta investigação é baseada na experiência da professora-pesquisadora que leciona e estudou nesta escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro, com quase 60 anos da sua fundação.

Ao iniciarmos o texto da pesquisa com o levantamento das políticas curriculares do Rio de Janeiro, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, demonstramos como ainda há deficiências significativas em relação ao reconhecimento das crianças como seres da natureza e à incorporação da EA-Crítica, diante do que há no texto sobre os direitos de aprendizagem, refletindo uma visão antropocêntrica que negligencia a conexão intrínseca das crianças com a natureza. O Currículo Carioca de 2020, que representa a integração dos campos de experiências locais da BNCC, representa também a desconexão com questões ambientais.

Nesse contexto, a EA-Crítica contribuiu, sobretudo, na crítica à lógica de dominação da natureza, na defesa de práticas pedagógicas que valorizem a biofilia e a participação ativa das crianças. Em meio aos desafios impostos pelo sistema educacional tradicional, a pesquisa indica que devemos adotar metodologias que promovam a reconexão com a natureza, rejeitando o consumismo e priorizando os desejos corporais e a democracia na EI. A Pesquisa participante

demonstrou como essas práticas podem enriquecer a experiência educacional das crianças, ao invés de priorizar interesses individuais ou de lucro, a pesquisa participante enfatiza o conhecimento coletivo e as vozes dos grupos, promovendo uma abordagem colaborativa que ao invés da busca por objetividade, reconhece a subjetividade e a complexidade das experiências humanas, defendendo que a verdade é construída socialmente, sobretudo em um cotidiano Desemparedado na EI, onde os direitos das crianças de acessar e se conectar com o mundo natural sejam priorizados.

Ao se concentrar metodologicamente na abordagem *Reggio Emilia* articulada à Pesquisa participante, utilizamos o próprio cotidiano para criar uma documentação pedagógica que ressalta o protagonismo do próprio aprendizado das crianças. Denominamos os registros escritos, audiovisuais e de imagens de observáveis das experiências diárias das crianças, que contribuem na compreensão das perspectivas e pensamentos a partir dos seus próprios termos e vivências.

Foi através da interpretação e documentação dos observáveis que esses dados impulsionaram a criação de Mini-histórias, criadas a partir das experiências de um grupo de crianças nos quintais da escola que emerge como um espaço significativo para lidar com as aflições trazidas pela pandemia, possibilitando interações e trocas afetivas que vão além das limitações físicas impostas por esse tempo. As experiências das crianças ao ar livre também fomentam a formulação de hipóteses, o pensamento crítico e uma consciência ambiental mais profunda. Nesse contexto, a pesquisa desta dissertação evidencia que as crianças se percebem como parte da natureza, expressando um forte vínculo com o meio ambiente através de suas falas e interações. Essa percepção aponta para a necessidade de práticas educativas que integrem a convivência harmoniosa entre cultura e natureza, promovendo um entendimento holístico do ambiente como um sistema vivo do qual as crianças fazem parte.

A resignificação do espaço escolar como um ambiente enriquecedor, onde as crianças podem se conectar profundamente com a natureza, evidencia a importância de criar espaços que valorizem essas interações, sendo a escola o lugar de grandes experiências. Portanto, as crianças são vistas como agentes de resistência, desafiando práticas educativas tradicionais que não atendem às suas necessidades e buscando formas de expressão que respeitem suas realidades. As vivências relatadas na pesquisa sublinham a importância de fomentar a curiosidade e o questionamento crítico das crianças, encorajando-as a investigar e refletir sobre questões ambientais complexas de forma consciente e integrada ao seu cotidiano escolar.

As Mini-histórias que originam o produto educacional, neste caso um portfólio, é a ferramenta que busca capturar e compreender as experiências das crianças, revelando suas

interações com a natureza e o ambiente escolar. O processo de criação dessas narrativas envolve a observação das atividades diárias, a seleção de momentos significativos e a documentação por meio de registros escritos e fotográficos. Essas histórias refletem a biofilia das crianças, mostrando sua conexão com plantas, animais e elementos naturais e convidam a repensar a EI e sua relação com a EA-Crítica. Ao valorizar as vozes e perspectivas das crianças, a pesquisa indica que é necessário um novo pensamento que favoreça uma cultura na EI que seja fundamentada na escuta ativa e na valorização das experiências infantis, propondo transformações tanto no ambiente escolar quanto nas práticas pedagógicas.

