A photograph showing a close-up of children's hands playing in a shallow, muddy puddle. The hands are covered in brown mud. The puddle contains several green leaves and twigs. The background is a light-colored, possibly white, surface that is also covered in mud. The overall scene is outdoors and appears to be a natural play area.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIANE LUIZA SARTÓRI

**INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM BARÃO DE COTEGIPE/RS**

ERECHIM

2022

JULIANE LUIZA SARTÓRI

**INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM BARÃO DE COTEGIPE/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cherlei Marcia Coan

ERECHIM

2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Sartóri, Juliane Luiza

Interação da Criança com Elementos da Natureza na Educação Infantil em Barão de Cotegipe - RS / Juliane Luiza Sartóri. -- 2022.

103 f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cherlei Marcia Coan

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2022.

1. Educação Infantil. 2. Educação Ambiental. 3. Crianças. 4. Pátios escolares. 5. Elementos da Natureza. I. Coan, Cherlei Marcia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

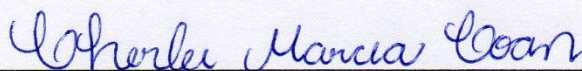
JULIANE LUIZA SARTÓRI

**INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ELEMENTOS DA NATUREZA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM BARÃO DE COTEGIPE/RS**

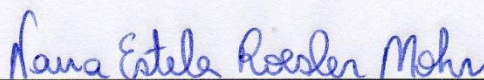
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia 26/08/2022.

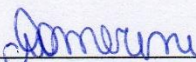
BANCA EXAMINADORA.



Prof.^a Dr.^a Cherlei Marcia Coan – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Naira Estela Roesler Mohr – UFFS
Avaliadora



Prof.^a Ms. Neila Carla Camerini – Membro externo
Avaliadora

Dedico este trabalho a minha família, principalmente aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, me auxiliando e me incentivando em todos os momentos e desafios da minha caminhada pessoal e acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de agradecimento eu não poderia deixar de homenagear todos aqueles que estiveram ao meu lado e me auxiliaram por toda minha caminhada acadêmica, sem vocês eu não conseguiria chegar aonde eu cheguei.

Primeiramente, quero agradecer a Deus, pela saúde, pela força, pela determinação, pela coragem, por ter me permitido viver e concluir esse momento tão desafiador da minha vida e não me deixou desistir frente aos obstáculos e dificuldades da trajetória acadêmica.

Aos meus pais, Ademir Mário Sartóri e Josefina Wojcik Sartóri que me deram a vida, sempre estão me ajudando em tudo o que eu preciso sem medir esforços, me apoiando e encorajando em todas as decisões, acreditando nos meus sonhos e nas minhas ideias, estão compreendendo, me escutando e me aconselhando nos desafios encontrados no caminho e principalmente por serem os meus melhores amigos e serem tão importantes na minha vida.

Ao meu namorado e parceiro de vida, Leonardo Antônio Dalla Monta, que também é acadêmico na UFFS, que sonha comigo, acredita nas minhas ideias, me apoia em tudo, me auxilia de todas as maneiras, sem medir esforços, principalmente me levando para a universidade e muitas vezes sem ele ter aula, sempre está me aconselhando, me escutando e me compreendendo.

As minhas amigas e parceiras de graduação, Alana Casagrande Sperotto e Raquel Grison de Bittencourt, que sempre estiveram ao meu lado me ajudando nas mais diversas ocasiões, pelas parecerias nos trabalhos acadêmicos, pela amizade e cumplicidade e principalmente, por sempre se fazerem presentes.

A minha querida orientadora Prof^a Dr^a Cherlei Marcia Coan, que não mediu esforços para me auxiliar neste processo de escrita e pesquisa, obrigada por toda sua dedicação, seu tempo dedicado a este trabalho, suas orientações, seus conhecimentos e por toda ajuda.

Também agradeço a todos os professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, que passaram pela minha trajetória acadêmica contribuindo na minha formação e que marcaram de alguma forma a minha vida.

Por fim, agradeço as escolas e as professoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, que fizeram muitas contribuições importantes e valiosas e não mediram esforços para me auxiliar neste trabalho.

“Aqui está nossa mãe gigantesca, selvagem e ululante – a Natureza – onipresente, com tanta beleza e tanto afeto por seus filhos quanto uma fêmea de leopardo; no entanto, dela nos desmamamos tão cedo pra a sociedade para essa cultura que é exclusivamente uma interação do homem com o homem” (Henry David Thoreau).

RESUMO

A pesquisa propõe um estudo sobre a interação das crianças com a natureza e seus elementos no ambiente escolar, objetivando investigar de que forma ocorre a interação das crianças com elementos da natureza na Educação Infantil. Sabe-se que o emparedamento está muito presente no cotidiano das crianças sendo o ambiente escolar, sobretudo os pátios, espaços potencializadores desse contato com a natureza, desde que sejam reconhecidos para essa finalidade. Nos currículos esta temática se articula com os trabalhos de Educação Ambiental que necessitam estar agregados e articulados em todos os níveis de ensino, possuindo caráter interdisciplinar, transversal e contínuo. Para o embasamento teórico desta pesquisa, utilizamos como autores principais Fedrizzi (1999), Horn (2014), Louv (2016) e Reigota (2009). A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa com a utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio da busca de livros, artigos, dissertações e teses que abordam a temática. A análise documental ocorreu através da leitura do Projeto Político-Pedagógico das duas escolas estudadas. A pesquisa de campo aconteceu em duas etapas, a primeira se desenvolveu através da visita aos pátios das escolas estudadas, onde foi realizado um levantamento de seus elementos e características principais, e, a segunda etapa ocorreu por meio da realização de entrevistas com seis professoras que atuam na Educação Infantil. Os dados foram analisados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva. Os resultados da pesquisa reforçam o argumento da importância de as crianças terem contato com a natureza, e os benefícios que essa interação proporciona no seu desenvolvimento integral. Percebeu-se que as crianças da Educação Infantil das escolas envolvidas na pesquisa possuem contato com a natureza e seus elementos de duas formas: em sala de aula através dos contextos investigativos, por meio do brincar de faz de conta, do grafismo, das construções, dentre outros, e em espaços ao ar livre como os pátios escolares e outros ambientes próximos a escola (praças, terrenos particulares). Os pátios das duas escolas são ricos em recursos e elementos, possibilitando experiências, interações, experimentações e vivências potentes, contudo um deles dispõe de uma variedade maior de vegetação, árvores frutíferas, perenifólias e caducifólias, e também a presença de um ecossistema aquático. Ambos pátios têm potencial de melhorar seu planejamento a partir do plantio de árvores para sombra, para explorar as mudanças na vegetação ao longo das estações do ano, possibilitar atividades que melhorem a coordenação motora, aumentam a capacidade de concentração das crianças, já que o espaço físico tem forte influência no comportamento das crianças. Recomenda-se a realização de um planejamento dos pátios das escolas envolvidas, assim como programas de formação de professores que abordem essa temática.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Pátios escolares; Educação Infantil; Crianças; Elementos da Natureza.

ABSTRACT

The research proposes a study on children interaction with nature and its elements in the school environment, aiming to investigate how children interact with it in preschool and kindergarten. It is known that staying inside rooms is very present in children`s daily lives, and the school environment, especially the playground, spaces that enhance this contact with nature, as long as they are recognized for its purpose. In the elementary school, this topic is articulated with the Environmental Education works that need to be present and articulated at all levels of education, having an interdisciplinary, transversal, and continuous character. For the theoretical basis of this research, Fedrizzi (1999), Horn (2014), Louv (2016) and Reigota (2009) were used as main authors. The methodology used in this research is qualitative in nature with the use of bibliographic, documentary and field research. The bibliographic research took place through the search of books, articles, dissertations and theses that address the research topic. Documentary analysis took place through reading the Political Pedagogical Project of the schools involved. The field research took place in two stages, the first was developed through visiting the schools playground, where a survey of their main elements and characteristics was carried out, and the second stage happened through interviews with six teachers who work in PreSchool and Kindergarten. Data were analyzed using the Discursive Textual Analysis methodology. The research results reinforce the argument of the importance of children having contact with nature, and the benefits that this interaction provides for their integral development. It was noticed that the Preschool and Kindergarten children from the schools involved in the research have contact with nature and its elements in two ways: in the classroom through investigative contexts, through make-believe play, graphics, constructions, among others, and in open-air spaces such as playground and other environments close to the school (squares, private lands). The playground of both schools are rich in resources and elements, enabling powerful experiences, interactions, experimentation and living, but one of them has a greater variety of vegetation, fruit trees, evergreens and deciduous trees, as well as the presence of an aquatic ecosystem. It is recommended to carry out a planning of the playgrounds of the schools involved, as well as teacher training programs that address this issue.

Keywords: Environmental Education; School yards; Children's Education; Children; Nature Elements.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Parte da tabela construída a partir da análise do PPP da escola 1.	17
Figura 2: Trajetória da EA.	29
Figura 3: Tendências pedagógicas.	30
Figura 4: Objetivos da EA.	31
Figura 5: Campo de experiência O eu, o outro e o nós.....	44
Figura 6: Campo de experiência Corpo, gestos e movimentos.....	45
Figura 7: Campo de experiência Traços, sons, cores e formas.	46
Figura 8: Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.	47
Figura 9: Campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	48
Figura 10: Mapa da EMEF Angelo Rosa.	54
Figura 11: Pátio principal.....	55
Figura 12: Parquinho na parte superior.	56
Figura 13: Caminho sensorial e canteiro medicinal.	57
Figura 14: Parquinho na parte inferior.	58
Figura 15: Áreas pequenas distribuídas em meio aos prédios escolares.	59
Figura 16: Mapa da EMEI Barãozinho.	60
Figura 17: Parquinho.....	61
Figura 18: Jardim da EMEI Barãozinho.....	62
Figura 19: Pátio frontal rico em elementos naturais.	63
Figura 20: Lago com peixes e ponte.....	64
Figura 21: Caixas de areia e de terra.....	65
Figura 22: Pátio dos fundos.....	66
Figura 23: Hortas.	67
Figura 24: Possibilidades para o planejamento dos Pátios Escolares.	69
Figura 25: Organização do espaço para crianças de 0 a 3 anos de idade.	71
Figura 26: Organização do espaço para crianças de 4 a 6 anos de idade.	71
Figura 27: Carrinho com escada.	72
Figura 28: Casinha.	72
Figura 29: Peças de madeira.....	73
Figura 30: Escada de troncos.....	73
Figura 31: Fogão.....	74

Figura 32: Labirinto.	74
Figura 33: Mesa com bancos acoplados.	75
Figura 34: Periscópio.	75
Figura 35: Pannel.....	76
Figura 36: O desejo das crianças X O anseio dos pais.	84
Figura 37: A capacidade criadora das crianças.	86
Figura 38: Os desejos das crianças.	88
Figura 39: Proibido se divertir.	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPM	Círculo de Pais e Mestres
EA	Educação Ambiental
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PANCs	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA	21
3	RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS	36
	3.1 Interação das Crianças com a Natureza nos Documentos	39
	3.2 A Educação Ambiental na Etapa da Educação Infantil.....	43
4	AS POTENCIALIDADES DOS PÁTIOS ESCOLARES COM ÁREA VERDE	51
	4.1 Diagnóstico dos Pátios Escolares	52
	4.2 Possibilidades de Organização dos Espaços Externos	67
5	A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM ELEMENTOS DA NATUREZA NA FALA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	77
	5.1 Os Sujeitos da Pesquisa e a Presença da Educação Ambiental na Formação, Currículo, Planejamento e Prática Pedagógica	78
	5.2 Os Pátios Escolares, a Concepção de Natureza e a Interação das Crianças com a Natureza e seus Elementos.....	81
	5.3 A Relação das Crianças com a Comunidade, a Sociedade e seus Pares e os Contextos Investigativos	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – TCLE	101
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS	103

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) compreende a dimensão crítica das transformações humanas, sociais e ambientais, buscando discutir possibilidades e estratégias de mudanças e proporcionar o melhor desenvolvimento humano.

Mas nem sempre essa foi a ideia da EA, entre as décadas de 50 e 60 a percepção de ambiente era como recurso, ou seja, o ser humano é visto como dependente dos recursos naturais como forma de sobrevivência, e também a educação estava voltada para as experiências no ambiente. E na década de 70 a percepção era de ambiente como natureza, ou seja, dissociando o ser humano da natureza, transmitindo a ideia de que o homem é um ser superior a ela (ZAKRZEWSKI, 2003).

A EA deve estar presente no currículo, nas propostas pedagógicas, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), nos planejamentos e nas práticas de todas as escolas e instituições e em todos os níveis de ensino. Ela não é uma disciplina ou um tema, portanto, está entrelaçada a todos os conteúdos e é interdisciplinar, desta maneira, deve estar presente em toda a educação básica buscando, através da criticidade, soluções para as problemáticas ambientais do meio em que os estudantes vivem.

Um dos elementos abordados pela EA é a relação com a natureza, onde a gente pode ver diferentes concepções de natureza e de meio ambiente, e esse trabalho busca compreender como as crianças interagem com a natureza e seus elementos no ambiente escolar e tem como **problema** o questionamento: Como pode ser facilitada a interação da criança com elementos da natureza na Educação Infantil (EI)? O **objetivo geral** deste trabalho é investigar de que forma ocorre a interação das crianças com elementos da natureza na EI. Já os **objetivos específicos** fundam-se em:

- a) Aprofundar os conhecimentos sobre os benefícios da interação das crianças com a natureza na etapa de EI;
- b) Investigar a presença da EA nas propostas pedagógicas das escolas envolvidas na pesquisa;
- c) Diagnosticar o modo como os pátios escolares são organizados e as condições que oferecem para a utilização pelas crianças;
- d) Compreender as propostas de trabalho de EA realizada pelos professores que favorecem a interação da criança com a natureza;
- e) Apontar possibilidades de melhoria da interação das crianças com a natureza na EI.

Quando surgiu a proposta de pensarmos sobre o tema que gostaríamos de estudar e aprofundar no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), optei por escolher a importância da relação criança e natureza no desenvolvimento infantil, que é o tema que mais tenho interesse em estudar e o que mais me chamou atenção no decorrer da minha caminhada acadêmica.

Assim que o tema e a professora orientadora foram escolhidos, surgiu o desafio de procurar artigos que falassem sobre o tema para a leitura e estudo. A seleção dos artigos ocorreu a partir da procura de termos, como, relação criança e natureza, pátio escolar, infância, desemparedamento e natureza em duas revistas de Ciências, a Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) e a revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, no período de 2016 à 2021, onde a partir da leitura dos títulos e resumos não foi encontrado nenhuma publicação referente ao assunto procurado com foco na etapa da EI. Este fato já demonstrou a importância de pesquisar sobre este assunto, frente a carência de trabalhos que abordem a relação criança e natureza na pesquisa em Ensino de Ciências.

A solução foi procurar no Google Acadêmico, que a partir do termo “relação criança e natureza” foram encontrados 48 documentos, que são divididos em artigos, livros e teses. A seleção destes 48 documentos ocorreu através da leitura dos resumos, onde foi levado em consideração como critério de escolha a presença de algumas palavras, como, desemparedamento, pátio escolar, brincadeiras na natureza, contato das crianças com a natureza, importância do contato com a natureza, etc, que viessem ao encontro do tema escolhido.

Diante disso, foi preciso fazer um recorte no tema, e escolher um tema específico para trabalhar, visto que o tema amplo se dividia em vários específicos, e foi desta forma que escolhi estudar sobre a interação da criança com elementos da natureza no ambiente escolar. Essa escolha se baseou na minha experiência de estágio não obrigatório, que realizei em uma escola municipal, que me inquietou o fato desta escola não ter espaços naturais para a exploração das crianças, nem um ambiente com grama e árvores com sombra para se fazer um piquenique ou uma roda de conversa.

Outro ponto que me inquieta é o emparedamento, onde as crianças passam muito tempo dentro de salas de aula, e o pouco tempo que estão fora dela, se encontram nos parques de brita com brinquedos de plástico, ou no máximo na caixa de areia. Este fato se dá por muitas vezes a escola não ter espaços naturais para serem explorados pelas crianças, ou as professoras não oferecem o contato através dos elementos da natureza (pedras, pinhas, pente de macaco, madeiras, galhos, esponjas naturais, terra, água, dentre outros), que são fontes inesgotáveis de brincadeiras, que favorecem o imaginário e os sentidos através das texturas, temperaturas,

pesos, formatos, cores, sons e cheiros. Na experiência do estágio não obrigatório também ficou evidente a falta de iniciativa em buscar espaços naturais próximos as escolas que possam suprir a necessidade da criança ter esse contato com elementos da natureza, o que me leva a perguntar: Será que os professores tem referências teóricas sobre a importância da relação da criança com a natureza no seu desenvolvimento?

Para aprofundamento do tema foi selecionado os textos que se aproximavam do recorte da minha pesquisa, além de diálogos a partir das reflexões de ANTÔNIO (2019), BARBOSA (2010), BARCELOS (2003), BARROS (2019), BRASIL (1988; 1999; 2017), CAMPOS (2022), COAN, ZAKRZEVSKI (2003), CORNELL (1997), FEDRIZZI (1999, 2006), FEDRIZZI, TOMASINI (2004), HORN (2014), LOSS, SOUZA, VARGAS (2019), LOUV (2016), LUDKE, ANDRÉ (1986), MINAYO (2015), MORAES (2003), MORAES, GALIAZZI (2007), PIORSKI (2016), REIGOTA (2009), SANTOS (2019), TONUCCI (2019) e VEIGA (1998; 2003), ZAKRZEVSKI (2003).

Este estudo foi realizado nas escolas municipais que possuem as etapas da EI na cidade de Barão de Cotegipe – RS, que são duas, a Escola Municipal de Educação Infantil Barãozinho (EMEI Barãozinho) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelo Rosa (EMEF Angelo Rosa), que possui turmas de Pré A e Pré B, com o objetivo de investigar como ocorre o contato das crianças da EI com elementos da natureza no ambiente escolar, e identificar potencialidades para favorecer esta interação.

Este trabalho compreendeu quatro etapas e é uma pesquisa de natureza qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21) ou seja, sobre os aspectos que compreendem a qualidade do ambiente estudado.

Na primeira etapa ocorreu a pesquisa bibliográfica, que buscou “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 47). Esta pesquisa ocorreu através da busca de obras, teses, artigos e dissertações que abordassem a relação e a interação da criança com a natureza, no ambiente escolar por meio de um trabalho de EA.

Na segunda etapa ocorreu uma análise documental, que consistiu em uma “técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de tema ou um problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), onde foi realizada a leitura e a análise do PPP de ambas as escolas, verificando a existência ou inexistência do contato das crianças com a natureza ou com objetos da natureza.

Após a leitura foi realizada a análise conforme a metodologia da ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007).

A ATD é composta por 4 focos, segundo Moraes, a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações, a captação do novo emergente e o processo auto-organização. A desmontagem dos textos e o estabelecimento de relações “[...] consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica” (MORAES, 2003, p. 195).

O captar do novo emergente ocorre na categorização de unidades de contexto, onde os textos desmembrados são categorizados por unidades de sentido, logo “as categorias de um mesmo conjunto necessitam serem homogêneas, ou seja, precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual” (MORAES, 2003, p. 199).

Desta forma, é necessário ficar atento para que as categorias criadas auxiliem na compreensão do assunto investigado, tornando-as, desta maneira, validas para a pesquisa, assim como Moraes (2003, p. 202) nos relata:

[...] a partir da desorganização dos textos submetidos à análise, podem emergir novas visões de combinação dos elementos de base, constituindo as categorias e suas diversificadas formas de combinação. No seu conjunto possibilitam novas compreensões dos fenômenos investigados.

Por fim, ocorre o processo auto-organizado, onde são apresentadas as novas compreensões extraídas deste processo turbulento de desorganização e reorganização. Assim como nos é relatado a seguir:

[...] processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 207).

A partir do acesso e leitura dos documentos foi utilizado a metodologia da ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007). Na primeira etapa, denominada de Desmontagem de textos, consiste em uma análise dos textos envolvidos, no nosso caso foi a leitura dos PPPs procurando identificar fragmentos que contemplassem o propósito da pesquisa, e a formulação de uma tabela para cada documento denominada de Unidades de Sentido. Esta tabela contém o fragmento retirado do texto, seguida da unidade de sentido criada através da leitura e

interpretações e, por fim, um título ou palavra-chave que denomine este fragmento. Como no exemplo abaixo:

Figura 1: Parte da tabela construída a partir da análise do PPP da escola 1.

Código	Fragmento	Unidade de sentido	Título ou palavra-chave
1.1	Ética e respeito: fundamentando o agir humano e as relações, reconhecendo e acolhendo a diversidade religiosa, propondo a construção de um projeto de vida e promovendo a formação de pessoas integradas e responsáveis. (p. 6)	Respeito às relações, às diversidades religiosas e à vida, buscando um projeto de vida humano	Respeito às relações, às diversidades religiosas e à vida

Fonte: PPP da escola 1, 2020, p. 6.

A segunda etapa, denominada de Estabelecimento de relações, ocorreu após a montagem das tabelas, onde foram construídas ao todo 61 unidades de sentido. A partir destas construções, foi realizado o agrupamento de unidades de sentido semelhantes, dando origem as categorias emergentes, que fazem parte da terceira etapa da metodologia, a Captação do novo emergente, onde é constituído o metatexto. Assim, surgiu duas categorias finais: a) Interação das crianças com a natureza nos documentos; b) Os ambientes de aprendizagem e a EA. Por fim, ocorreu a quarta e última etapa, denominada de processo de auto-organização, que foi a escrita das reflexões frente os dados obtidos.

A terceira etapa da pesquisa foi realizada através da pesquisa de campo que:

[...] consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisadores, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda a pesquisa social (MINAYO, 2015, p. 26)

Esta etapa foi realizada através de uma visita presencial às duas escolas envolvidas, onde as pesquisadoras deste trabalho puderam fazer o levantamento da realidade dos pátios escolares, fazer registros fotográficos, identificar as áreas abertas que as escolas possuem, observando a segurança, o tamanho, as atividades que podem ser desenvolvidas nesses espaços, bem como os elementos disponibilizados nos pátios e se a natureza está presente com o viés de

“decoreção”, com isso foi planejado possibilidades de melhorá-los para serem melhor aproveitados pelas crianças. Estão envolvidas na pesquisa duas escolas municipais situadas no município de Barão de Cotegipe, que atendem a etapa da EI. Abaixo uma breve descrição de cada escola participante da pesquisa, com base nos dados dos PPPs.

A EMEI Barãozinho, que foi criada pela Lei Municipal nº 958/91, de 16 de setembro de 1991 e foi fundada em 1998 para fins assistenciais, sendo denominada de “Creche Barãozinho”. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9.394/96 a escola passou a ser uma Escola de Educação Infantil, tendo seu nome alterado pela Lei Municipal nº 1.438/01 de 21 de junho de 2001, passando a ser chamada de EMEI Barãozinho.

A escola se localizada até 2012 na Rua Porto Alegre, nº 380, e a partir de 2012 pelo Programa Proinfância do Governo Federal, a EMEI ganhou um novo espaço físico, se tornando a nova sede da escola, passando a ser situada na Avenida Adão Welker, nº 650. A escola possui 4.211,298m² de área total e 1.423,98m² de área construída.

E a EMEF Angelo Rosa, foi criada em 1961 e se localizava na comunidade de São Roque, Linha 3 – Secção Cravo no interior do município de Barão de Cotegipe. Com a construção de uma nova escola municipal no município, buscou-se transferência de endereço.

A escola recebeu esse nome em homenagem o Sr. Angelo Rosa, uma pessoa muito conhecida e com grande respaldo na comunidade cotegipense. O Sr. Angelo Rosa exercia profissões como agricultor, ferreiro e madeireiro.

A escola de Ensino Fundamental em área urbana, localizada na Rua Tancredo Neves, nº 320, surge em 2016 com o fechamento das escolas municipais situadas no interior do município, para suprir a demanda de estudantes das comunidades do interior, assim como oportunizar a ampliação de vagas aos demais estudantes que se interessassem. A escola possui 9.460m² de área total e 3.121,38m² de área construída, incluindo a quadra esportiva.

Para a realização da quarta etapa, foi necessário o encaminhamento do projeto de pesquisa para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS com o intuito de aplicar entrevistas com os professores da EI. A partir da apreciação do CEP, através do parecer de aprovação Nº 5.485.661, emitido em 23 de Junho de 2022, foi dado início às entrevistas. Desta forma, dentre os 28 professores presentes nas duas escolas onde a pesquisa aconteceu, foi selecionado 6 participantes.

Na EMEF Angelo Rosa, os critérios de inclusão da pesquisa resultaram em três professoras, duas com menos de três anos de atuação na EI e uma com mais de dez anos de atuação na EI.

Já na EMEI Barãozinho, estivemos em contato presencial com a direção da escola para verificar o número de professoras que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, para posteriormente fazermos o convite. Porém, a diretora da escola não sabia ao certo quantas professoras da escola atendiam a esses critérios, portanto anotou o número de telefone da pesquisadora, e nos avisou no mesmo dia, já dando o nome das três professoras escolhidas e agendando o horário para a entrevista, pois já tinha feito o convite e estas aceitaram.

Em diálogo com a diretora, ela nos contou que a escola possui 16 professoras que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, e ela escolheu as três professoras entrevistadas a partir de três critérios estabelecidos por ela, o primeiro foi através das primeiras professoras que ela encontrou na sala dos professores e que atendiam aos critérios da pesquisa, o segundo foi definido através do turno de trabalho destas professoras, todas do turno da tarde, e o terceiro foi definido por estas professoras terem os mesmos períodos de planejamento no mesmo dia decorrente das horas atividades da escola (psicomotricidade, música, ateliê, dentre outros). Portanto, a diretora escolheu duas professoras com mais de dez anos de atuação na EI e uma com menos de três anos de atuação na EI.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de critérios de inclusão, onde foram entrevistados três professores que atuam na EI a mais de 10 anos e três professores que atuam na EI a menos de 3 anos. Desta forma, foram excluídos da pesquisa os professores que possuem entre 4 e 9 anos de atuação na EI, além de monitores, bi docentes, estagiários e professores de hora atividade (como psicomotricidade, música, contação de histórias, dentre outros).

O convite foi realizado de forma presencial pela acadêmica do curso de Pedagogia que está desenvolvendo a presente pesquisa. As entrevistas com os docentes que aceitaram participar foram realizadas de forma presencial, na escola onde o docente participante atua, através de agendamento prévio, e foi conduzida pela acadêmica do curso de Pedagogia que faz parte da equipe da pesquisa. A duração aproximada da entrevista foi de uma hora e trinta minutos.

Antes do início da entrevista, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (em anexo nos apêndices deste trabalho) e a sua assinatura. Todo o detalhamento dos procedimentos e cuidados éticos da pesquisa foram devidamente esclarecidos no TCLE. Na sequência, as entrevistas iniciaram, sendo gravadas com o consentimento do participante, e, posteriormente, transcritas e analisadas.

A entrevista ocorreu através de um roteiro de perguntas que buscou identificar a presença da EA na formação acadêmica, nos cursos e formações continuadas das professoras,

a presença da EA no currículo, no planejamento e na prática pedagógica, a maneira como as professoras observam os pátios das escolas em que atuam, quais as principais características que um pátio escolar precisa ter, a concepção de natureza das professoras, se as crianças possuem contato com a natureza e de que maneira, se as professoras consideram importante as crianças terem contato com a natureza e porquê, como ocorre a interação com a comunidade, a sociedade e os pares e como os projetos são delimitados (o foco das últimas duas perguntas mudou, após descobrirmos que as professoras não trabalham mais com projetos e sim com contextos investigativos).

Para a devolutiva dos dados aos participantes, após a aprovação do TCC, será enviado por e-mail a cópia final do trabalho, sendo enviado individualmente para que não ocorra a identificação dos participantes por terceiros. Os dados coletados foram arquivados pela equipe de pesquisa, em dispositivo eletrônico local, e serão apagados posteriormente ao tempo de guarda (5 anos).

Este TCC está organizado em seis capítulos. Na introdução, considerada o primeiro capítulo se apresenta a tema, os objetivos e o problema de pesquisa, assim como se desenvolve a metodologia utilizada para realizar a investigação. No segundo capítulo apresentamos a revisão de literatura, onde aprofundamos o tema desta pesquisa por meio de diálogos a partir das reflexões de diversos autores.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos PPPs das escolas envolvidas, onde buscamos identificar a presença da EA no currículo e no planejamento, além de buscarmos compreender de que forma as crianças possuem contato com a natureza e seus elementos. No quarto capítulo apresentamos a análise dos pátios escolares, identificamos por meio de um levantamento, o que eles já possuem e o que poderia ser melhorado a fim de garantir as explorações, investigações, experimentações, vivências e o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

No quinto capítulo apresentamos a análise das entrevistas realizadas com seis professoras da EI, onde compreendemos de que forma ocorrem as interações das crianças com os elementos da natureza no cotidiano escolar, e identificamos as práticas pedagógicas que favorecem esta interação. E por fim, temos as considerações como último capítulo, onde apresentamos os resultados da pesquisa e as considerações do trabalho.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para iniciarmos a discussão, trago o seguinte questionamento, O que é natureza para você?, ao parar para refletir nos deparamos com diversas concepções de natureza, e por este motivo, abrimos este diálogo para aprofundarmos as nossas ideias.

Ao procurar a definição de natureza no dicionário, me deparei com a concepção de “Ambiente em que vive o homem, mas não depende dele para existir; O que compõe o mundo natural; o que existe e não foi modificado pelo homem” (<https://www.dicio.com.br/natureza/>). Podemos verificar que existe a ideia de que para ser natureza, tem que ser intocável, sem ter sofrido modificações humanas, assim como Santos (2019, p. 17) nos diz que “a natureza seria o desconhecido do meio social humano. Aquilo que o ser humano não modificou, espaço sem a intervenção dele. Após ser reconhecida e modificada pelo ser humano se torna Ambiente”.

Segundo Reigota (2009, p. 36) define ambiente como “[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade”.

Podemos verificar, diante destas concepções, que a diferença entre Natureza e Ambiente se dá pela ação humana, já que, para ser natural não pode ter sido modificada pelo homem, e para ser Ambiente, já possui a ação do ser humano e, portanto, estão agrupados os aspectos naturais e sociais. A seguir, vamos apresentar as diferentes concepções de Natureza e Ambiente.

O ambiente pode ser apresentado de diferentes formas, Sauvé (1996) e Sauvé et alii (2000) identificam as seguintes, Ambiente como natureza; Ambiente como recurso; Ambiente como um problema; Ambiente como meio de vida; Ambiente como sistema; Ambiente como a biosfera e Ambiente como projeto comunitário. Vamos analisar cada uma delas a seguir.

O ambiente como natureza, traz a ideia de que “[...] a natureza   o ambiente original e ‘puro’ no qual os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a relacionar-se” (COAN; ZAKRZEWSKI, 2003, p. 19). Desta forma, muitas pessoas se observam como seres dissociados da natureza, seres superiores e veem a natureza somente como meio de sobrevivência, para extrair os recursos produzidos por ela. Assim como Coan e Zakrzewski (2003, p. 19) dizem:

Sabemos que muitas pessoas entendem o ambiente como natureza, distinguido o natural (aquilo que existe fora da interven o humana), do artificial (aquilo que   produto da a o humana). O ser humano   visto dissociado da natureza c nica (a natureza   tudo o que   externo ao ser humano), mas dependente dela pela própria

sobrevivência, ou seja, o comportamento com o meio ambiente é determinado pelas necessidades e interesses humanos.

O Ambiente como recurso, está ligada com a ideia anterior, pois traz a ideia da necessidade do ser humano de sobreviver com os recursos naturais, que são nossa herança e que devemos preservá-los, pois são limitados e podem acabar um dia, pois “[...] os recursos naturais (água, ar, solo, fauna, bosque, enfim, o patrimônio natural), limitados e degradados, são nossa herança coletiva biofísica, que sustenta a qualidade de nossas vidas” (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003, p. 20).

O Ambiente como um problema, transmite a ideia de problema a ser resolvido, principalmente os problemas relacionados à poluição, destruição e degradação, buscando meios de resolvê-los, assim “as estratégias educacionais da EA, que tratam o ambiente enquanto problema, devem auxiliar os grupos no desenvolvimento de comportamentos responsáveis, na construção de competências para o processo coletivo de resolução de problemas ambientais (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003, p. 21).

O Ambiente como meio de vida, está relacionado com a sociedade, os lugares em que convivemos, “[...] é o nosso ambiente cotidiano (a escola, a casa, o bairro, o lugar de trabalho, etc.), envolvendo os aspectos naturais e culturais, bem como os vínculos entre estes” (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003, p. 21). Mas, não existe uma sensação de pertencimento a estes lugares, visto que os seres humanos se caracterizam apenas como residentes e não como habitantes. (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003)

O Ambiente como sistema “[...] remete à ideia de espécie, população, comunidade biótica, ecossistema, equilíbrio ecológico, relações ecológicas, relações ambientais. Em função das inter-relações do meio ambiente, a vida é possível no planeta” (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003, p. 22).

O Ambiente como a biosfera, transmite a ideia de preservação dos recursos do planeta, que infelizmente, os seres humanos não são solidário e não possuem visão das realidades ambientais, assim como Coan e Zakrzewski (2003, p. 23) relatam:

Com isso percebe-se claramente a inexistência de uma visão ampla das realidades ambientais. Os seres humanos, através da cultura norte-ocidental, não são solidários entre si na utilização dos recursos planetários. E quando pensamos em biosfera nos referimos ao planeta Terra, ao todo, ao meio ambiente global, onde tudo está interconectado.

O Ambiente como projeto comunitário, onde “[...] o ambiente faz parte da coletividade humana, é o lugar dividido, o lugar político, o centro da análise crítica. Pelo individualismo e

falta de compromisso com a própria comunidade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo” (COAN; ZAKRZEWSKI, 2003, p. 23).

Já a natureza não está apenas presente nas florestas, no intocável, mas sim em todo espaço que contém elementos naturais, uma árvore já natureza, uma flor já é natureza, não precisa ter inúmeros recursos para ser considerada natureza. Assim como Barros (2019, p. 6, grifo do autor) nos diz que:

[...] entende-se por **natureza** aquela que pode ser encontrada numa ampla diversidade de ambientes, construídos e não construídos, especialmente aqueles a céu aberto, compostos por elementos naturais como pedras, chão de terra, água, mar, rios, plantas, árvores, insetos, pássaros e todas as formas de vida e espaço (céu, estrelas, sol, lua, horizontes).

Muitas pessoas pensam a natureza como fonte de sobrevivência, Grün (1996, p. 53 apud SANTOS, 2019, p. 16) “recorda que o termo ‘natureza’ sempre esteve ligado a sua utilidade pelos seres humanos, de uma forma antropocêntrica”. Desta maneira, pode-se entender que muitas pessoas pensam que a natureza é uma fonte inesgotável de recursos naturais, que servem como viés de beneficiar o ser humano, como na utilização da madeira para a construção de casas e móveis, e na fabricação de papéis, ou como fonte de alimentação, como os produtos cultivados, o arroz, feijão, milho, trigo, soja, frutas, legumes, verduras, vegetais, os animais, que é consumida sua carne, a água para beber, ou como fontes de vestimenta, como o algodão, a lã, o couro, ou como fonte de combustíveis, como o petróleo, ou como fonte de energia, como a energia elétrica, a eólica e a solar.

Para além deste conceito, muitas pessoas, inclusive eu, vejo a natureza como uma fonte inesgotável “de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é sensível à substancialidade da imaginação que, longe de ser utilitária, possibilita experiências para compartilhar sentidos e expor sonoridades, corporeidades e linguagem” (SANTOS, 2019, p. 18).

Podemos perceber que o brincar na ou com a natureza envolve os cinco sentidos na sua totalidade, sendo muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois como nos diz Moore (1997, p. 203 apud LOUV, 2016, p. 87):

As crianças vivem pelos sentidos. As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior, escondido, afetivo. Como o ambiente natural é a principal fonte do estímulo sensorial, liberdade para explorar e brincar com o mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo são essenciais para o desenvolvimento saudável de uma vida interior...

Além de influenciar no desenvolvimento das crianças, o brincar na ou com a natureza proporciona benefícios no âmbito da saúde física e emocional, o que se torna muito importante

para as crianças e para nós adultos, pois podemos nos encontrar quando estamos em contato com a natureza e nos sentirmos bem, diminuindo o estresse e o cansaço do dia-a-dia. Conforme Louv (2016, p. 57) nos diz:

Conforme o déficit de natureza aumenta, outro campo de evidências científicas indica que a exposição direta à natureza é essencial para a saúde física e emocional. Por exemplo, novos estudos sugerem que a exposição à natureza pode reduzir os sintomas de TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), e melhorar as habilidades cognitivas e a resistência das crianças ao estresse e à depressão.

As crianças aprendem e se desenvolvem através da brincadeira, portanto, é muito importante pensarmos nos materiais e nos ambientes que estamos ofertando para as crianças. Muitos pais acreditam que a criança possuindo muitos brinquedos, geralmente feitos de plástico, é o suficiente para que elas brinquem, se desenvolvam e se divirtam, mas deixam de levar em consideração que os materiais da natureza são fonte de brincadeiras muito mais potentes e desenvolvem a criatividade das crianças, pois um mesmo material pode se transformar nos diversos contextos imaginados pela criança. Conforme nos relata Tonucci (2019, p. 82) o:

Brincar é também inventar e construir, e não somente usar os brinquedos. Os brinquedos são construídos com argila, com trapos, com pedaços de madeira, com bambu, com frutos de carvalho. Hoje, todas essas coisas são raras na cidade e, portanto, os brinquedos são comprados. [...] A criança está se transformando de criança que brinca em possuidora de brinquedos. Uma de suas brincadeiras mais frequentes é abrir o pacote de um novo brinquedo, experimentá-lo, abandoná-lo ou destruí-lo e esperar pelo próximo.

Ainda nesse sentido, Piorski (2016, p. 74) nos diz que:

Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser. Para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança.

Nesse sentido, se a escola ou nossas casas não possuem uma área verde para as crianças explorarem e brincarem, é muito importante que o professor ou os pais levem a natureza até as crianças, através dos materiais da natureza como pinhas, pentes de macaco, folhas, madeiras, casca de árvore, porongo, esponja natural, flores, sementes, ervas, sabugo de milho, etc.

Com o viés de proporcionar diversas experiências através dos sentidos, por meio do olfato (flores, cascas de árvore, ervas), da audição (trazendo sons da natureza para dentro da sala), da visão (criando um ambiente escuro só para ouvir os sons da natureza, ou projetar na

parede uma foto de floresta e integrar os sons a ela), do tato (através da manipulação de materiais da natureza com diferentes texturas, pesos, temperaturas) e do paladar (através de sucos naturais, chás, água do coco, experimentar frutas, verduras e legumes que as crianças ainda não conhecem).

Podemos refletir também sobre a importância de janelas com vista natural, tanto na salas de aula, quanto em nossas próprias casas, pois janelas com vista para a natureza transmitem paz, calma e tranquilidade, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, conforme Louv (2016, p. 72) nos diz: “[...] uma sala com vista para a natureza pode ajudar a proteger as crianças de estresse e que a natureza dentro ou ao redor de casa parece ser um fator significativo para o bem-estar psicológico das crianças em zonas rurais”.