Além de documentar o processo educativo, as Mini-histórias incentivam uma compreensão mais profunda das experiências das crianças, destacando a importância da escuta e da documentação pedagógica. A abordagem *Reggio Emilia*, com sua ênfase na documentação como uma ferramenta de reflexão e adaptação pedagógica, é fundamental para capturar e interpretar as vivências das crianças. Essa prática não só permite que os educadores e as famílias vejam as crianças como protagonistas de suas próprias histórias, mas também reforça a conexão entre a EI e a natureza, promovendo consciência ambiental e social crítica.

O estudo destaca eventos significativos no ambiente escolar, observando como as crianças interagem com a natureza e como isso influencia seu aprendizado e desenvolvimento. Ele revela a importância de não mediar excessivamente as interações das crianças com seu ambiente, permitindo que elas explorem livremente suas curiosidades e interesses. A pesquisa enfatiza a importância de revisitar e reexaminar os materiais produzidos pelas crianças, usando registros fotográficos para lembrar e reinterpretar suas experiências. Por meio de atividades espontâneas e mediadas, como observar casulos de lagartas ou medir tamanhos de pés, as crianças expressam suas ideias e teorias, mostrando como a conexão com a natureza pode enriquecer suas experiências de aprendizagem. A pesquisa conclui que a liberdade de explorar o ambiente natural, juntamente com uma pedagogia que valoriza a escuta e a documentação, pode levar a uma educação mais significativa e emancipatória diante de tempos desafiadores como os provenientes da crise climática.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para pensar uma forma de comunicação na interlocução entre observações do cotidiano das crianças nas suas relações com quintal da escola e na formulação de um produto educacional. O caráter formativo no momento da elaboração da dissertação do próprio professor é um recurso potente na ampliação de redes e interações entre docentes (RÔÇAS; BOMFIM, 2018). Com isso, os referenciais que buscam a criança como ponto de partida e chegada do processo educativo, representada na documentação pedagógica, são por onde o produto educacional nesta pesquisa tem se ancorado para que outras

professoras acessem o produto que incentiva a observação sobre como as crianças aprendem.

Nesse sentido, considerando que portfólio contribui para o objetivo da pesquisa, sobretudo para compreender, no contexto desta escola, as mudanças e as novas relações impostas pela pandemia para a EI, frente à questão ambiental que se amplia, comprovamos que o estabelecimento de um cotidiano conectado à natureza contribui para as reflexões provenientes do campo da EA-Crítica na primeira infância. Ainda assim, são muito os desafios que, apesar dos avanços teóricos e metodológicos apresentados nesta pesquisa, a implementação de práticas pedagógicas que priorizem a biofilia e a reconexão com a natureza ainda enfrentam barreiras significativas, especialmente em contextos urbanos suburbanos como o do Rio de Janeiro. Este desafio se manifesta em três dimensões principais: cultural, institucional e prática pedagógica.

No contexto urbano, a cultura tecnológica e o medo da violência frequentemente limitam as oportunidades das crianças de interagirem livremente com o ambiente natural, além do fato de que os ambientes provocam nas pessoas a falsa impressão de que são sujos. As políticas curriculares atuais, como analisamos desde a LDB de 1996 até a BNCC de 2018, ainda refletem uma visão antropocêntrica que negligencia a conexão inerente das crianças com a natureza, e ainda que aplicada a filosofia inspirada em *Reggio Emilia*, há uma lacuna entre a teoria e a prática que impede a implementação de um cotidiano escolar verdadeiramente conectado à natureza com as ferramentas necessárias para superar essas limitações e criar ambientes de aprendizagem que fomentem a curiosidade natural das crianças e seu envolvimento com a natureza, sobretudo no acolhimento da temática com as equipes gestoras, que por vezes não possuem também informações a respeito da importância de vivências Desemparedadas ou formações que ampliem suas perspectivas.