A criança que não possui contato com a natureza pode desenvolver muitos malefícios para a saúde em relação ao seu emocional, físico e de seu desenvolvimento. É possível perceber que a natureza pode ser usada a favor do tratamento de crianças com TDAH, estresse, depressão, problemas físicos e emocionais, por isso o contato direto da criança com a natureza é muito importante e isso deve ser considerado pelos pais, professores e profissionais da saúde.

A minha visão inicial de natureza, é caracterizada pelo o que é natural, ou seja, tudo aqui que advém do planeta, sem a interferência humana, como as árvores, folhas, frutos, água, areia, terra, flores, animais, pedras, sementes, galhos, enfim, tudo aquilo que é natural, que vem das plantas.

Os seres humanos são parte integrada da natureza, mas a maioria das pessoas não se consideram como elementos da natureza, onde se caracterizam como meros observadores e exploradores, e acreditam que o ser humano é um ser superior, e se apresentam como seres vivos de maior importância, com superioridade elevada dos demais seres vivos. Reigota (2009, p. 16), nos fala que:

O ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas um ser à parte, como um observador e/ou explorador dela. Este distanciamento da humanidade em relação à natureza fundamenta as ações humanas tidas como racionais, mas cujas graves consequências exigem, neste início de século, respostas pedagógicas e políticas concretas para acabar com o predomínio antropocêntrico (argumento de que o ser humano é o ser vivo mais importante do universo e que todos os outros seres vivos têm a única finalidade de servi-lo).

Por este motivo, é necessário que as pessoas entrem em contato direto com a natureza, através de trilhas, ou uma simples caminhada a fim de observar a natureza do jeito que ela é, este contato permite que o ser humano se conecte com a natureza e faz com que se sintam parte integrada deste meio. Assim como relata Cornell (1997, p. 38-39):

As experiências diretas com a natureza nos possibilitam penetrar completamente no espírito do mundo natural. Elas ajudam a descobrir dentro de nós um profundo sentimento de pertinência e compreensão. As experiências diretas são necessárias para desenvolver sentimentos de amor e preocupação pela terra; caso contrário, as pessoas passarão a conhecê-la de modo superficial e teórico, sem nunca serem tocadas profundamente.

A natureza tem o poder de acalmar, de nos deixar conectados conosco e com o mundo. Quem nunca escutou a famosa frase: Ao chegar da escola/trabalho retire seu calçado e deixe seus pés em contato direto com a terra, areia ou grama. Esta frase faz menção ao ato de “descarregar” as energias presentes no nosso corpo, e isso ocorre pois fazemos parte da natureza, não somos seres a parte, estamos conectados com a natureza e, nos sentimos acolhidos por ela quando nos permitimos este contato direto.

Após o contato com a natureza, nos sentimos em paz, tranquilos, com a mente equilibrada, estes benefícios nos convidam para admirarmos a natureza, preservá-la e cuidá-la, assim como Cornell (1997, p. 39), nos relata ao dizer que:

Depois de um contato direto e profundo com a natureza, a mente torna-se tranquila e receptiva, completamente absorvida pelo acontecimento. A experiência direta desperta o sentimento de admiração e nos possibilita alcançar e sentir outras realidades. Quando aprendemos por meio de experiência direta, passamos a conhecer com mais amplitude o mundo que nos rodeia. Somente com essa empatia teremos condições de começar realmente a *conhecer* a natureza.

Por este motivo, existe o Aprendizado Sequencial, que gera experiências significativas com a natureza, por meio de uma sequência que vai despertando nas pessoas o entusiasmo, a atenção, a experiência direta e a inspiração. Cornell (1997, p. 46) fala que “o fato inédito a respeito do Aprendizado Sequencial é que ele apresenta os vários estágios que a pessoa atravessa até alcançar a estrutura mental em que a experiência direta e profunda é possível”.

Segundo Cornell (1997), existem 4 estágios, denominados de: 1) Despertar o Entusiasmo; 2) Concentrar a Atenção; 3) Dirigir a Experiência e 4) Compartilhar a Inspiração. Mas, estes estágios, não precisam ocorrer de forma rígida, pois cada grupo de pessoas tem suas características e, portanto, os estágios podem ser reorganizados para melhor compreender o grupo. Cornell (1997, p. 17) relata que:

O Aprendizado Sequencial permite que você crie uma infinidade de experiências com a natureza, cada qual combinando com as circunstâncias do momento, sendo que nenhuma é idêntica à outra. Embora esteja baseado em alguns princípios simples, o Aprendizado Sequencial não é um sistema rígido que exige que as atividades sejam praticadas sempre da mesma maneira.

O Aprendizado Sequencial não está ligado somente com práticas na natureza, suas seções podem ser utilizadas nas disciplinas curriculares tradicionais, visto que, suas seções são voltada para a conectar os alunos naquele determinado tema, fazendo com que tenham interesse, se sintam envolvidos e concentrem sua atenção.

Os campos de experiência para a EI: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, se relacionam com os princípios do Aprendizado Sequencial.

Podemos verificar que o campo de experiência O eu, o outro e o nós, está ligado ao conhecimento de si e dos outros, que ocorre através da relação com outras crianças e com o ambiente ao seu redor, portanto é tão importante essa relação com o outro.

Corpo, gestos e movimentos, vem ao encontro do se sentir natureza, do pertencimento ao espaço em que seu corpo ocupa, fazendo relações e explorações, portanto é importante que as crianças tenham contato direto com os objetos estudados.

Traço, sons, cores e formas, o mundo está repleto dessas singularidades, cada povo possui sua cultura e mostrar isso para as crianças é extremamente necessário.

Escuta, fala, pensamento e imaginação, o poder da escuta e da fala, do posicionar-se, do opinar, do criticar é muito importante desenvolver esse lado das crianças, para se tornarem cidadão com opinião própria e pensamentos críticos.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, o mundo é repleto de relações e transformações, que ocorrem a todo tempo e envolvem toda a sociedade, por isso, é tão importante que “as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 41).

Tudo isso vem ao encontro do Aprendizado Sequencial, que a partir de seus estágios vão sendo provocados essas relações, observações e discussões, a fim de criar laços entre as crianças e os objetos de estudo. O Aprendizado Sequencial se dá por meio de jogos, brincadeiras, que vão sendo palco para o desenvolvimento das crianças, pois é através da brincadeira e do lúdico que as crianças aprendem e se desenvolvem.

Portanto, é necessário conhecer o grupo e verificar quais os interesses, mesmo que com pouco tempo para isso, é importante reservar um tempo para esta análise, porque “nossa tarefa é semelhante à de um detetive tentando descobrir o que interessará ou motivará um determinado grupo” (CORNELL, 1997, p. 160). Isso é muito importante porque faz com que o grupo tenha

muito entusiasmo, caso contrário irá desmotivar o grupo, fazendo com que não tenham tanto interesse pela seção.

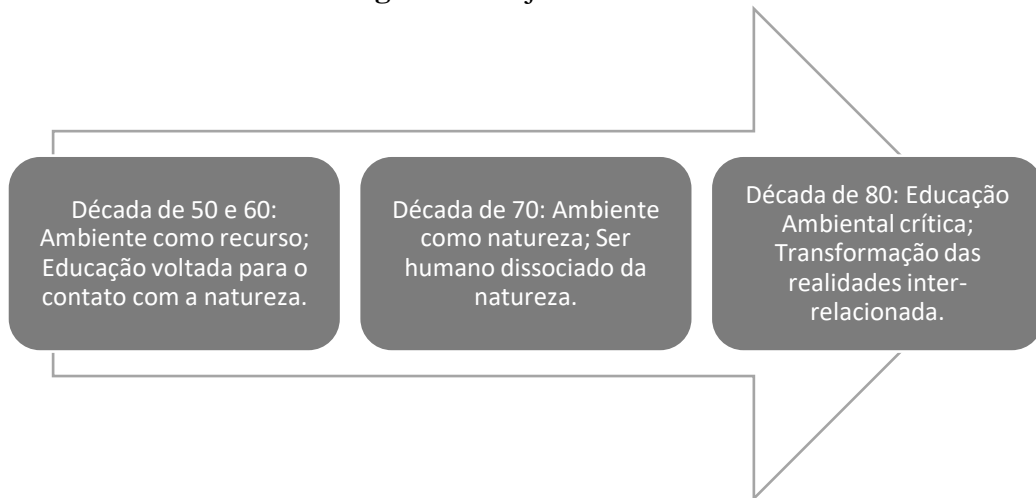
As crianças possuem direito, garantido em lei, de interagir com a natureza, como meio de auxiliar no desenvolvimento e na qualidade de suas vidas. Assim como o Art. 225 da Constituição de 88 traz que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Este direito garante que as crianças tenham o contato com a natureza, de forma ampla e diversificada, a fim de colaborar com o desenvolvimento das mesmas, pois a natureza é uma fonte inesgotável de recursos, que aguçam os 5 sentidos, e para além disso, fazemos parte dela e devemos estar presentes na natureza, senti-la, escutá-la, observá-la, enfim, se sentir parte.

Para isso acontecer nas escolas, é necessário um PPP que preveja e possibilite essa interação, convívio, exploração e desenvolvimento, a fim de garantir o direito para todas as crianças. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), publicada em 1999, vem para agregar tudo isso, como está no inciso “VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1999).

A EA não tem limite de idade e de grau escolar, podendo ocorrer deste a EI até a pós-graduação, pois como já vimos, a EA não é uma disciplina, ela está presente no cotidiano, quando se é debatido sobre os problemas ambientais, a destruição, o desmatamento, nossas ações diárias, dentre outras, e se faz debates para encontrar soluções para estes acontecimentos.

A EA teve sua trajetória marcada por mudanças socialmente construídas e discutidas, através da criticidade de suas ações. Podemos observar no esquema abaixo, a trajetória da EA.

Figura 2: Trajetória da EA.

Fonte: Esquema produzido pela autora a partir das ideias de Zakrzewski (2003).

Durante esta trajetória ocorreu a “Conferência de Tbilisi (1977), considerada o marco conceitual definitivo da EA, rompe com a educação meramente conteudista, biológica, pragmática, frequentemente descontextualizada, ingênua e simplista” (Zakrzewski, 2003, p. 39).

Precisamos ter a clareza de que a EA sofreu grandes transformações ao longo dos anos, deixando de ser uma educação como recurso e se transformando em uma dimensão crítica que envolve a transformação humana, social e ambiental, discutindo possibilidades e estratégias de mudar nossas ações e também:

Hoje precisamos ter cada vez mais claro qual o papel político da EA. Ela é um componente nodal e não apenas um acessório da educação, pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre pessoas, sociedade e ambiente natural. A EA é uma dimensão essencial da educação e não uma educação temática. Ela não é um tema, mas é uma realidade cotidiana e vital, que está situada no centro de um projeto de desenvolvimento humano (ZAKRZEWSKI, 2003, p. 43).

A EA, por se tratar de um processo educativo, possui 7 tendências pedagógicas definidas como: tradicional; tecnicista; humanista; cognitiva e crítica, dividida em abordagem sociocultural e histórico-crítica. Cabe, então, a cada profissional observar suas práticas e identificar qual tendência está sendo utilizada, e também podendo conhecer outras que desejam trabalhar. A seguir, temos uma tabela com as principais características de cada tendência pedagógica.

Figura 3: Tendências pedagógicas.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	PAPEL DA ESCOLA	PAPEL DO PROFESSOR	ENFOQUE CURRICULAR			
			Conteúdos	Metodologia	Avaliação	
Tendência Tradicional	Transmissão de conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno	Autoridade	Reprodução e simplificação disciplinar	Transmissão verbal de conhecimentos por parte do professor	-Comprovação da apropriação dos conhecimentos explicados -provas e exames	
Tendência Tecnista	Preparação de recursos humanos, a educação é vista como treinamento de mão-de-obra	Especialista	Adaptação do conhecimento disciplinar	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações	- Ligada diretamente aos objetivos comportamentais - Testes objetivos	
Tendência humanista	Adequar as necessidades individuais ao meio social	Facilitador	Adaptação contextual do conhecimento cotidiano	- Ativa e variada, que parte dos interesses e motivações do aluno	- Observação da participação e crescimento do aluno - Auto-avaliação	
Tendência Cognitiva	Propiciar o desenvolvimento das estruturas cognitivas	Mediador do processo de construção do conhecimento	Conceitos e habilidades adequadas ao estágio de desenvolvimento do aluno	- Baseada no ensino e no erro, na investigação, no trabalho em equipe, na discussão, na prática da liberdade em comum.	- Não-classificatória - Soluções erradas, incompletas ou distorcidas são fonte de informação para melhorar o processo educativo	
Tendência crítica	Abordagem sócio-cultural	Compromisso com a resolução dos problemas sociais	Coordenador de atividades que organiza e atua com os alunos Oportuniza a cooperação, união, organização e solução em comum dos problemas	Ligados ao processo de conscientização política, buscando uma unidade entre pensamento e ação	O ensino-aprendizagem deve procurar a superação da relação opressor-oprimido - Educação problematizadora	- Auto-avaliação e avaliação mútua - Descarta os processos formais e notas classificatórias
	Abordagem histórico-crítica	Colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais	Articulador do trabalho pedagógico escolar com o processo de democratização da sociedade	Conhecimentos, habilidades e capacidades amplas para os alunos interpretar suas experiências e defender os interesses de classe	Incorpora contribuições dos métodos tradicionais e novos Estimula a iniciativa e a atividade do aluno, sem perder de vista a iniciativa do professor	Múltiplas modalidades Adequada aos objetivos de compreensão maior da prática social dos alunos

Fonte: Coan; Zakrzewski, 2003, p. 35.

Podemos perceber através do quadro acima, que existem sete tendências pedagógicas que caracterizam o papel da escola, do professor, e o enfoque curricular. Através desta caracterização podemos identificar a tendência pedagógica dos professores e da escola através da ação docente.

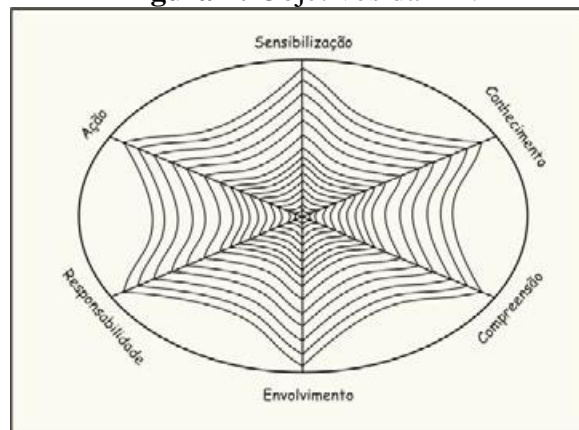
A partir das sete tendências podemos destacar as abordagens da tendência crítica, que são muito importantes nas ações pedagógicas principalmente quando os professores buscam favorecer a interação das crianças com a natureza.

A EA precisa envolver seis objetivos básicos (figura 4), sensibilização, conhecimento, compreensão, envolvimento, responsabilidade e ação, estas estão ligadas e devem se manter conectadas pois se inter-relacionam. Desta forma a EA se torna uma ferramenta muito

importante para que as crianças aprendam sobre o ambiente, no ambiente e ações para o ambiente, como Zakrzewski (2003, p. 46) nos mostra, ao dizer que:

Tilbury (1995) defende a ideia de que a EA deve ser “sobre”, “no” e “para” o ambiente, ou seja, deve incorporar dialeticamente os domínios cognitivos, afetivos e técnicos (participativos), pois deste modo poderá promover oportunidades para que a comunidade esteja envolvida na construção de uma sociedade mais responsável.

Figura 4: Objetivos da EA.



Fonte: Tilbury (1995, apud Zakrzewski, 2003, p. 46).

Defendemos que a EA deve, principalmente, focar seus objetivos em proporcionar a criticidade das ações das crianças, e das pessoas de modo geral, a fim de propor soluções para conseguir reduzir ou acabar com a destruição, poluição, descarte incorreto, produção de lixo, desmatamento, dentre outros. Pois o grande enfoque se dá nestas atitudes e gerar uma participação pessoal ou comunitária é muito relevante, pode não ser tão grandiosa, mas com a colaboração e participação de cada um, conseguimos mudar muitos aspectos que fazem a diferença. Zakrzewski (2003, p. 46-47) fala sobre isso ao comentar que:

Segundo Robbotom & Hart (1993), os domínios (“sobre” e “no”) são aspectos a priori necessários, mas não os objetivos finais da EA, já que a EA deve, além de colaborar na construção de conhecimentos, favorecer mecanismos de participação das comunidades com o intuito de possibilitar um diálogo reconstrutivista no processo educativo “para o ambiente”.

A EA dialoga muito sobre a sociedade, como ocorre as suas relações, diálogos, participações e principalmente, como os problemas ambientais afetam a sociedade na sua totalidade, demonstrando como é importante a união e a colaboração de todos os membros para se ter resultados melhores e vantajosos para ambas as partes. “Ela é uma educação que discute como a sociedade humana se relaciona entre si, para dispor do mundo físico material e dos

outros seres vivos. Para esta postura, os problemas ambientais são problemas essencialmente sociais” (ZAKRZEVSKI, 2003, p. 48).

Para tanto, é importante que seja dado espaço para a inclusão da EA no currículo escolar, como já vimos, a EA não é e nem deve ser encerrada como uma disciplina, pois ela é interdisciplinar, ou seja, ela perpassa todas as disciplinas, nas mais diferentes formas. Mas precisamos dar maior importância para ela, não a utilizar apenas como um acessório ou facilitador, mas como uma importante componente na educação. Assim como Zakrzewski (2003, p. 51) dialoga:

Precisamos encontrar um lugar apropriado para a EA dentro do projeto educativo global, bem como evidenciar e fortalecer as relações entre a EA e outros aspectos da educação. Ela é um componente nodal e não apenas um acessório da educação, pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre pessoas, sociedade e ambiente natural.

Desta forma, que o ensino interdisciplinar é apresentado como solução para essa “divisão” que ocorre entre os conteúdos, fragmentando a natureza/meio ambiente em disciplinas, deixando de lado os fatores físicos, biológicos, sociais e culturais, provocando a incapacidade de compreensão e tornando-a complexa:

A interdisciplinaridade tem sido apresentada como um requisito fundamental para o ensino relativo ao meio ambiente, a partir da justificativa de que o ambiente não pode ser considerado objeto de cada disciplina, isolado de outros fatores (físicos, biológicos, sociais e culturais). Diversos autores tem enfatizado a importância de interdisciplinaridade em função da percepção limitada que cada área do conhecimento possui sobre o ambiente e que provoca a incapacidade para compreender a complexidade do mesmo (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003, p. 65).

É evidente a conexão que existe entre a educação, o desenvolvimento e a natureza, de forma que uma não viva sem a outra, e isso é possível ser apresentado e percebido na interdisciplinaridade da EA, onde ocorre os diálogos, debates, confronto de opiniões, criticidade e análise, sendo capaz de mudar as concepções pessoais:

A interdisciplinaridade oferece um caminho dialógico, num sistema de confrontação que gera análises, sínteses e muitas vezes rupturas. Mas são nessas rupturas que podem ser encontradas novas sínteses, novos saberes, novos caminhos que possam somar os fragmentos e reconstruir as relações dos seres humanos e, dessas relações, evidenciar a indissociabilidade entre a educação, o desenvolvimento e a natureza (COAN; ZAKRZEVSKI, 2003, p. 67).

Podemos perceber que a tríade é indissociável, ou seja, uma completa a outra e juntas se tornam mais eficazes nas relações dos seres humanos, pois trata da criticidade e da

participação e atuação dos sujeitos procurando formas de solucionar conflitos e transformar o ambiente.

A EA, faz parte do currículo escolar, não como uma matéria, mas sim, está “[...] presente em todas as disciplinas quando analisa temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades” (REIGOTA, 2009, p. 45).

Portanto, a EA busca mostrar para os estudantes os caminhos para a resolução de problemas naturais, principalmente aquelas voltadas para o cotidiano dos mesmos, pois o primeiro passo é conseguir mudar os problemas ao nosso redor, para conseqüentemente ajudando os outros mais distantes. Assim como nos relata Reigota (2009, p. 46):

Na educação ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levantar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, da arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles.

Para isso, é necessário que as aulas tenham um viés de criticidade, sobre os aspectos sociais, ecológicos, econômicos, culturais e psicológicos dos comportamentos e ações dos alunos, discutindo sobre os possíveis caminhos para se alcançar a mudança. Conforme Reigota (2009, p. 56), relata:

A educação ambiental precisa ficar atenta para não cair nem fomentar um discurso moralista de “bom comportamento”, mas discutir e aprofundar a complexidade psicológica, social, econômica, cultural e ecológica de cada comportamento, individual e/ou coletivo, que se quer mudar, sugerir e buscar alternativas.

Desta forma, a EA busca criar novos vínculos entre a natureza e os seres humanos, de forma que eles se sintam como parte integrante da natureza, e compreendam que os comportamentos e atitudes que são prejudiciais para o meio ambiente, conseqüentemente prejudicam a si próprios, pois eles fazem parte deste meio. Assim, “ela buscar estabelecer uma nova aliança entre a humanidade e a natureza, desenvolver uma nova razão que não seja sinônimo de autodestruição, exigindo o componente ético nas relações econômicas, políticas e pessoais” (REIGOTA, 2009, p. 97).

Para a maioria das pessoas, a EA só ocorre quando os alunos estão em contato com a natureza, visto que esta atividade é muito rica em experiências, porém, esta ideia está equivocada, visto que este é apenas um dos recursos que podem ser utilizados, mas não o único, assim como Reigota (2009, p. 47) nos diz:

Para muitos professores e professoras, pais, alunos, e o público em geral, a educação ambiental só pode ser feita quando se sai da sala de aula e se estuda a natureza *in loco*. Essa é uma atividade pedagógica rica de possibilidades, mas se corre o risco de tê-la como única atividade possível, quando é apenas mais uma.

Muitas pessoas consideram como natureza os espaços preservados e intocáveis, onde se preza pela preservação e manutenção de espécies para a visitação e estudo, porém,   necessário ter a clareza que não existe nenhum espaço natural intocável, onde não houve nenhuma transforma o, ou a o humana, tomando assim, como modelo de natureza, mas “[...] o que existe no cotidiano entre a sociedade e a natureza   uma rela o de permanente transforma o de ambos” (REIGOTA, 2009, p. 47).

Muito acontece, atualmente, do ensino ser fragmentado e ensinado de maneira simplificada, como explica es que não compreendem a realidade daquela sociedade, como aparece nos livros didáticos, que frequentemente apresentam exemplos e conteúdos voltados para a região de onde foi escrito o livro, deixando de prevalecer a diversidade do Brasil. Da mesma forma que Coan e Zakrzewski (2003, p. 65) demonstram ao falar que:

Hoje, a maioria das atividades educativas que acontecem em contextos escolares tendem a simplificar a realidade, a fragment -la, a reduzi-la a explica es isoladas. Os livros didáticos também tendem a compartimentalizar a realidade, o que não favorece o desenvolvimento de um pensamento integrado, que permite interpretar as questões ambientais em sua complexidade.

Podemos observar que nosso país está cercado de culturas diversas, onde cada povo e cada região possui suas singularidades, e se torna equivocado a forma como a maioria dos livros didáticos apresenta, se submetendo a características de apenas um tipo de região, desconsiderando a variedade que   o Brasil. Pois:

A dimensão continental do Brasil e sua diversidade cultural fazem com que tenhamos experiências muito variadas e ricas em EA.   muito diversa a realidade, por exemplo, dos povos amazônicos, dos povos da campanha gaúcha, da serra de Minas, do cerrado de Goiás, sem falar dos nossos mais de oito mil quil metros de litoral (BARCELOS, 2003, p. 82).

A partir destas considera es que a EA pode contribuir, trazendo e apresentando todas estas dimensões culturais, sociais e naturais do Brasil, de forma que seja estudadas todas as variedades, e prevalecendo a encontrada no ambiente vivido pelos estudantes, mas se esquecer e menosprezar as outras dimensões. “Neste sentido   que vejo a EA como uma contribui o pedagógica e filosófica para a educa o, precisando, portanto, estar em permanente diálogo com estas diversidades de realidades que se nos apresentam” (BARCELOS, 2003, p. 83).

Desta forma, podemos perceber que a EA é muito ampla e aborda diversas questões, e, por esse motivo ela é interdisciplinar e está englobada em todos os momentos e todas as práticas pedagógicas. Portanto, na próxima seção iremos identificar nos PPPs das escolas estudadas a presença da EA e das interações entre as crianças e a natureza.

3 RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS

O PPP possui duas vertentes e formas de inovação, a inovação regulatória, que busca a técnica e a padronização, e a inovação emancipatória, que busca a liberdade das escolas. Ele geralmente está mais vinculado ao cunho técnico, onde é necessário ser apresentado para as entidades responsáveis para a comprovação de um produto entregue, para cumprir com as obrigações da escola. Onde “o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Este processo está principalmente vinculado à inovação regulatória onde “prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural” (VEIGA, 2003, p. 270-271).

Este processo de inovação regulatória acaba barrando a produção coletiva, onde torna-se banalizado as opiniões e demandas da comunidade geral, fazendo com que as escolas e os processos nela inseridos se tornem padronizadas. Veiga (2003, p. 271) relata exatamente isso, no trecho a seguir:

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto.

Por este motivo, acaba-se barrando a diversidade cultural e social da comunidade envolvida na escola, tornando a educação padronizada como a educação do nordeste do Brasil, por exemplo, onde a cultura é totalmente diferente da nossa, e acaba-se tomando-a como base, principalmente por meio das apostilas, das diretrizes, dentre outros. Veiga (2003, p. 271), dialoga sobre isso, quando nos diz que:

A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional.

Esta forma de aprendizagem torna-se mais fácil e “atraente”, visto que, por tornar o conhecimento técnico e uniforme, acaba facilitando a vida dos professores, o que acaba fazendo com que os professores não olhem para a cultura da comunidade, não a valorizem e principalmente não levem em conta a realidade das crianças no momento do planejamento e ensino. Visto que “[...] no que concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático. O projeto político-pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento” (VEIGA, 2003, p. 271).

Por outro lado, temos a inovação emancipatória, que chega para romper com os paradigmas da inovação regulatória, tornando as escolas mais livres para expor suas ideias, impor suas concepções e inovar, “em resumo, a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação” (VEIGA, 2003, p. 275).

Para isso, seria importante que a escola optasse em escolher a inovação emancipatória, a fim de integrar as ideias e demandas da comunidade, valorizando os profissionais da educação, voltar o ensino para a cultura da sociedade, tornando as crianças construtoras e ativas do seu próprio conhecimento, tomando como princípio a realidade delas como meio de alavancar seus conhecimentos prévios e contribuir na construção de uma sociedade mais crítica. Assim como Veiga (2003, p. 279) nos diz que:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos.

Para além disso tudo, o PPP, é assim chamado devida a sua vinculação a dois processos da escola, o político que está ligado à participação da comunidade e compõem os interesses e as necessidades da sociedade e o pedagógico que está presente nas ações e na organização da escola.

Por este motivo, o político e o pedagógico são indissociáveis, pois “[...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola” (VEIGA, 1998, p. 2).

O PPP não é só um documento obrigatório que toda a escola precisa ter, ele é uma construção social que envolve toda a comunidade escolar e as necessidades da sociedade, portanto ele é vivenciado constantemente. Como nos relata Veiga (1998, p. 1):

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Neste sentido, o PPP é considerado como direção da escola, pois ele contém intencionalidade, não são ideias vagas que estão só para deixa-lo mais bonito, mas sim ele possui as demandas, os interesses e a cultura da comunidade. Veiga (1998, p. 1-2) nos traz exatamente isso quando diz que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Portanto, o PPP não é estanque, engessado, ele está em constante movimento de reflexão e avaliação, buscando atender as problemáticas da escola e as demandas da sociedade e levar em consideração os fatos e acontecimentos da comunidade local, como forma de integrar a sociedade na escola. Como nos relata Veiga (1998, p. 2):

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

O PPP é constituído através de princípios de “[...] igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 1998, p. 6) que juntos são a chave para a construção de um PPP de qualidade, que respeite os integrantes da comunidade, que valorize os profissionais da educação, que esteja aberto a mudanças, opiniões e sugestões e principalmente que proporcione um ensino voltado para as crianças, buscando escutá-las não só com os ouvidos mas também com o coração, buscando conhecer as realidades de cada um, tornando-se uma grande família. Pois mais do que ensinar, a escola é lugar de acolhimento e de escuta sensível.

Inicialmente foi realizado o contato com a coordenação de ambas as escolas e feita a apresentação do projeto, desta forma solicitando o acesso a uma cópia dos PPPs para análise.

Uma das escolas disponibilizou uma cópia do PPP por meio eletrônico e a outra disponibilizou a cópia física para a leitura na escola.

A presente análise tem a finalidade de mostrar o como aparece nos documentos das escolas envolvidas a relação das crianças com a natureza durante a etapa da EI. O objetivo não é julgar o que as escolas estão fazendo até porque acreditamos que se trata de um processo a ser construído ao longo da elaboração e reelaboração das propostas pedagógicas mas achamos importante contribuir neste processo com reflexões, buscando perceber limites, potencialidades e indicar alguns caminhos na melhoria desta interação.

Tendo em vista que a comunidade escolar está comprometida com o processo educativo, as equipes escolares enfrentam muitos obstáculos em termos de organização curricular, planejamento coletivo, falta de materiais didático-pedagógicos, na construção da relação escola-família, dentre outros.

A análise a seguir, foi constituída por meio das categorias emergentes formuladas a partir das Unidades de sentido estabelecidas com a leitura dos PPPs das escolas envolvidas na pesquisa. As categorias finais foram: a) Interação das crianças com a natureza nos documentos; b) Os ambientes de aprendizagem e a EA.

3.1 Interação das Crianças com a Natureza nos Documentos

Ao analisar o PPP das duas escolas, considerando que ambas são municipais, acreditamos que os documentos tenham sido construídos de forma unificada, por equipes que trabalharam juntas, porque é possível perceber que existem muitas passagens que possuem a mesma redação em ambos os projetos.

Por exemplo, ao trazer sobre a finalidade da Escola, percebemos que a redação é a mesma, como em “Educação integral: com ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, considerando o processo formativo de subjetividades, os modos de ser sujeito em sua integralidade e inteireza – corpo, mente, coração e espírito” (PPP1, 2021. p. 6; PPP2, 2020, p. 7). Isso se repete em diferentes momentos do PPP.

Com relação ao tema de investigação desta pesquisa, percebemos que os PPPs trazem as mesmas concepções, onde aparece, cinco trechos, o primeiro está localizado no item denominado *Filosofia da escola*, que diz respeito sobre o cuidado com o planeta, a vida, a sociedade e as relações e ainda sobre sermos integrantes da sociedade, descrevendo o seguinte:

Cidadania como compromisso ético-político: educando para uma prática sociocultural de cuidado do planeta, de respeito à vida em toda a sua complexidade e diversidade, alicerçada no sentimento de que somos integrantes de uma comunidade e responsáveis também pela construção e crescimento da mesma (PPP1, 2021, p. 6-7; PPP2, 2020, p. 7).

Podemos notar que aparece de forma breve e simplificada a concepção de cuidado com o planeta, com a vida e com a diversidade, mas no decorrer de ambos os projetos esta ideia não aparece desmembrada, citando, por exemplo, como estas concepções são trabalhadas nas escolas, de que forma, a partir de que e se é desenvolvida a noção de que somos parte da natureza para que as crianças se sintam pertencentes e integrantes ao meio em que vivem.

Neste trecho podemos compreender a concepção de EA das escolas, sendo considerada como globalizante, porque engloba as relações sociais entre as crianças e a relação com os elementos da natureza.

O segundo trecho aparece dentre os objetivos no item denominado de *Finalidade e objetivos da escola*, onde também aparece de forma simplificada a ideia de interação com o ambiente, por meio de investigações, explorações, curiosidade, admiração e cuidado, falando sobre “Observar e interagir com o ambiente, por meio de atitudes de curiosidade, admiração e cuidado, visando a sustentabilidade” (PPP1, 2021, p. 19; PPP2, 2020, p. 23).

Podemos verificar neste trecho a concepção de ambiente de ambas as escolas, sendo considerado como recurso, porque esta concepção está voltada para a sustentabilidade e cuidado com o ambiente natural.

Mas quais são os ambientes que essas crianças interagem? Como acontecem estas interações? Existe a oportunidade de exploração do ambiente natural? Quais os objetos e elementos que as crianças são expostas para explorar e investigar nestes ambientes? Tudo isso fica muito vago neste fragmento, esse detalhamento maior com relação ao modo como vem acontecendo essa interação vamos conseguir entender melhor durante as entrevistas com os professores.

O terceiro trecho aparece no item denominado de *Espaços de aprendizagem*, trazendo num primeiro momento uma breve concepção de espaço de aprendizagem, demonstrando que o espaço é carregado de significados, é uma linguagem educadora, constrói identidade e propicia muitas aprendizagens. Aparecendo da seguinte forma:

Entendido como uma produção histórica e cultural, o espaço de aprendizagem é dinâmico, gera significados e constrói relações de saber-poder, predispondo modos dos sujeitos que nele habitam agirem e viverem, constituindo suas identidades. Sendo assim, o espaço de aprendizagem é compreendido como uma linguagem educadora que propicia aprendizagens cognitivas, culturais e éticas (PPP1, 2021, p. 28-29; PPP2, 2020, p. 26).

Podemos perceber neste trecho a concepção de ambientes de aprendizagem apresentado no decorrer desta pesquisa, onde todo e qualquer ambiente ou espaço é educador, como Barbosa (2010, p. 7) diz, “os ambientes têm uma linguagem silenciosa, porém potente”. Portanto este trecho traz muito sobre os significados construídos, a identidade estabelecida e as aprendizagens proporcionadas pelos espaços e pelos ambientes.

O quarto trecho, também aparece no item denominado de *Espaços de aprendizagem*. Este trecho dialoga a respeito do desemparedamento das crianças, assunto muito discutido anteriormente, falando que “[...] todos os espaços da escola são considerados ambiências de aprendizagem e, inclusive, extrapolam os limites ao adentrar na comunidade da qual ela faz parte e incorporar o espaço virtual” (PPP1, 2021, p. 29; PPP2, 2020, p. 26).

Porém, esta ideia fica um pouco vaga, pois não é possível determinar quais são os ambientes que as crianças exploram, ficando assim lacunas e questionamentos que conseguiremos entender melhor durante as entrevistas com os professores.

O quinto trecho, também aparece no item denominado de *Espaços de aprendizagem*. Este fragmento fala sobre a articulação e valorização dos 5 sentidos e sobre a importância do planejamento dos ambientes, das materialidades utilizadas nas propostas e investigações, do mobiliário e da qualidade sensorial, falando, desta forma, o seguinte:

Seu planejamento abarca a construção arquitetônica, ambientes nela delineados, mobiliários, materiais e sua disposição nos ambientes, bem como as qualidades sensoriais que a articulação destes elementos produzem: luzes e sombras, cores, sensações táteis, aromas e sons (PPP1, 2021, p. 29; PPP2, 2020, p. 26).

Este trecho dialoga muito com o que já vimos anteriormente, principalmente com Moore (1997, p. 203 apud LOUV, 2016, p. 87) que diz que:

As crianças vivem pelos sentidos. As experiências sensoriais ligam o mundo exterior da criança ao mundo interior, escondido, afetivo. Como o ambiente natural é a principal fonte do estímulo sensorial, liberdade para explorar e brincar com o mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo são essenciais para o desenvolvimento saudável de uma vida interior...

Entretanto, no trecho que aparece no PPP, não é possível identificar quais são os materiais utilizados para contemplar estes 5 sentidos, além de não caracterizar quais são os ambientes disponíveis, ficando assim estes questionamentos que serão abordados durante as entrevistas com os professores.

Será que a interação com a natureza ocorre somente com a natureza e os seus elementos? Como já vimos anteriormente, nós fazemos parte da natureza, nós somos natureza, então as relações com outras pessoas também se tornam interações com a natureza, através de vivências sociais, da cultura, dos modos de ser e estar no mundo, dentre tanto outras formas de interação com o próximo.

Desta forma, também vamos citar os onze fragmentos que aparecem nos PPPs sobre essas interações sociais. Oito destes onze fragmentos aparecem no item denominado de *Filosofia da escola*, onde seis fragmentos são redigidos igualmente nos dois projetos. E três fragmentos estão localizados no item denominado de *Finalidade e objetivos da escola*, também possuem a mesma escrita em ambos os PPPs.

Estes onze fragmentos possuem basicamente as mesmas características, ou seja, trazem a mesma ideia vinculado, falando sobre a valorização da solidariedade, do amor ao próximo, das subjetividades, da cultura, das realidades, da diversidade e da formação do cidadão:

Ética e respeito: fundamentando o agir humano e as relações, reconhecendo e acolhendo a diversidade religiosa, propondo a construção de um projeto de vida e promovendo a formação de pessoas integradas e responsáveis (PPP1, 2021, p. 6; PPP2, 2020, p. 7).

Educação na e para a solidariedade, na perspectiva da cultura da paz: proporcionando a participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivências da sensibilidade, da amorosidade, do diálogo, do respeito e da corresponsabilidade (PPP1, 2021, p. 6; PPP2, 2020, p. 7).

Educação integral: com ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, considerando o processo formativo de subjetividades, os modos de ser sujeito em sua integralidade e inteireza – corpo, mente, coração e espírito (PPP1, 2021, p. 6; PPP2, 2020, p. 7).

Compromisso com as infâncias e adolescências: atuando na defesa, promoção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, valorizando suas culturas e subjetividades (PPP1, 2021, p. 6; PPP2, 2020, p. 7).

Multiculturalidade: reconhecendo a importância das diferentes produções culturais e dos processos de significação, promovendo a inclusão, o diálogo entre as culturas nos espaços/tempos educativos (PPP1, 2021, p. 6; PPP2, 2020, p. 7).

Protagonismo infantil (infanto-juvenil – PPP2) como forma de posicionamento de mundo: possibilitando que os sujeitos se assumam como capazes de conduzir processos individuais e coletivos (PPP1, 2021, p. 6; PPP2, 2020, p. 7).

Enfatizar a educação comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à diversidade (PPP2, 2020, p. 8).

Orientar o processo decisório na gestão institucional da missão educativa de formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade por meio de processos educacionais (PPP2, 2020, p. 8).

Demonstrar atitudes de acolhida, solidariedade e sensibilidade para o fortalecimento de vínculos, convivendo num ambiente ético e fraterno (PPP1, 2021, p. 19; PPP2, 2020, p. 23).

Expressar as intuições, sensações, percepções, associações, escolhas, ideias, necessidades, desejos e sentimentos, a partir de processos e produtos criativos (PPP1, 2021, p. 19; PPP2, 2020, p. 23).

Investigar a realidade, por meio da observação, formulação de perguntas e de hipóteses, criação e exploração de alternativas e consequências (PPP1, 2021, p. 19; PPP2, 2020, p. 23).

Esta concepção de educação é importante para pensar essa interação já que tem relação com o desenvolvimento pleno da criança, das relações com os outros, tornando-os cidadãos que se expressem, critiquem, opinem, pensem, respeitem, criem, explorem, perguntem, ajudem, acolham, convivam em paz e harmonia com o próximo.

As relações são muito importantes, e a escola é o lugar ideal para difundir essas concepções, realizando diversos projetos e intervenções na sociedade, fazendo com que a própria sociedade acolha estas crianças como parte integrante da comunidade e vice-versa.