Somente assim é possível vislumbrar uma educação que respeite e potencialize a relação das crianças com a natureza, que sejam críticas, que identifiquem, denunciem e tenham a consciência dos pilares de uma sociedade em constante mudança, mas que é regida sobretudo por uma cultura urbano-industrial. Portanto, o desafio se estabelece em repensar que EA-Crítica não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um valor a ser vivido na experiência escolar.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade B a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006c, vol. 2v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.2, Brasília: MEC/SEF, 1998. Cap.3.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2021.

BOMFIM, A. M. Trabalho, Meio Ambiente e Educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da Filosofia da Práxis. In: **XIV ENDIPE**, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 1-14.

BONILLA, V.; CASTILLO, G.; FALS BORDA, O. e LÍBEROS, A., 1999, Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação, in: BRANDÃO, C.R., 1999. **Repensando a pesquisa participante**, São Paulo, Editora Brasiliense.

CHILDREN, R. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia. Escolas e creches da infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. Interdisciplinaridade, materialismo histórico-dialético e paradigma da complexidade: articulações em torno da pesquisa em educação ambiental crítica. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, p. 32-47, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12187/11267>. Acesso em: 12 jan. 2022.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Tradução de Marisa Ferrari. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI** (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.347. 2019.

FOCHI, P. S. Org). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre, 2019, 184 p.

FRAGOSO, S.; AMARAL, A.; RECUERO, R. Questões de método: Aspectos da prática de pesquisa em internet. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FROMM, E. **A revolução da esperança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

GAMBETTI, A.; GANDINI, L. Introdução. Reggio Children; Escolas e Creches da Infância de Reggio Emília. In: **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos de Reggio**. Porto Alegre: Penso, 2021. 100 p.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. **Diretoria de Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2004.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LAYRARGUES, P. P. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. **Repensando a pesquisa participante**. 1999.

LOUREIRO, F. C. Prefácio. In: TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2018.

LOUV, R. **A última criança da natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.p.153-164.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA FORMOSINHO, J., PASCAL, C. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Pensa, 2019. p. 3-25.

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas: Alínea, v. 1, p. 47-62, 2007.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RINALDI, C. Prefácio. Reggio Children; Escolas e Creches da Infância de Reggio Emília. In: **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos de Reggio.** Porto Alegre: Penso, 2021. p. 10.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para Educação Infantil.** Rio de Janeiro-RJ: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9741077/4240507/OrientacoesCurricularesEd.Infantil.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Carioca da Educação Infantil.** Rio de Janeiro-RJ: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

RIO DE JANEIRO. Portaria N° S/SUBVISA n.º 673 de 9 de outubro 2020. Cria o Protocolo sanitário. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 18 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4846#/p:39/e:4846?find=protocolo%20sanit%C3%A1rio>. Acesso em: 4 jan. 2022.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

SPAGGIARI, S. Mini histórias. Reggio Children; Escolas e Creches da Infância de Reggio Emília. In: **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos de Reggio.** Porto Alegre: Penso, 2021. p.15-16.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil** (Tese de Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 249. 2005.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento—Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wpcontent/uploads/sites/117/2021/05/2.9_artigo_mec_crianças_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso: 10 jan. 2022.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n.2, p.1-22, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso: 10 jan. 2022.

TOZONI-REIS, M. F.; CAMPOS, L. M. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 3/2014, p. 145-162. Editora UFPR. Disponível em: <file:///C:/Users/inspiron/Downloads/document.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2021.

WHO. World Health Organization. **Perguntas e Respostas sobre o Coronavírus**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 11 jun. 2021.

ACÁCIA

COR: ROSA

COMIDA: ARROZ, FEIJÃO,
BATATA DOCE E CARNE.

BRINQUEDO: LOL

FILME: SONIC

ANIMAL: GATO

DESENHO: PEPPA

O QUE MAIS GOSTA DE FAZER?