O que fica de lacuna nestes fragmentos é como ocorrem estas interações com a sociedade, como estas concepções são trabalhadas nas escolas, como são desenvolvidas as atividades com este intuito e de que forma ocorrem os processos de protagonismo. Tudo isso entenderemos melhor durante as entrevistas com os professores.

Podemos verificar que a concepção de EA não está explícita diretamente, mas aparece em vários fragmentos dos PPPs que mencionam sobre o cuidado do planeta, as relações humanas, a sustentabilidade, as práticas solidárias, a defesa da vida e a solidariedade.

3.2 A Educação Ambiental na Etapa da Educação Infantil

Nos documentos analisados tem uma forte referência com a proposta apresentada na BNCC, abarcado dentro do texto tabelas e concepções, sendo importantes de descrevê-los aqui pois fazem relação com o tema de investigação desta pesquisa.

A EI é fundamentada nos Campos de Experiência, que possui como principal concepção a importância das experiências e das interações das crianças com o mundo e com as outras crianças.

Em ambos os PPPs, no item denominado de *Matriz curricular e campos de experiência*, é apresentado o entendimento sobre os arranjos curriculares, falando que “os Campos de Experiências têm como **concepção** o direito das crianças a aprenderem por meio de

experiências, de suas interações com o mundo, com os adultos e com as outras crianças” (FOCHI, 2016, s/p. apud PPP1, 2021, p. 21; PPP2, 2020, p. 36; grifo do autor).

Existem 5 campos de experiência que se articulam entre si, se complementando. O primeiro deles é denominado de *O eu, o outro e o nós*, que proporciona basicamente o convívio com o próximo, trabalha com as relações e a diversidade, ampliando as percepções de si e do outro:

As experiências deste campo propiciam o contato com outros modos de vida e o convívio com a diversidade para que o estudante amplie suas percepções sobre si e o outro, respeitando-o e valorizando sua identidade. Este campo envolve experiências que favorecem a construção da autonomia, do autocuidado, da reciprocidade e a percepção da interdependência com o meio (PPP1, 2021, p. 21; PPP2, 2020, p. 37).

Nos PPPs, ainda é apresentada a tabela de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se encontra na Base. Trago aqui também para ilustrar o que os campos abordam.

Figura 5: Campo de experiência O eu, o outro e o nós.

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E O NÓS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 43-44.

Este campo de experiência trabalha com as relações sociais, que como já vimos, também são consideradas relações naturais, visto que somos natureza, portanto, este foi um campo muito importante de ser observado nas falas dos professores durante as entrevistas.

O segundo campo de experiência é denominado de *Corpo, gestos e movimentos*, que proporciona às crianças a investigação do mundo através de seu corpo, experienciando maneiras de se deslocar e habitar no espaço:

Este campo abarca experiências nas quais o corpo, os gestos e os movimentos propiciam que a criança investigue o mundo e crie significados sobre si e seu entorno. Compreende, ainda, experiências envolvendo expressão por meio de diferentes linguagens, experimentações de maneiras de se deslocar e habitar no espaço e desenvolvimento da consciência corporal da criança. As vivências deste campo possibilitam que a criança perceba seus potenciais e limites, bem como o que é e o que não é seguro para sua integridade física (PPP1, 2021, p. 22-23; PPP2, 2020, p. 39).

Figura 6: Campo de experiência Corpo, gestos e movimentos.

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e conto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 45.

Este campo de experiência também é fundamental e faz parte do tema da pesquisa, pois abrange as relações do corpo com o ambiente, proporcionando que as crianças explorem e habitem os espaços, tornando-as pertencentes e parte integrante dele.

O terceiro campo é denominado de Traços, sons, cores e formas, que abrange a manipulação de recursos diversos e a criação de manifestações de diversas linguagens. Este campo de experiência vem muito ao encontro do que a natureza proporciona para nós, com a infinidade de cheiros, sabores, sons, texturas, cores, formas e temperaturas:

Abrange experiências nas quais a criança manipula recursos diversos e expressa-se por meio de produções de autoria individual e coletiva. Também, a criança aprecia manifestações em variadas linguagens da arte e de diferentes culturas, desenvolvendo a sensibilidade estética e a expressão criativa e crítica (PPP1, 2021, p. 24; PPP2, 2020, p. 40).

Figura 7: Campo de experiência Traços, sons, cores e formas.

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EIO2TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EIO3TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EIO1TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EIO2TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EIO3TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EIO1TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIO2TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIO3TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 46.

Esse é um forte ponto que foi observado nas entrevistas, onde buscamos identificar práticas que englobem esse campo de experiência em sua totalidade, identificando assim, as interações das crianças com a natureza.

O quarto campo de experiência é o denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, nele estão descritas as experiências comunicativas e as formas de expressão das crianças, onde “Compreende experiências comunicativas envolvendo a escuta, a fala e a introdução ao universo da leitura e da escrita, de modo a ampliar os meios de compreensão e de expressão da criança e intensificar a organização de seu pensamento” (PPP1, 2021, p. 25; PPP2, 2020, p. 41-42).

Figura 8: Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação.**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbúcios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 47-48.

Este campo de experiência também faz uma breve relação com o tema da pesquisa, onde aborda a comunicação, as formas que as crianças usam para expressar seus sentimentos e comunicar seus desejos, angústias, ideias e descobertas. A comunicação é a chave para as relações sociais, portanto este campo de experiência também é muito importante e foi observado

durante as entrevistas, onde buscamos identificar se as crianças possuem espaço para se expressarem e se comunicarem e principalmente se são escutadas e levadas em consideração.

O quinto e último campo de experiência é o *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, que busca explicações aos fenômenos naturais e socioculturais, aumentando as relações ambientais, sustentáveis, científicas, culturais e tecnológicas:

Este campo de experiências inclui investigações que resultam na construção de explicações sobre o porquê e o como de fenômenos naturais e socioculturais, propiciando que a criança se situe nos espaços e tempos, aprofunde suas relações com o meio ambiente, a sustentabilidade do planeta, o patrimônio científico, cultural, ambiental e tecnológico (PPP1, 2021, p. 26; PPP2, 2020, p. 44).

Figura 9: Campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EIO2ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EIO3ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EIO1ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EIO2ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EIO3ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EIO1ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EIO2ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EIO3ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EIO1ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EIO2ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EIO3ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EIO1ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EIO2ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EIO3ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EIO1ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EIO2ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EIO3ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EIO2ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EIO3ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EIO2ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EIO3ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 49-50.

Este campo de experiência também abrange o tema desta pesquisa, buscando a interação com o mundo, com os objetos e materiais, com o cuidado com o planeta, as plantas e os animais. Desta forma, foi observado durante as entrevistas como ocorrem estas relações e quais são esses objetos e materiais que as crianças manipulam, testam, exploram e investigam.

Para articular os campos de experiências, as escolas trabalham através de projetos, que partem, principalmente, dos interesses, curiosidades, anseios e angústias das crianças, tornando-os repletos de significados. “As ações educativas são caracterizadas pela prática da projetualidade, que representa o ápice do currículo em movimento integrado, articulando os princípios pedagógicos os valores sociais, os elementos inculturadores e os objetivos dos Campos de Experiências” (PPP1, 2021, p. 35; PPP2, 2020, p. 96).

Desta forma, é através da escuta atenta e da observação que são delimitados os projetos, os professores precisam estar atentos ao que chama mais atenção das crianças, o que elas estão querendo investigar, quais as perguntas que elas estão fazendo, enfim, tudo aquilo que elas manifestam. Desta forma, “o projeto parte de uma problematização referente às situações e acontecimentos, com potencial para o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, afetivas, físicas, estéticas, sociais, históricas, econômicas, políticas, culturais e metafóricas” (PPP1, 2021, p. 35; PPP2, 2020, p. 96-97).

Perante isso, a criança torna-se o centro do planejamento, e através de suas curiosidades são originados projetos pelas quais serão feitas investigações e experiências. Como nos diz Loss, Souza e Vargas “a criança é a fonte de pesquisa do professor para a identificação das necessidades, anseios, perguntas, desejos, pensamentos, entre outros, os quais constituem-se em temas, problemas ou curiosidades a serem investigados” (2019, p. 108).

Para que as crianças sejam ouvidas e seus interesses levados em consideração, os professores precisam ter a escuta e o olhar atentos a todas as manifestações que ocorrem no dia a dia. Isso tudo promove alavancar a aprendizagem das crianças e contribuir para o desenvolvimento plena, completo e significativo.

Desta maneira, o planejamento precisa levar em consideração diversas dimensões, como nos destaca Loss, Souza e Vargas:

Pensar o trabalho pedagógico com crianças da pré-escola requer um planejamento centrado na criança, considerando-a como sujeito histórico e social, capaz de pensar, opinar, sugerir e decidir. O planejamento tem que dar atenção a várias dimensões, como por exemplo, da acolhida e da despedida, dos tempos e espaços, da jornada cotidiana que envolve: alimentação, higiene, descanso, ou ainda, da parte cheia e da parte vazia do planejamento (2019, p. 109).

Assim como aparece nos PPPs, onde “os interesses, as preferências e as ideias das crianças direcionam todo o processo de investigação e criação” (PPP1, 2021, p. 35; PPP2, 2020, p. 97), sendo muito importante para o desenvolvimento das crianças, de forma que ampliem seus conhecimentos e sejam ouvidas suas manifestações e desejos, tornando-as parte fundamental do planejamento e do ensino.

4 AS POTENCIALIDADES DOS PÁTIOS ESCOLARES COM ÁREA VERDE

Hoje em dia está cada vez mais raro ver crianças brincando na rua de suas casas, ou com os amigos, andando de bicicleta, empinando pipa, jogando futebol, brincando de pega-pega, esconde-esconde, dentre outras brincadeiras infantis. Isso é ocasionado pelo aumento do perigo e dos riscos que vieram com o crescimento das cidades. Por conta disso, houve um aumento significativo da preocupação com os pátios e os espaços que as crianças poderiam frequentar para brincar.

Nos últimos anos, observa-se que o interesse pelos pátios escolares tem crescido em nível mundial e isso pode estar relacionado a dois fatores: primeiro, o espaço disponível para brincar vem diminuindo pelo crescimento do tráfego, criminalidade e as crianças estão mais atarefadas com atividades que as mantêm dentro de instituições. O segundo fator seria o interesse em favorecer o conhecimento ecológico, interagindo as crianças com o espaço aberto (FEDRIZZI; TOMASINI; CARDOSO, 2004, p. 1).

Porém, muitas famílias acabam por sobrecarregar as crianças com muitas obrigações, como cursos e aulas extras, tirando delas o direito de terem uma infância digna e de serem crianças, correr, brincar livremente, serem felizes sem preocupações.

Antigamente, dezenas de anos atrás, o tempo das crianças era claramente dividido entre o tempo formal, do dever, e o tempo informal, da diversão. O tempo formal era aquele da escola, das lições de casa e, para muitos, da missa e do catecismo. O restante era tempo de “livre”. Se não se violavam as regras, este tempo podia ser administrado sem vínculos, sem controles. Era possível se organizar, se divertir. Era o tempo da brincadeira, da autonomia, do risco. Era o tempo em que as crianças se tornavam adultas, passavam a conhecer o mundo. Hoje, esse tempo livre desapareceu, foi substituído por outras escolas, por outros deveres, por outras obrigações: a escola de inglês, de natação, de violão etc., oferecidas às crianças do tempo da prosperidade e do medo (TONUCCI, 2019, p. 56).

Portanto, para a grande maioria das crianças, o tempo que elas possuem para estarem ao ar livre, interagindo com o ambiente e com as outras crianças é possibilitado, quando ocorre, somente na escola. Por conta disso, que é tão importante que as escolas e os professores possibilitem a interação das crianças com os pátios externos das escolas, além disso, disponibilizando tempo suficiente para que essa interação ocorra. “O confinamento entre as quatro paredes parece ser a realidade vivida por muitas de nossas crianças, fadadas a ver o sol, a sentir o ar, a subir nas árvores em exprimidos intervalos de tempo ou através de janelas estreitas” (HORN, 2014, p. 9).

Muitas escolas e professores acreditam que a única forma que as crianças aprendem é com os métodos tradicionais, utilizando somente o caderno ou apostila e sentados o período inteiro, e o sair para fora da sala é somente para os intervalos, pois ocasiona muita sujeira:

[...] causa ‘transtornos e trabalho’ o fato de as crianças encherem os sapatos com areia, se sujarem com o barro, se molharem com a água e também a crença de que para realmente aprenderem o que a escola tem de ensinar, as atividades com lápis, papel, realizadas em mesas, devem ser as mais importantes (HORN; HADDAD, 2013 apud HORN, 2014, p. 9).

Entretanto, muitas pesquisas estão sendo feitas a respeito da importância de se estar ao ar livre e em contato com a natureza, como as contribuições de Caobelli (2013 apud HORN, 2014, p. 9-10) que nos relata sobre:

[...] os efeitos positivos da interação das crianças com a natureza:

- desenvolvimento do poder de observação e da criatividade;
- promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas;
- alívio do estresse e possibilidade de lidar com as adversidades;
- auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção;
- melhor desempenho da coordenação motora;
- desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo.

Podemos perceber a grandiosidade do contato com a natureza e tudo o que ela nos proporciona de coisas boas, tanto no âmbito do desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo, como na saúde e tratamento de distúrbios.

Desta forma, na sessão a seguir vamos analisar os pátios externos das escolas envolvidas, buscando identificar potencialidades para melhorá-los a fim de proporcionar ambientes com maior potência de explorações, interações e investigações, propiciando o desenvolvimento integral das crianças.

4.1 Diagnóstico dos Pátios Escolares

Atualmente o emparedamento está muito mais presente no dia-a-dia das crianças e, por conta disso, muitas crianças só possuem contato com a natureza e ambientes ao ar livre quando estão no ambiente escolar, portanto, é importante o planejamento dos pátios escolares a fim de garantir experiências, investigações e vivências significativas para as crianças.

Nos últimos anos, a urbanização tem diminuído as áreas onde as crianças podem brincar livremente. As crianças passam mais tempo em instituições do que

antigamente. Para muitas crianças, o pátio escolar é o único espaço aberto e seguro para desenvolver diferentes tipos de atividades (FEDRIZZI, 1999, p. 11).

Desta maneira, existem dois tipos de estratégia, segundo Fedrizzi (2006), para analisar os pátios escolares, ambos dizem respeito ao tamanho dos pátios e o objetivo principal é evitar confusão, correria e barulho das crianças. Se o pátio for grande deve-se subdividir as áreas em espaços menores oferecendo melhor uso para diferentes atividades e propostas, já nos pátios menores deve-se utilizar formas geométricas como uma alternativa para ganhar mais espaços e estes serem melhor aproveitados.

São poucos os estudiosos que trabalham e abordam sobre os pátios escolares, mas temos a professora Beatriz Fedrizzi que é paisagista, formada em Agronomia pela UFRGS, com doutorado e mestrado em Paisagismo feito na Suécia na Swedish University of Agricultural Sciences- Alnarp, e trabalha com pátios escolares desde 1989 (FEDRIZZI, 1999).

Fedrizzi possui muitas publicações na área e faremos uso de seus trabalhos e pesquisas para embasar a análise dos pátios escolares envolvidos na pesquisa.

Os pátios escolares analisados não possuem um projeto para pensar o seu uso, e este planejamento é importantíssimo para a EI, porque o não planejamento dos pátios leva a um uso que não favorece o desenvolvimento de inúmeras atividades que poderiam estar sendo criadas nestes pátios. Como é abordado por Hart et al. (1986 apud FEDRIZZI, 2006, p. 97):

limites nos espaços, tempo e oportunidades oferecidos às crianças nos períodos de intervalo das aulas diminuem as possibilidades de interação entre as mesmas e com o ambiente que as cercam. Isso as leva à correria, conflitos, amontado de alunos em certas áreas, apropriação dos melhores espaços pelas crianças mais velhas e disputas.

Hart et al. (1986 apud FEDRIZZI, 2006, p. 97) nos explica que para além da organização dos elementos presentes nos pátios escolares, é preciso também pensar no tempo que é proporcionado para as crianças explorá-lo. Este aspecto pode ser um dos fatores que propiciam os conflitos entre as crianças por disputa dos melhores espaços e também o amontado de crianças tentando aproveitar o pouco tempo disponível.

Portanto, é muito importante planejar as vivências pensando no tempo que será disponibilizado para as crianças explorarem e investigarem esses espaços em sua totalidade e no seu próprio ritmo.

Na cidade de Barão de Cotegipe-RS existem duas escolas alvo da pesquisa, onde fizemos o levantamento dos pátios escolares, temos uma escola que possui uma área de pátio

maior, e outra menor. Na escola Angelo Rosa o pátio é maior e possui vários espaços entre os prédios, como é possível observar na imagem abaixo:

Figura 10: Mapa da EMEF Angelo Rosa.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento da URI-Campus de Erechim, 2022.

Podemos identificar na figura acima a presença de sete espaços de pátio, totalizando 1.555 m², dentre eles quatro áreas menores e outras três maiores. O pátio principal que se localiza em frente as salas da EI, é composto por uma grande área de piso e a presença de duas árvores, uma de porte pequeno e uma de médio porte.

Figura 11: Pátio principal.



Fonte: Coan, 2022.

Pode-se imaginar que o pátio descrito acima tende a proporcionar o corre-corre descrito por Fedrizzi (1999), pois apresenta uma área bastante ampla e poucos elementos disponíveis para o manuseio, a exploração e as brincadeiras, favorecendo a correria¹ e o barulho.

Podemos observar que neste pátio existe somente uma árvore de porte médio que proporciona sombra no pátio, o que provavelmente gera disputa entre as crianças para se abrigar do sol. Este pátio também não propicia conforto para as crianças, visto que só possui chão cimentado que proporciona muito mais machucados nas crianças.

Aos fundos deste pátio encontramos um espaço encoberto de brita onde está localizado um parquinho com brinquedos de plástico e de ferro, uma caixa de areia coberta e uma árvore de pequeno porte, como é possível observar nas imagens abaixo:

¹ Esta correria está associada à ideia de Fedrizzi (1999), que aborda em suas obras a relação dos pátios vazios à correria desenfreada, visto que, nesses espaços não existem muitos recursos e materiais que intensifiquem as brincadeiras e as investigações das crianças, proporcionando, desta forma, o corre-corre como principal meio de exploração do ambiente.

Figura 12: Parquinho na parte superior.



Fonte: Coan, 2022.

Este parquinho complementa a área do pátio principal, mas não se torna suficiente para acabar com a correria, visto que os únicos elementos disponíveis que possibilitam múltiplas respostas são a areia e a brita, com baldes e pás como materiais que auxiliam na manipulação. Estes elementos se tornam insuficientes para contemplar a criatividade e a imaginação das crianças.

Podemos verificar, ainda, a existência de um guarda-sol que está associado a única sombra disponível no parque, além de um coberto sob a caixa de areia que possibilita conforto térmico para as crianças que ali brincam, porém esta caixa de areia é consideravelmente pequena para a quantidade de crianças presentes nas sete turmas de EI, gerando um revezamento entre as turmas para a sua utilização.

Dentre os espaços do pátio escolar, encontramos um com direcionamento para a realização de atividades, onde se localiza o canteiro medicinal e a trilha sensorial interligadas:

Figura 13: Caminho sensorial e canteiro medicinal.



Fonte: Coan, 2022.

Nesta área podemos observar que a escola buscou proporcionar vivências sensoriais às crianças, onde estas podem explorar e manipular diversas texturas e cheiros, proporcionados pelas plantas medicinais.

Esta área também não possui muita sombra durante a tarde, ocasionando na dificuldade de realizar atividades neste espaço, devido ao desconforto térmico.

A escola também possui um outro parquinho na parte inferior, próximo ao ginásio, onde possui uma grande área de grama com diferentes inclinações e brinquedos de parque feitos de madeira.

Figura 14: Parquinho na parte inferior.



Fonte: Coan, 2022.

A área observada acima é uma área rica em extensão e desníveis, favorecendo a investigação dos diferentes tipos de inclinação do solo, porém, também propicia a correria porque não existe a presença de elementos que possibilitem diversificadas transformações e respostas.

Além de não possuir nenhum objeto, elemento, material ou brinquedo no interior das casinhas de madeira, tornando o ambiente escasso de possibilidades extras, que vão além da escalada, da subida, do balançar, da descida, do pular, da correria, das confusões, dentre outros aspectos.

Este espaço possui somente uma árvore que proporciona sombra, o que acaba gerando desconforto térmico no verão e principalmente no turno da tarde para as crianças, visto que pela manhã este parque possui mais sombra proporcionada pelos prédios da escola.

A escola também possui quatro áreas de gramado que são disponibilizadas para as crianças. Estes pátios são pequenos, mas podem ser utilizados para a realização de diversas atividades.

Figura 15: Áreas pequenas distribuídas em meio aos prédios escolares.



Fonte: Coan, 2022.

Podemos verificar nos cinco espaços acima descritos que todos possuem vegetação rasteira, ou seja, grama, duas possuem árvores (uma árvore de sombra e uma árvore frutífera), e três áreas possuem vegetação de porte pequeno, como flores e folhagens e uma delas possui inclinação.

Estas áreas possibilitam diversos tipos de atividades, porém em duas delas possui pedras espalhadas pela grama o que dificulta a sensação de conforto em algumas atividades que exijam se sentar, deitar e rolar.

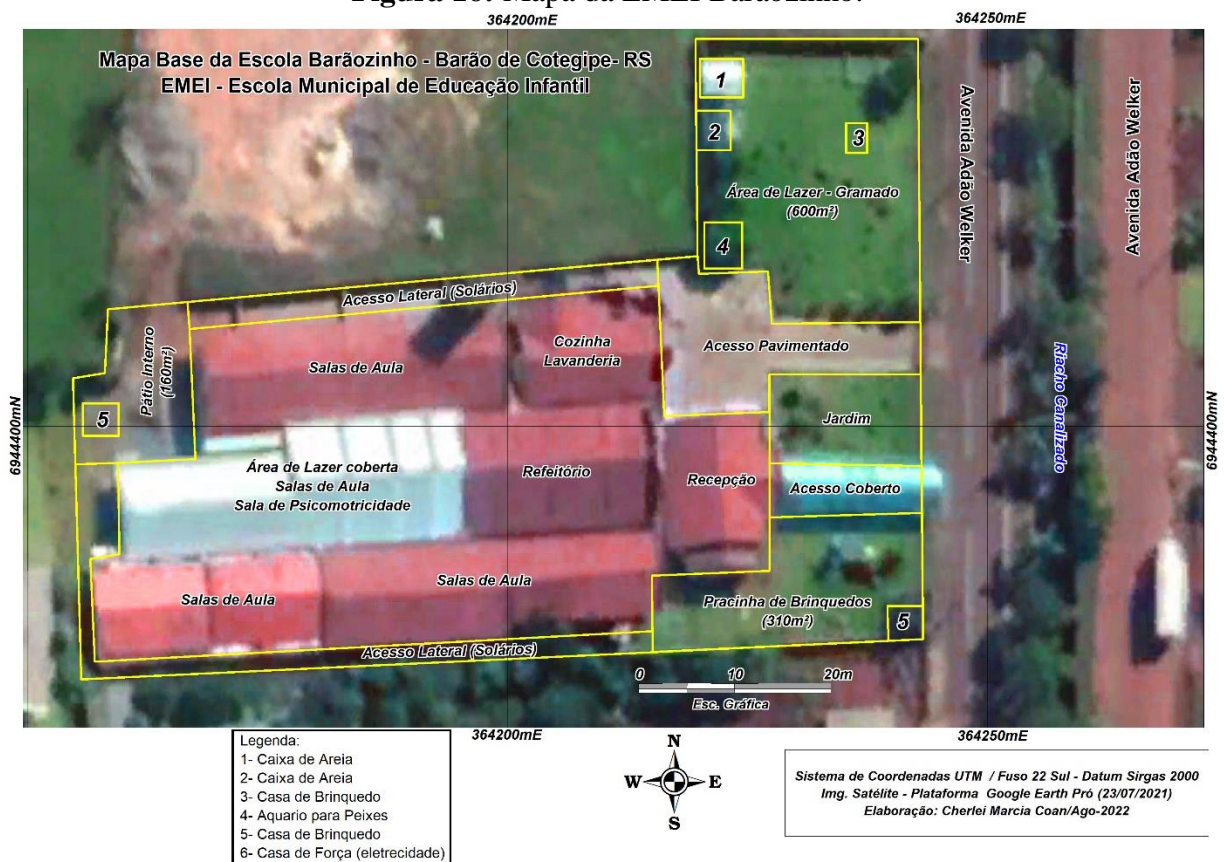
Estes espaços possuem sombra proporcionado somente por conta dos prédios ao redor e em determinados períodos do dia, gerando desconforto térmico no verão, e dificultando a realização de atividades específicas, como piquenique, roda de leitura, dentre outros.

Podemos concluir que a escola Angelo Rosa possui seu pátio bem amplo e dividido em várias áreas, e isso é se torna essencial nos pátios grandes, como aborda Fedrizzi (2006, p. 97-98):

Grandes áreas exigem divisões em áreas menores, especialmente para crianças mais novas, tornando o pátio mais aconchegante. Moore (1996), diz que: “espaços muito grandes acabam levando ao barulho e à confusão, e, portanto, passam a ser subutilizados”. As áreas divididas devem ter uma variação em escala, pois isso parece aumentar as possibilidades de utilização. Sendo assim, algumas áreas podem ser pequenas e íntimas, outras podem ser grandes e desafiantes. A combinação de diferentes qualidades de áreas, juntamente com diferentes tamanhos e formas dos espaços, é importante para permitir diferentes atividades. Os espaços devem ser flexíveis para poder proporcionar múltiplos acontecimentos. Em pátios escolares pequenos, a sensação de fechamento é geralmente maior do que nos pátios grandes e vazios, mas também é importante criar diferentes áreas para diferentes atividades.

Desta forma, podemos verificar que a escola possui espaços bons e ricos, que podem ser melhorados para favorecer ainda mais as experiências, investigações e vivências das crianças. Na escola Barãozinho o espaço do pátio escolar é menor, possuindo três áreas grandes:

Figura 16: Mapa da EMEI Barãozinho.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento da URI-Campus de Erechim, 2022.

Podemos constatar com a imagem acima que a escola Barãozinho possui a maior parte da área da escola sendo utilizada para a área construída, e o restante das áreas compreende o pátio externo, totalizando uma área de 1.070 m², sendo espaços muito ricos e cheios de potencialidades.

A escola possui um pátio onde se concentra os brinquedos de parquinho, localizado à esquerda da entrada principal (acesso coberto), onde encontramos diversos brinquedos de plástico e madeira espalhados por toda sua extensão (310 m²). Na imagem abaixo podemos identificar este pátio:

Figura 17: Parquinho.



Fonte: Coan, 2022; Sartóri, 2022.

Podemos verificar nas imagens acima que toda a extensão do pátio está sendo utilizada pelos brinquedos de plástico e madeira, alguns arbustos e uma floreira vertical. Também podemos notar que o acesso a esse parque não é livre, pois possui a presença de uma cerca de divisão, onde existe um portão que dá acesso a este parque. Ao lado deste parquinho possui um pátio privado com várias espécies de árvores, onde as crianças conseguem manipulá-las pela grade de divisão. Podemos ver que este pátio não possui árvores de sombra, o que proporciona desconforto térmico para as crianças principalmente no verão.

A escola também possui um jardim logo na entrada, no lado direito do acesso coberto, onde possui um gramado, um canteiro de flores com a placa de identificação da escola, possui alguns arbustos e algumas palmeiras.

Figura 18: Jardim da EMEI Barãozinho.



Fonte: Coan, 2022; Sartóri, 2022.

Este jardim está localizado entre o acesso coberto e o estacionamento da escola, tendo seu acesso livre sem a presença de cercamento, como no parquinho ao lado. Fica o questionamento, será que as crianças frequentam esse jardim? Ou ele está voltado mais para o viés de embelezamento?

Esse espaço é muito rico em elementos naturais e é um pátio com grande potencia para investigações e explorações, porém, também não favorece o conforto térmico das crianças, visto que, não possui árvores de sombra.

A escola também possui um outro pátio que se encontra na frente da escola que é composto por uma grande variedade de árvores frutíferas, perenifólias e caducifólias, que estão em pequeno porte, uma casinha de madeira com escorrega, um lago com ponte e peixes e caixas de areia, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 19: Pátio frontal rico em elementos naturais.



Fonte: Coan, 2022; Sartóri, 2022.

Como podemos verificar nas imagens acima, este pátio é rico em elementos naturais, pois possui muitas espécies de árvores, algumas em porte pequeno que foram plantadas recentemente e outras com porte médio que proporciona sombra e conforto térmico para as crianças.

Neste pátio também se encontra um lago com peixinhos e uma ponte (figura 20), onde é um espaço rico em possibilidades de atividades, vivências, experiências, investigações e até como contexto externo à sala de referência. Também observamos a presença de uma casinha de madeira elevada com brinquedos em seu interior, possibilitando ainda mais as explorações deste pátio.

Figura 20: Lago com peixes e ponte.



Fonte: Coan, 2022; Sartóri, 2022.

Neste espaço também encontramos duas caixas de areia com coberto, favorecendo a exploração de muitas crianças ao mesmo tempo, além de proporcionar conforto térmico durante as brincadeiras. Também encontramos uma terceira caixa, contendo terra em seu interior, porém esta não possui coberto, se tornando um espaço com interação reduzida devido ao calor e ao sol.

Figura 21: Caixas de areia e de terra.



Fonte: Sartóri, 2022.

Encontramos várias casinhas de pássaros penduradas pelos muros deste pátio, além de um comedouro de pássaros. Como já explanado, esse pátio possui grande variedade de árvores, que perdem partes durante determinadas épocas do ano, como flores, frutos e folhas, proporcionando muitas experiências para as crianças, além de possibilitar o acesso de pássaros que chegam para se alimentar, possibilitando a interação com outros seres vivos.

A escola também possui um outro pátio (160 m²), que está localizado nos fundos da escola possuindo um chão misto de brita e grama, com brinquedos de parque, uma escada para escalar, painel com instrumentos sonoros e um balcão com pia imitando uma cozinha.

Figura 22: Pátio dos fundos.



Fonte: Coan, 2022.

Podemos verificar que este pátio possui casinhas de madeira com brinquedos em seu interior, favorecendo a interação e exploração do ambiente. Também podemos notar que o chão apresenta grama e brita o que é fundamental esta diferenciação de superfícies, possibilitando diversas vivências e atividades.

Também é possível observar que neste pátio existe uma faixa superior, onde as crianças acessam pelo painel de escalada e lá em cima elas tem a possibilidade de explorar outros elementos da natureza, como árvores dos pátios privados, arbustos e flores.

Podemos notar que neste pátio não existe a presença de árvores, o que gera desconforto térmico principalmente no verão. Assim, podemos concluir que a EMEI Barãozinho possui um espaço com muitos elementos da natureza e possibilidades de investigação, exploração e vivências, e outros dois com a presença de brinquedos de parque.

Ambas as escolas possuem hortas, localizadas próximo às cozinhas. Estes espaços são fundamentais para a exploração das crianças, visto que, proporcionam o contato direto com as plantas, o cuidado e o manuseio. A imagem da esquerda é a horta da EMEF Angelo Rosa e a imagem da direita é a horta da EMEI Barãozinho.

Figura 23: Hortas.

Fonte: Coan, 2022.

Mas será que estas hortas são exploradas pelas crianças? Ou somente os adultos podem manuseá-las? Podemos perceber que as hortas acima possuem um aspecto de abandono, por apresentar somente algumas hortaliças e provavelmente as crianças não exploram esse espaço.

Com a presente análise, podemos concluir que as escolas possuem muitos espaços ricos e de grande potência, podendo ser melhorados a fim de alavancar as experiências e investigações das crianças. Na próxima sessão iremos trazer aspectos e possibilidades de organização dos espaços externos das escolas.

4.2 Possibilidades de Organização dos Espaços Externos

Como pudemos observar na sessão anterior, ambos os pátios das escolas investigadas são ricos em elementos e possibilidades, mas eles podem ser melhorados para proporcionar muitas outras experiências e investigações e auxiliar no desenvolvimento físico e emocional das crianças.

O planejamento dos pátios escolares é uma tarefa primordial, pois além de melhorá-los esteticamente, pode-se melhorar o conforto pessoal e térmico, possibilitando espaços mais acolhedores e aconchegantes:

O adequado planejamento do uso da vegetação nos pátios das escolas é um dos aspectos que mais contribui para a melhoria da qualidade destes espaços, agregando valores estéticos aos mesmos, melhorando suas condições de conforto e, ainda, servindo como uma valiosa ferramenta de apoio ao trabalho de educação ambiental (FEDRIZZI; TOMASINI; CARDOSO, 2004, p. 1).

Desta forma, é necessário planejar os pátios sob alguns aspectos importantes e que não podem passar despercebidos. Arribas (2004 apud HORN, 2014, p. 13-14) elenca os principais pontos a serem observados e pensados, são eles:

- a amplitude dos espaços externos;
- o acesso direto das salas de atividades para a área de transição ou semicoberta;
- o equilíbrio entre espaços demasiadamente estruturados ou sem estrutura;
- a distribuição de espaços para atividades distintas (movimento/repouso, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criação);
- a criação de espaços nos quais a criança possa ter privacidade (buracos, cabanas, etc.);
- a previsão de espaços com sombra e com sol;
- a previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama, etc.;
- a previsão de equipamentos de madeira, substituindo, sempre que possível, os de plástico;
- a manutenção constante dos equipamentos e materiais.

Estes aspectos são importantes de serem planejados e pensados, visto que proporcionam muitas explorações e investigações, além de alavancar as experiências e propostas que podem ser desenvolvidas.

Fedrizzi (1999, p. 34) apresenta mais possibilidades de incrementar os pátios escolares, descrevendo elementos proporcionando diferentes ecossistemas, superfícies e vegetação, além de alavancar brincadeiras motoras, sociais e cognitivas:

Figura 24: Possibilidades para o planejamento dos Pátios Escolares.

Projetando para:			
Ensinar e aprender	Diferentes ecossistemas	<ul style="list-style-type: none"> • Campos • laguinhos • bosques • banhados 	
	Diferentes tipos de superfícies	<ul style="list-style-type: none"> • cimento • gramado • terra • areia 	
	Diversas vegetações	<ul style="list-style-type: none"> • plantas caducifólias • plantas perenifólias • árvores frutíferas • hortaliças • flores 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Local para leitura e para contar história • Atrair a fauna • Anfiteatro ou palco para apresentações • Variação da topografia • Trilhas naturais 		
Brincar	Brincadeiras motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Balanços • escorregadores • pedras que podem ser escaladas • troncos de árvores cortados • pneus 	
	Brincadeiras sociais	Cantos escondidos:	<ul style="list-style-type: none"> • lugares escondidos • recantos • refúgios
		Áreas tranquilas para brincar:	<ul style="list-style-type: none"> • mesas para conversar ou jogar • muros onde se possa sentar • superfície dura onde se possa desenhar
		Espaços para brincar em pequenos e grandes grupos:	<ul style="list-style-type: none"> • casa em árvore • caixa de areia
Brincadeiras cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • áreas onde as crianças possam descobrir causa/efeito, manipular, tomar suas decisões, provocar sua curiosidade, mistério • materiais para construir • brinquedos soltos 		

Fonte: Adaptado de Fedrizzi (1999, p. 34-35).

Através da figura 24, podemos perceber que existem muitos aspectos que necessitam de um olhar mais apurado para o planejamento dos pátios escolares. Através de materiais e equipamentos, podemos criar ambientes com grande variedade e possibilidades de explorações e investigações, proporcionando ambientes potentes de aprendizagem, brincadeiras e interações.

Por isso que é de extrema importância pensar nos materiais que são disponibilizados para as crianças, pois estes devem atender as necessidades, desejos e interesses delas, além de terem múltiplas respostas, assim como aborda Horn (2014, p. 20) ao nos dizer que:

Os materiais e equipamentos colocados à disposição das crianças na escola infantil deverão atender às suas necessidades e aos seus interesses. Uma estrutura bem-organizada, que contemple o desenvolvimento das mais diferentes linguagens infantis, também deverá estar presente nos espaços externos. [...] Um princípio básico para selecionarmos materiais qualificados para interações das crianças é aquele que oferece múltiplas respostas à sua ação; portanto, materiais muito estruturados, que respondem de uma mesma e única maneira à ação das crianças, serão os menos indicados.

Materiais variados são importantes para o desenvolvimento das crianças, principalmente os não estruturados que possibilitam inúmeras brincadeiras e contextos, que são criados por meio da imaginação e da criatividade das crianças.

Cabe aqui um questionamento, será que o Poder Público se preocupa com os pátios escolares? Será que a escolha dos materiais e equipamentos é realizada em conjunto com as escolas? Será que as manifestações e interesses das crianças são levadas em consideração no momento da escolha de materiais e da organização dos ambientes?

Como forma de ilustrar as sugestões de materiais e equipamentos que os pátios escolares podem ter para favorecer e alavancar as experiências das crianças, vamos apresentar as sugestões de Horn (2014).

Primeiramente vamos apresentar sugestões de organização dos espaços externos no geral, demonstrando uma sugestão de disposições de materiais e equipamentos, de forma que compreende um circuito e pode ser explorado de variadas formas.

A organização abaixo, figura 25, trata-se de um arranjo espacial para crianças de 0 a 3 anos de idades, percebe-se que nele há vários elementos como horta, vila de casas, espaço para guardar os materiais para mexer na horta, caixas de madeiras para guardar brinquedos, torneira disponível para acoplar mangueira, balanços de pneu e madeira e um brinquedo de madeira com diversos obstáculos. Além disso, podemos observar que este percurso está interligado por caminhos de pedras e tocos de árvore.

Figura 25: Organização do espaço para crianças de 0 a 3 anos de idade.



Fonte: Horn, 2014, p. 17.

A próxima sugestão de organização é voltada para crianças entre 4 e 6 anos de idade (figura 26), utilizando-se de materiais da natureza como barro, madeira e palha para a composição dos equipamentos e brinquedos. Podemos perceber a presença de casas na árvore, ponte pênsil, recipientes de coleta de água, horta, chafariz, rede e balanço nas árvores, canteiro de flores, aparelho de escalar, quiosque, caixa para proporcionar um caminho sensorial e uma caixa de areia. Neste espaço também podemos perceber que existe um caminho composto por brita e madeira, além do piso de lajotas e cimento do chafariz.

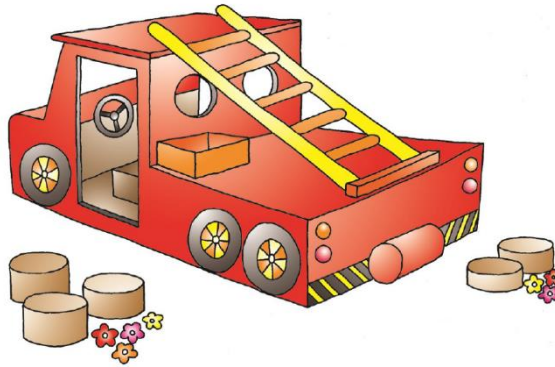
Figura 26: Organização do espaço para crianças de 4 a 6 anos de idade.



Fonte: Horn, 2014, p. 18.

Agora iremos apresentar sugestão de materiais e equipamentos para compor os espaços já existentes nos pátios escolares. Reforçamos a utilização de materiais advindos da natureza e substituindo os de plástico.