BRINCAR DE LOL

QUANDO EU FOR ADULTA...

EU VOU SER UMA PROFESSORA.

O QUE AMO NA NATUREZA:

BRINCAR NA ESCOLA E OS
ANIMAIS QUE ESTÃO NA TERRA

O QUE NÃO GOSTO NA
NATUREZA:

DE VER LIXO NA RUA



ANEXO 2 – TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IFRJ

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com as Normas da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde).

Seu filho (a), sob sua responsabilidade, está sendo convidado para participar da pesquisa **EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO AMBIENTAL**: uma pesquisa com mini-histórias numa escola municipal carioca. Ele (a) foi selecionado (a) para participar das atividades de aula que visam avaliar as percepções das crianças sobre a questão ambiental na pandemia, através de Mini histórias, narradas pela professora a partir da observação dos processos de aprendizagem de uma turma de Pré-escola na Educação Infantil, em uma escola localizada na Rua dos Estampadores, nº 985, Bangu, Rio de Janeiro - RJ. A participação dele (a) não é obrigatória, e a qualquer momento você pode e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a Instituição. O objetivo do estudo é agregar informações sobre como as crianças da pré-escola a partir da questão ambiental inerente à pandemia da Covid-19 tem produzido conhecimentos diante do contexto do espaço escolar. Os riscos relacionados a participação nesta pesquisa são aqueles inerentes as atividades de aula realizadas em grupo, como discussões, conflito de ideias ou opiniões, que serão resolvidos pela intervenção e diálogo com a pesquisadora. As vantagens são a elaboração de um livro com mini histórias para contribuir com a compreensão para outros professores (as) a respeito como as crianças aprendem a partir da relação com a natureza, sob a perspectiva da Educação Ambiental. As informações obtidas serão confidenciais, asseguramos o sigilo sobre a participação dele (a). Sua colaboração é importante para agregar informações sobre os aprendizados das crianças em idade pré-escolar, a partir da Educação Ambiental, assim como na contribuição de outros professores que são motivados a partir de outras experiências a construir e compreender a maneira pela qual as crianças apreendem conhecimentos. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos, sem a identificação dos participantes. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, pois será desenvolvido na própria escola, e, como voluntário, seu filho (a) **não** receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você receberá uma via deste termo com o e-mail de contato da pesquisadora e professora para maiores esclarecimentos.

Assinatura da pesquisadora

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Nome da pesquisadora: Daiane Antonio dos Santos Souza.

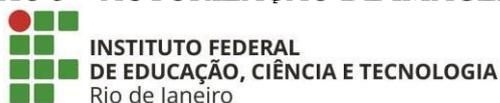
Tel: (21) 991349807

e-mail: daiane.antonio.santos@gmail.com

CEP Responsável pela pesquisa: CEP IFRJ

Rua Buenos Aires, 256, cobertura – Centro – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20.061-002.

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ DAS CRIANÇA



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IFRJ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/VOZ

_____, nacionalidade _____,
_____, (menor de idade, neste ato
devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
_____, nacionalidade _____,
estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____,
inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à
Av/Rua _____,
_____, nº. _____,
município de ___/(Município). AUTORIZO o uso de
imagem e/ou voz

_____ (nome do menor) em fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada em material didático e científico decorrente do projeto EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO AMBIENTAL: uma pesquisa com mini-histórias numa escola municipal carioca. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e/ou voz acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: folder de apresentação; artigos científicos em revistas e jornais especializados; aulas em cursos de capacitação; cartazes informativos; palestras em encontros científicos; banners de congressos; mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio e canais de divulgação na internet), desde que estejam relacionados com a divulgação do projeto e dos achados da pesquisa. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a de outro por mim autorizado, podendo essa autorização ser retirada a qualquer momento sem prejuízo da relação entre participante e pesquisador/IFRJ, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Assinatura do participante

Nome da pesquisadora: Daiane Antonio dos Santos
Souza. Tel: (21) 991349807
E-mail:
daiane.antonio.santos@gmail.com
Data: ____/____/____