Figura 27: Carrinho com escada.



Fonte: Horn, 2014, p. 22.

O carrinho com escada é um equipamento construído de madeira, que possibilita inúmeros contextos e brincadeiras.

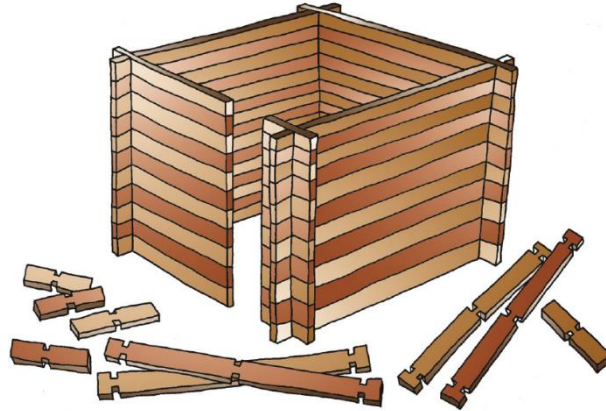
Figura 28: Casinha.



Fonte: Horn, 2014, p. 24.

A casinha também possibilita muitos enredos e brincadeiras, possibilitadas pelas diversas aberturas.

Figura 29: Peças de madeira.



Fonte: Horn, 2014, p. 24.

As peças de madeira se tornam uma brincadeira desafiadora e divertida, porque com essas peças podem ser construídas vários elementos, como pontes, castelos, casas, cercas, enfim, inúmeras contextos.

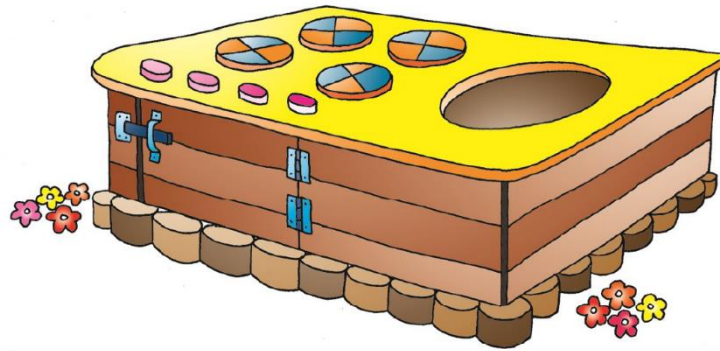
Figura 30: Escada de troncos.



Fonte: Horn, 2014, p. 25.

A escada de troncos é possível de ser construída em terrenos que possuem elevações, sendo uma outra alternativa de acessar o topo.

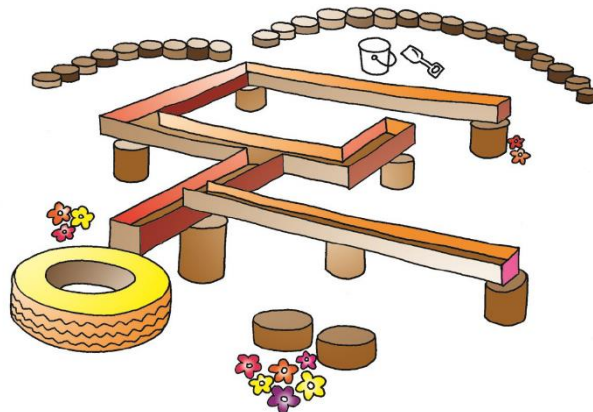
Figura 31: Fogão.



Fonte: Horn, 2014, p. 25.

O fogão pode ser confeccionado com madeira ou tijolos, agregando possibilidades no brincar de comidinha.

Figura 32: Labirinto.



Fonte: Horn, 2014, p. 26.

O labirinto é composto por canaletas e é elevado do chão possibilitando diferentes configurações de montagem. Nele pode-se utilizar água, carrinhos, bolas, e outros materiais que deslizem.

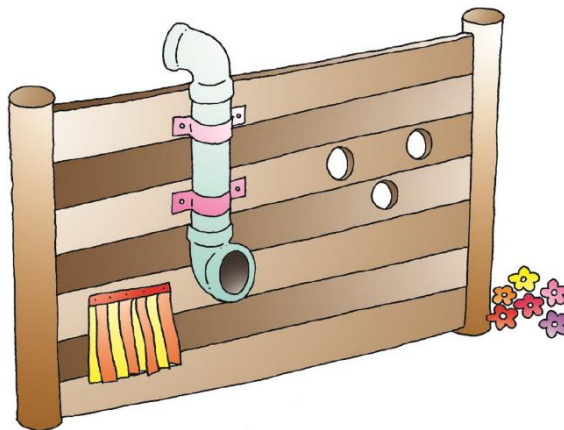
Figura 33: Mesa com bancos acoplados.



Fonte: Horn, 2014, p. 26.

A mesa com bancos acoplados é uma ótima alternativa para realizar atividades gráficas ao ar livre, além de possibilitar encontros com outras crianças, conversas, lanches, jogos, e até pode ser um espaço para leitura.

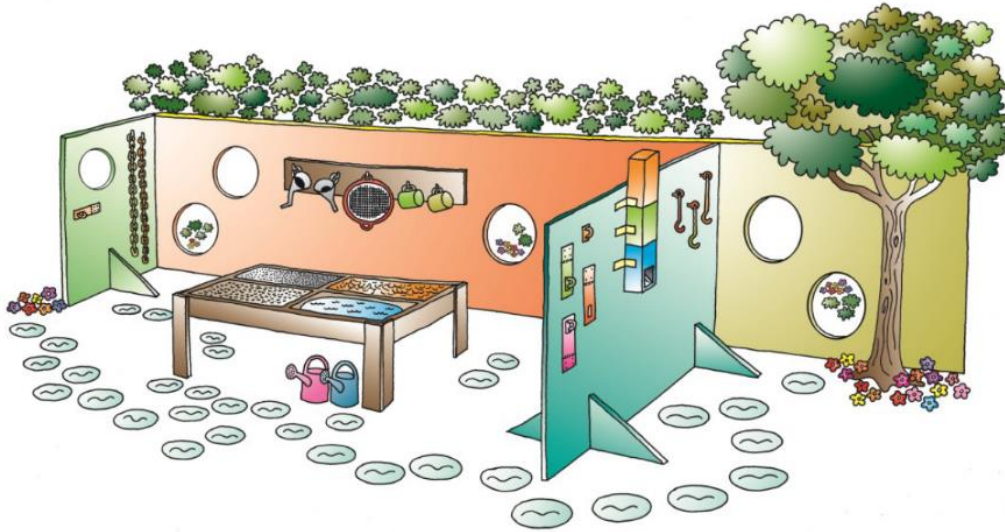
Figura 34: Periscópio.



Fonte: Horn, 2014, p. 27.

O periscópio é um equipamento construído que possibilita a visão de outra maneira, pode estar vinculado a brincadeiras como as de esconderijo, e a adição de outros tipos de aberturas permite aumentar o campo de visão e outras maneiras de se olhar.

Figura 35: Painel.



Fonte: Horn, 2014, p. 28.

O painel é um equipamento muito interessante de ser utilizado para separar espaços externos e possibilitar outros tipos de interação, como no exemplo acima, onde pode ser utilizado para a exploração das bandejas de experimentação, podendo ser criado um canto para armazenar os objetos utilizados nesta proposta.

Além disso, podem ser criados e organizados outros contextos, como espaço para leitura, brincar heurístico, espaço para pintura, para modelar, para construir, para criar, enfim, possibilita inúmeros arranjos.

Essas foram algumas das sugestões que buscamos trazer nesta pesquisa, servindo como fonte de inspiração na incrementação dos pátios escolares. Esta pesquisa não teve a intenção de melhorar os pátios, mas sim fazer um diagnóstico dos materiais disponíveis e das possibilidades de investigação, exploração, experimentação, vivências, contextos e atividades ali realizadas.

Desta maneira, podemos verificar que ambas as escolas estudadas possuem grandes e diversificados espaços que podem ser melhorados a fim proporcionar a maior interação das crianças com a natureza. Portanto, trouxemos ideias e sugestões de materiais e equipamentos que favorecem essas interações como fonte de inspiração para as escolas que desejarem alavancar os pátios externos.

A seguir, veremos através da fala das professoras entrevistadas os principais aspectos que elas observam nos pátios escolares das escolas em que atuam, além de identificarmos as ações docentes que favorecem a interação das crianças com a natureza, a relação com a EA e as concepções de natureza.

5 A INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM ELEMENTOS DA NATUREZA NA FALA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

A presente análise busca compreender as experiências que as crianças vivenciam diariamente no cotidiano escolar durante a etapa da EI por meio do relato das professoras. O objetivo é compreender como ocorre a interação das crianças com os elementos da natureza no ambiente escolar, buscando identificar como as professoras trabalham e compreendem a elaboração e reelaboração das propostas pedagógicas, contribuindo nesse processo.

O objetivo desta pesquisa não é apontar erros e fazer julgamentos, até porque acreditamos que cada escola possui seus processos de construção e elaboração de currículos, planejamentos mantendo suas singularidades e particularidades, atendendo as demandas da comunidade. Entretanto, consideramos importante contribuir neste processo por meio de reflexões, buscando identificar possibilidade e caminhos para potencializar as interações das crianças com a natureza e seus elementos.

As entrevistas ocorreram de forma presencial e individual, somente a professora e a pesquisadora estavam no ambiente disponibilizado pela escola naquele dia. Pude notar que as professoras apresentaram diversos sentimentos frente a entrevista, todas as professoras demonstraram receio em responder errado, não saber o que responder e não ter contribuições para fazer. Três professoras estavam bem entusiasmadas em falar de suas práticas, uma professora estava bem nervosa e ansiosa, e duas professoras demonstraram tranquilidade e segurança, além de três professoras demonstrarem estar a vontade por já me conhecerem.

Após as entrevistas serem transcritas, foi realizado a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), que possui 4 focos, a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações, a captação do novo emergente e o processo de auto-organização, através do processo de categorização se chegou a três elementos emergentes: a) a presença da EA na formação, no currículo, no planejamento e na prática pedagógica; b) os pátios escolares, a concepção de natureza e a interação das crianças com a natureza e seus elementos; c) a relação das crianças com a comunidade, a sociedade e seus pares e os contextos investigativos.

Esses tópicos surgiram através do estabelecimento de relações obtidos por meio da transcrição das entrevistas, onde foi elencado os pontos principais das respostas e englobado os aspectos que fizeram relação. Contudo, a análise das entrevistas foi dividida em três tópicos, que serão apresentadas a seguir.

O primeiro tópico é denominado de “Os sujeitos da pesquisa e a presença da EA na formação, currículo, planejamento e prática pedagógica”, onde buscamos caracterizar os

sujeitos da pesquisa, a presença da EA na formação acadêmica, cursos e formações continuadas, como a EA é abordada no currículo e no planejamento e como ela é desenvolvida na prática pedagógica.

No segundo tópico denominado de “Os pátios escolares, a concepção de natureza e a interação das crianças com a natureza e seus elementos”, buscamos apresentar discussões e reflexões sobre o pátio escolar, sobre o que é natureza para as professoras entrevistadas e como ocorrem as interações das crianças com a natureza e os seus respectivos elementos.

Finalizamos com o tópico chamado de “A relação das crianças com a comunidade, a sociedade e seus pares e os contextos investigativos”, onde buscamos compreender como ocorre a relação das crianças com a comunidade e como ocorre a delimitação e escolha de temas para a constituição de contextos investigativos.

5.1 Os Sujeitos da Pesquisa e a Presença da Educação Ambiental na Formação, Currículo, Planejamento e Prática Pedagógica

A pesquisa foi realizada com seis professores, sendo três de cada escola envolvida. A delimitação dos professores participantes ocorreu mediante critérios de seleção, definidos anteriormente. Para esta definição foi solicitado à coordenação de ambas as escolas a indicação de alguns seis professores, três que possuíam menos de 3 anos de atuação na EI e três que possuíam mais de 10 anos de atuação na EI.

A totalidades de professores que atuam na EI no município de Barão de Cotegipe é de 28 professores, deste 19 atendiam aos critérios de seleção, a ideia era selecionar três professoras de cada escola para participarem da pesquisa. Na EMEF Angelo Rosa, o total de professoras que atendiam aos critérios foi de três professoras, já na EMEI Barãozinho, a escola possuía 16 professoras que atendiam aos critérios de inclusão e, como já foi apresentado, estas professoras foram escolhidas pela diretora da escola que elegeu três critérios para seleção (as primeiras professoras que ela encontrou na sala dos professores; o turno de trabalho – tarde – e os mesmos períodos de planejamento e no mesmo dia, decorrente das horas atividades da escola).

A partir da indicação dos professores da EMEF, foi realizado o convite para participar da entrevista e combinado o melhor horário e dia para a realização da mesma. E na EMEI, a diretora realizou o convite no momento de seleção das professoras. Todas as professoras indicadas consentiram em participar da pesquisa e foram identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6, a fim de preservar a identidade das participantes.

Foram selecionadas três professoras com menos de três anos de atuação na EI, estas possuem 5 meses, 9 meses e 1 ano de atuação. Também foram selecionadas três professoras com mais de dez anos de atuação na EI, estas possuem 12 anos, 17 anos e 32 anos de atuação.

Com relação a formação das professoras entrevistadas, todas as seis possuem graduação em Pedagogia, duas possuem magistério, duas possuem outra graduação, uma em Administração e outra em História, e uma professora está cursando a segunda graduação em Letras. Referente a Pós-graduação a nível de especialização, temos quatro professoras com essa titulação concluída, duas possuem especialização em EI, uma em Dificuldades de Aprendizagem e uma em Psicopedagogia, também temos uma professora com a pós em andamento sobre Orientação Escolar.

Ao questionar sobre a presença da EA na graduação, três professoras entrevistadas afirmam que não possuíram nenhuma disciplina voltada especificamente para a EA. Mencionaram que tiveram disciplinas de ciências, que abordavam alguns aspectos, mas era voltado mais para o ensino nos anos iniciais, como é observado na fala da professora 2, ao dizer “Não, não tive né, então a gente tinha biologia, ciências, que são mais didáticas para o ensino fundamental, mas propriamente dita não tivemos” (P2).

A partir do artigo 2º da PNEA que nos diz “Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”, podemos notar que esta lei não é cumprida plenamente nos cursos superiores, sendo um componente obrigatório e muito importante de ser abordado e trabalhado na formação docente, pois como já vimos, a EA “[...] analisa temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades” (REIGOTA, 2009, p. 45).

Três professoras afirmaram que tiveram disciplinas voltadas para a EA, mas que foram assuntos vagos, como observamos na fala da professora 5, que nos disse que “teve, mas assim a gente pegou assuntos, mas mais vagamente né, não foi temas profundos, mas a gente teve e viu sobre a importância de trabalhar o meio ambiente desde cedo né” (P5).

Qual será a concepção de meio ambiente que esta professora teve em sua formação? Como já vimos anteriormente a partir Sauvé (1996) e Sauvé et alii (2000) existem várias concepções de meio ambiente, Ambiente como natureza; Ambiente como recurso; Ambiente como um problema; Ambiente como meio de vida; Ambiente como sistema; Ambiente como a biosfera e Ambiente como projeto comunitário.

A concepção de meio ambiente que os professores possuem influenciam nos trabalhos que desenvolvem em EA, por exemplo, se a concepção de meio ambiente for vista como problema, a professora vai trabalhar com as crianças os problemas ambientais que existem na cidade, na comunidade e no mundo, buscando apresentar soluções para resolvê-los e melhorá-los, e incluir as crianças neste processo de preservação e mudança de hábitos.

Referente a cursos ou formações continuadas sobre EA, quatro professoras afirmaram que não possuem e duas professoras afirmaram que tem, como a P3, que diz que “todos os anos a gente teve formação com a Talita”, a formadora das escolas, e a P6 que diz “eu fiz cursos online, algumas coisas pelo SENAR², pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, eu fiz sobre Plantas Medicinais na UERGS³, sobre PANCS⁴ também ali na UERGS”.

Ao serem questionadas sobre a presença da EA no currículo e no planejamento de ensino, quatro professoras relataram o uso de elementos da natureza nas brincadeiras e atividades que as crianças realizam, e duas professoras relataram o foco principal da EA, que é o cuidado do planeta, através da fala da professora 5, podemos perceber essa questão quando ela fala “a gente coloca o meio ambiente praticamente em todo o nosso planejamento porque visa sempre trabalhar os temas naturais” (P5).

Acreditamos que a concepção de meio ambiente desta professora seja de Ambiente como problema, que busca trabalhar os problemas ambientais com o intuito de buscar soluções para essas questões. Não sabemos ao certo quais são os temas naturais que a professora trabalha, mas acreditamos que sejam os relacionados à poluição, desmatamento, lixo, dentre outros.

Sobre a forma como a EA é abordada no planejamento e na prática pedagógica, todas as professoras abordaram a utilização dos elementos naturais, visando a exploração, o contato e o manuseio, e três professoras trouxeram em suas falas o cuidado e a preservação do meio ambiente, como podemos observar na fala da professora 3, quando ela diz que:

Hoje a gente trabalha a todo momento, dá pra dizer né, porque se tu for na minha sala hoje, a minha sala está repleta de folhagens que foi feito um projeto no início do ano ali onde as crianças tinham que trazer de casa uma folhagem, uma flor, digamos assim, para ornamentar a escola também, mas é trabalhado diariamente porque nós temos que cuidar daquela plantinha que está na nossa sala né, se a gente observa que aquela planta está murcha, porque que ela está murcha? né, temos que dar água, temos que talvez colocar um adubo nela (P3).

² Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

³ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

⁴ Plantas Alimentícias Não Convencionais

Podemos observar que apenas duas professoras abordaram os princípios da EA, demonstrando que sim, existem discussões e conversas sobre a preservação e o cuidado com o meio ambiente, que ocorrem todos os dias de forma natural, pois como já vimos a EA não é uma disciplina específica, estando presente em todas as disciplinas e no nosso cotidiano.

5.2 Os Pátios Escolares, a Concepção De Natureza e a Interação das Crianças com a Natureza e seus Elementos

Durante essa sessão, buscaremos compreender como as professoras observam o pátio escolar das escolas que atuam, o que é preciso ter em um pátio escolar para favorecer a aprendizagem das crianças, o que é natureza para as professoras e como ocorre a interação das crianças com a natureza e seus respectivos elementos.

O primeiro questionamento foi sobre como as professoras observam os espaços do pátio escolar da instituição que atuam. Três professoras relataram que a escola tem bastante espaço, mas que estes não possuem muitos elementos da natureza, como aparece na fala da professora 2, que diz:

Eu acho que eles tem muita potência né, eu acho que eles tem os espaços fora né, mas não vejo assim grandes coisas que envolvam a natureza assim né, porque se tu for ver eles tem o parque, o pátio, uma árvore, um pedaço de grama né, então dentro da escola se tu for ver, e na minha visão assim, não se tem um contato muito forte com a questão de natureza assim, florestas, bosques, parques, grandes gramados assim, que eles podem explorar de fato, são espaços pequenos, mas não que eles não tenham né, acho que poderia ter mais? Acho que sim, mas eu acho que é um tema que tá começando a ser implantado agora na educação, então toda a infraestrutura da escola, de todas as escolas que a gente vê não tem espaço para isso, não foi pensado nisso né, não foi planejado para isso (P2).

A partir deste fragmento podemos interpretar que a professora quis nos dizer que os pátios da escola tem muito a oferecer para as crianças, que possuem bastante espaço mas poucos recursos naturais, se referindo ao pátio principal, em frente as salas, onde quase todo o espaço é coberto por piso, com apenas uma árvore, no outro pedaço tem o parque com o chão coberto de britas e em outros espaços possui pedaços de grama. Ela também se refere a infraestrutura das escolas, por não terem planejado e pensado nos espaços naturais em seus projetos.

Duas professoras trouxeram em suas falas a questão de fazer passeios aos redores da escola para coletar elementos e também fala sobre a falta de espaços naturais na escola, assim como a professora 1 relata, ao dizer que:

Aqui em cima no pátio central não tem muito, eles tem pouco contato, tem algumas plantas aqui na frente que a gente utiliza bastante, essa árvore, pendura trabalhinhos, coisas para eles fazer, mas na parte inferior, lá embaixo, que desce para o ginásio, eles tem um parque que é todo de madeira, que é no gramado, na terra mesmo, lá que eles tem um maior contato no ambiente escolar, sem ser materiais né, que seja o ambiente em si. E externo além da escola, a gente faz passeio também, eu sei que eles visitam bastante lugares, eu que sou nova aqui não presenciei ainda, mas a gente já tem marcado uma visita para agosto, um ambiente externo, na natureza também. Mas a gente faz bastante passeios aos arredores da escola, lá embaixo onde passa o rio, observar as plantas, a gente faz muita coleta de elementos da natureza para que eles possam trabalhar e trazer para a escola então, as vezes acaba tendo mais contato com o externo do que na natureza em si aqui dentro da escola (P1).

Podemos perceber que as professoras também buscam outros espaços, além da escola, para que as crianças tenham contato com a natureza e seus elementos, o que demonstra que as professoras possuem uma inquietação sobre este assunto e buscam constantemente alternativas.

Sobre as principais características que um pátio escolar precisa ter para favorecer a aprendizagem das crianças, todas as professoras responderam que é preciso ter bastante espaço para as crianças correrem, explorarem e se desenvolverem, como aparece na fala da professora 1:

Tem que ser um ambiente, acredito, acolhedor, que seja visivelmente atrativo a eles, confortável, que tenha espaço para eles correr, se locomover, porque eles são bem ativos, eles tem energia de sobra, eles precisam, que seja também um lugar que eles gostam, de se sentir acolhidos, calmos, que tenha um gramado, que tenha plantas, que tenha brinquedos, escorrega, balanço, acredito que seja isso que seja atrativo a eles (P1).

Acreditamos que sim, os pátios precisam ter vários espaços livres, para desenvolver atividades pedagógicas e também para as crianças poderem brincar livremente, sem um direcionamento pedagógico específico, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, que é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois:

[...] a brincadeira não está apenas no brinquedo, está na criança, no seu corpo, na palavra, na sua curiosidade e no seu interesse pela natureza, nas relações com o espaço e com as educadoras, que configuram uma grande teia. A complexidade está em compreender que a liberdade é resultado de todos esses fios interligados (CAMPOS et al., 2022, p. 54).

Como podemos proporcionar o brincar livre sem que vire correria desenfreada? Podemos parar para refletir que quando uma criança está em um ambiente com bastante espaço e sem outro material disponível, a primeira atitude é sair correndo e explorar com seu corpo aquele espaço, mas quando este ambiente possui elementos da natureza e não estruturados (com vastas possibilidades de criação), a criança vai explorar esses materiais e deixar a imaginação

fluir, ainda pode ocorrer correria? Sim, mas esta estará vinculada a brincadeiras significativas e potentes, como sobrevoar seu avião, galopar com seu cavalo, girar seu cata-vento, fugir da polícia com seu carro de corrida, dentre outras brincadeiras proporcionadas pela criatividade.

E quando a criança brinca livremente ela faz muitas descobertas do mundo onde vivem, de si mesmos, dos próprios interesses, das formas de interagir com o ambiente e o próximo, das formas de movimentar-se e ocupar o espaço, se reconhecendo e se sentindo pertencente ao ambiente, tudo no seu tempo, porque:

A criança, quando livre, em busca do que a move, descobre seus verdadeiros interesses de forma natural, no seu ritmo único. Aprender a ouvir, a observar, a se relacionar, a se movimentar, a superar desafios, afinal, é da natureza humana aprender. Nesse brincar não direcionado, meninas e meninos, como seres que inauguram inúmeros aspectos da vida, têm uma rica oportunidade de elaborar o que encontram no mundo. Recriam a todo momento, de forma lúdica e imaginativa, o que percebem da vida, podendo compreendê-la ao seu modo (CAMPOS et al., 2022, p. 54-55).

Na fala da professora 1 também aparece a presença de plantas, mas a professora entrevistada não especificou que tipo de plantas, por isso, compreendemos que a professora se referiu a ter árvores com sombra e uma vegetação para exploração ou para fins “decorativos”.

Ela também aborda a importância de ter brinquedos construídos, ou seja, os brinquedos de parque, sem mencionar a importância de ter materiais não estruturados e elementos da natureza que aguçam a imaginação e a criatividade das crianças, onde elas criam brinquedos únicos e simbólicos.

Também apareceu na fala de quatro professoras a importância da presença de elementos da natureza nos pátios escolares, como fonte de inúmeras possibilidades e aprendizagens, sem excluir os parquinhos, assim como a professora 6 falou:

Grama, árvore, flor, pedra, arbusto, toco de árvore, pneu, sei lá, coisas que tem aqui, mas que de repente a gente poderia incrementar um pouquinho mais, tábuas, né, eu acho que é muito bom esses brinquedos que a gente tem, plásticos, tobogã, o túnel e tal, mas eu acho que a exploração deles seria muito maior se eles pudessem de uma tábua criar a própria, o próprio brinquedo (P6).

Diante da fala desta professora podemos notar que ela cita vários elementos naturais que poderiam ter nos pátios escolares, principalmente os elementos que podem se transformar em brinquedos e brincadeiras, como as pedras, os tocos de árvore, as tábuas, mencionando também sobre a importância dos brinquedos do parque mas reforçando a ideia da importância dos elementos não estruturados para o desenvolvimento das crianças.

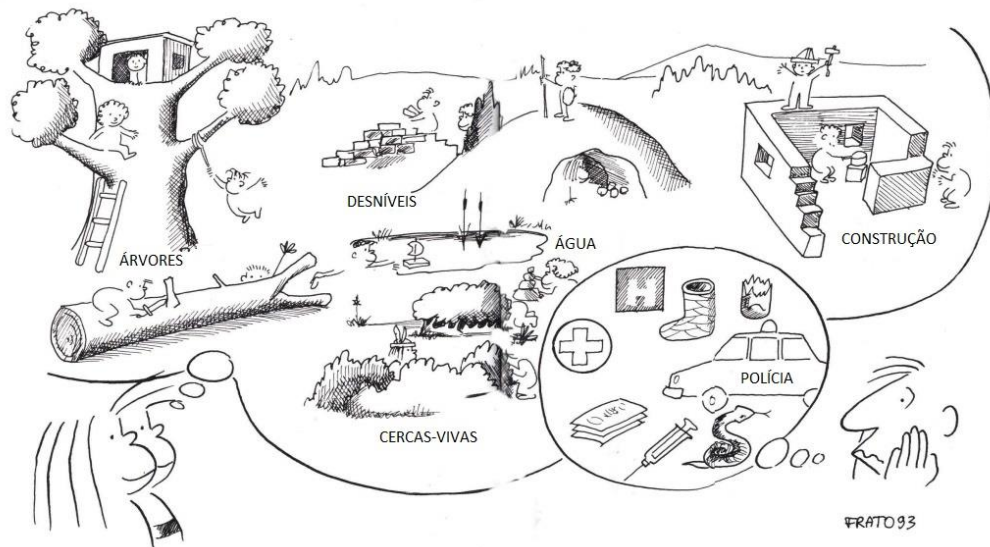
Isso dialoga muito com o que Louv (2018, p. 108-109) aborda ao relatar sobre estudos voltados para a diferenciação do brincar em áreas naturais e do brincar em áreas cimentadas:

Estudos suecos descobriram que crianças em playgrounds construídos tinham brincadeiras muito mais interrompidas; elas brincavam em intervalos curtos. Em áreas mais naturais, as crianças inventavam sagas inteiras que eram retomadas dia após dia – gerando e colecionando significados.

Desta forma, podemos notar que áreas mais naturais possibilitam muitas brincadeiras, pois aguçam a criatividade e a imaginação das crianças, tornando-as mais longas e significativas através da continuidade.

Também dialoga com uma charge de Tonucci (2019), onde ele representa o desejo das crianças e o anseio e as inseguranças dos pais e ou responsáveis, por conta dos riscos que as crianças correm ao interagirem com os ambientes naturais.

Figura 36: O desejo das crianças X O anseio dos pais.



Fonte: Tonucci, 2019, p. 64-65.

Podemos perceber que as inseguranças dos pais/responsáveis são fatores que influenciam no contato com a natureza, visto que, eles prezam pela segurança das crianças, mas acabam esquecendo que as crianças estão aprendendo constantemente sobre seus limites e os do ambiente em que exploram. Sem contato com a natureza, as crianças não podem aprender sobre os perigos de diversas ações e muito menos como se cuidar para que isso seja evitado.

Ao serem questionadas sobre o que é natureza, as respostas de todas as professoras foi basicamente iguais, afirmando que natureza é tudo, mas 4 professoras se referiram apenas aos elementos da natureza, como podemos observar na fala da professora 2, onde ela diz “eu acho

que natureza não é só árvore né, quando a gente fala natureza né, a gente já pensa num bosque, numa floresta, numas árvores, nos caminhos, mas acho que natureza também é o ar, a água, tudo isso, os elementos da natureza né” (P2). Isso dialoga muito com a ideia que vimos anteriormente, onde o ser humano se enxerga como um ser superior aos outros seres vivos, e não percebe que também é natureza.

Apenas duas professoras incluíram o ser humano como sendo parte da natureza, como é visto na fala da professora 5 que diz que “a gente não é dona da natureza, a gente é um pouquinho da natureza, a gente faz parte do meio que a gente vive né” (P5).

Com isso podemos perceber que só duas professoras incluíram o ser humano como parte integrante da natureza, o que nos remete ao fato da natureza ser a nossa casa, que nós somos seres vivos como todos os outros seres e que dependemos constantemente da natureza sem sequer percebermos, através do ar, da água, do sol, e tantas outros benefícios que a natureza nos proporciona.

Ao questionar se as crianças possuem contato com a natureza, todas as professoras responderam que sim e afirmaram que hoje em dia é muito mais comum as escolas utilizarem os materiais não estruturados e os elementos da natureza, propiciando a aprendizagem das crianças, como podemos ver na fala da professora 3, que diz:

Eu acho que hoje o contato da natureza na escola progrediu muito né, porque se a gente for ver há anos atrás as crianças não tinham contato nem com material não estruturado, uma pinha não tinha numa sala de aula, não tinha uma pedra em sala de aula, não tinha ali os pedaços de madeira que fazem parte da natureza, essa madeira veio de uma árvore né, eu acho assim que progrediu muito porque antigamente a criança ela brincava só com o carrinho de plástico né, jogos, todos de plástico onde era aquele jogo que ela montava ali, mas não tinha muito o que ela criar com isso né, hoje em dia tu coloca numa sala uma caixa com madeiras de diferentes tamanhos elas podem construir deste uma ponte, desde uma estrada até um castelo né, então você trabalhar hoje com esses materiais não estruturados, esses elementos da natureza, eu acho assim que auxilia muito na aprendizagem das crianças porque elas podem criar muito mais elas não ficam presas a um carrinho, isso aqui é só um carrinho, com os elementos da natureza eu posso criar o que eu quero, da forma que eu quero (P3).

Podemos notar na fala da professora 3 a importância dos materiais não estruturados no desenvolvimento das crianças, pois é por meio destes elementos que a criatividade e imaginação é aguçada e permitida, visto que não existe apenas uma maneira de brincar com aquele material.

Isso vem ao encontro do que aborda Louv (2018, p. 108), quando ele dialoga sobre os brinquedos constituídos de “partes soltas” e suas infinitas possibilidades de criações:

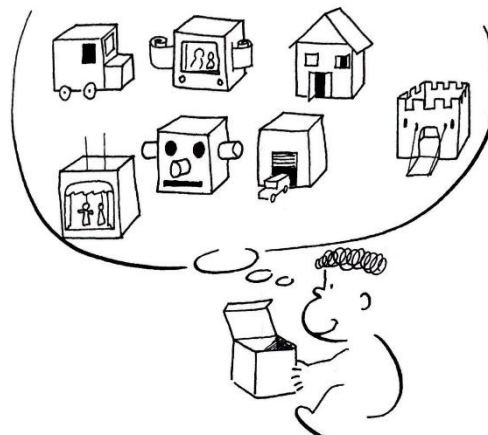
Um brinquedo com suas “partes soltas”, como Nicholson o definiu, é aberto a possibilidades; as crianças podem usá-lo de muitas maneiras e combiná-lo com outras

partes soltas pela imaginação e pela criatividade. Uma lista típica de partes soltas para uma área natural de brincar pode incluir água, árvores, arbustos, flores e capim; um lago e os seres vivos que vivem nele; areia (melhor se for misturada com água); lugares para entrar, sentar e se esconder; estruturas que ofereçam privacidade e paisagens. Vá além dessa área de brincar, para florestas, campos e riachos, e as partes se tornam mais soltas e ainda mais potentes para a imaginação.

Podemos perceber que Louv (2018) aborda sobre os elementos e materiais não estruturados que possuem “partes soltas” e diversificadas maneiras de combinação e criação, tornando cada brinquedo único e cheio de significados.

O que vem ao encontro do que Tonucci (2019) ilustra na charge abaixo, onde uma simples caixa é capaz de se transformar em inúmeros brinquedos e ser incorporado em muitas brincadeiras, só dependendo da imaginação e da criatividade das crianças.

Figura 37: A capacidade criadora das crianças.



Fonte: Tonucci, 2019, p. 87.

Duas professoras também expuseram a dificuldade de trabalhar fora da sala de aula no inverno, o que dificulta bastante levar as crianças para fora da sala de aula, mas que elas propiciam o contato com a natureza dentro da sala, através dos contextos investigativos, como podemos observar na fala da professora 2, que diz:

Sim, elas possuem, confesso que em tempos mais agradáveis assim no verão, é muito mais assim, tu consegue fazer vivências magníficas assim, lá fora, e envolver todos os elementos da natureza, a água, o ar, livre assim algo assim né, no inverno é um pouco mais difícil né, até porque a gente se preocupa né, porque é frio, porque tá chovendo, porque não sei o que, seria uma ótima oportunidade de trabalhar também o frio, a geada, a chuva né, mas aí como mãe e como profe a gente pensa meu Deus eles vão morrer sucumbido de gripe né, mas não que não se trabalha né, mas se trabalha uma maneira mais de observar, do que ter de fato o contato né, então se trabalha né, se trabalha com argila, com água, com pincéis com elementos da natureza, com tintas naturais, a gente consegue trabalhar mais na questão do inverno e no verão

é livre né, é corre, pula e banho de mangueira e chuva artificial e realmente passeios mais externos né (P2).

Diante da fala da professora podemos notar que mesmo diante do frio e da chuva, elas se esforçam para proporcionar o contato das crianças com os elementos da natureza, possibilitando a exploração e a investigação potentes dentro de ambientes fechados. E mais uma vez a gente pode perceber a insegurança dos pais e dos responsáveis pela exposição das crianças ao ambiente, seu clima e seus materiais.

A partir da pergunta você considera importante as crianças terem contato com a natureza e por que, todas as professoras responderam que consideram muito importante as crianças terem contato com a natureza, porque estimula a criatividade, o cuidado, a valorização com a natureza e o desenvolvimento das crianças, como aparece na fala da professora 1:

Muito, muito importante. Primeiro pela conexão que eles estabelecem com a natureza e também pela valorização que eles vão criar, tendo contato, a comunicação que eles criam tendo com esses elementos, com a natureza, eles acabam valorizando, vindo da onde que vem as coisas, da onde surgem, a importância de preservar, de cuidar, desde explorar de diferentes formas, é diferente de você pegar um brinquedo, pegar uma boneca, por exemplo, dá para a criança, ela vai saber explorar de uma forma, ela vai cuidar daquela boneca, agora, é diferente você pegar gravetos, você pegar areia, terra, e diversos outros materiais e disponibilizar para a criança, ela vai criar inúmeras possibilidades com aquele material né, então esse contato é muito importante para isso, para o desenvolvimento motor, cognitivo dela, mas também o pessoal, né, a valorização da natureza, enfim nesse sentido (P1).

Diante da fala da professora 1, podemos fazer relação com o que Antônio e Tavares (2019, p. 70) abordam sobre a importância de as crianças terem contato com o mundo natural e as possibilidades ocasionadas por esse contato:

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

Como é possível perceber, o contato com a natureza é muito importante, visto que fazemos parte dela, precisamos nos reconectar e nos reconhecer como integrantes deste ecossistema.

Ainda sobre o questionamento, a professora 4 relatou sobre a mudança das crianças frente um monte de terra, alterando a hiperatividade e a ansiedade das crianças, deixando-as mais calmas e tranquilas:

[...] eles adoram brincar com a terra, a terra é a essência para eles, a terra é tudo, gente eles se transformam quando eles vêem um monte de terra, isso a gente vê nítido neles, as crianças que são mais agitadas por exemplo elas são outras crianças quando estão no pátio, e quando elas estão em contato com a natureza elas mudam totalmente, então se tem um montinho de terra eles estão felizes (P4).

A fala da professora 4 dialoga com a charge abaixo, onde Tonucci buscou representar os desejos das crianças, e fica o questionamento: Será que é necessário comprar brinquedos caros? Será que os brinquedos industrializados sanam a imaginação das crianças? Será que o simples, barato e não estruturado não seriam melhores? Será que os desejos das crianças pelo simples estão sendo atendidos? O simples e o barato, como a lama e o barro, fazem sentido para os pais? Ou eles só se preocupam com a sujeira?

Figura 38: Os desejos das crianças.



FRATO 93

Fonte: Tonucci, 2019, p. 86.

Isso também vem ao encontro do que nos diz Moore (apud LOUV, 2018, p. 107-108) afirmando que “[...] ambientes naturais são essenciais para o desenvolvimento infantil saudável por que estimula todos os sentidos e integram o brincar, informal, com o aprendizado, formal”. Demonstrando, desta forma que sim, os pátios naturais são extremamente importantes e essenciais para a aprendizagem das crianças, pois eles são repletos de mudanças e são alterados constantemente através das estações, onde aparecem frutos, caem folhas, tem muita chuva, tem muito sol, aparecem flores, aparecem animais para se alimentar dos frutos, e assim a natureza vai se transformando e nós nos transformamos junto com ela.

5.3 A Relação das Crianças com a Comunidade, a Sociedade e Seus Pais e os Contextos Investigativos

Nesta sessão buscaremos compreender como ocorre a interação e relação das crianças com a sociedade, a comunidade e seus pais, e também como os contextos investigativos são constituídos, formulados e trabalhados.

Nós também somos natureza, e, portanto, questionamos as professoras sobre a interação com a comunidade, a sociedade e os pais. Elas relataram que ocorre interação com a comunidade e as famílias por meio de datas comemorativas, do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e da escola de pais, mas que é mais limitado a isso, pois:

[...] tem o CPM, tem a escola de pais que traz a comunidade pra dentro, tem o dia D que vem os pais também, tem as comemorações né, dia da família, dia dos pais, dia das mães que vem as famílias pra dentro da escola, mas de fato eles não entram muito na escola né, porque aqui os pais não pegam as crianças na sala, não entram aqui dentro, então tem essa participação mas não vejo muito (P2).

Por meio da fala da professora 2, podemos notar que a presença dos pais vem atrelada as datas comemorativas, o que de fato deveria acontecer frequentemente através de outros modos, como por exemplo em exposições, e também como forma de incluir a comunidade por meio de projetos que tragam a comunidade para dentro da escola, com o intuito de contribuir ou melhorar a escola.

Também apareceu na fala de algumas professoras a participação e o interesse da comunidade em ajudar e proporcionar espaços para as crianças brincarem, como aparece na fala da professora 4:

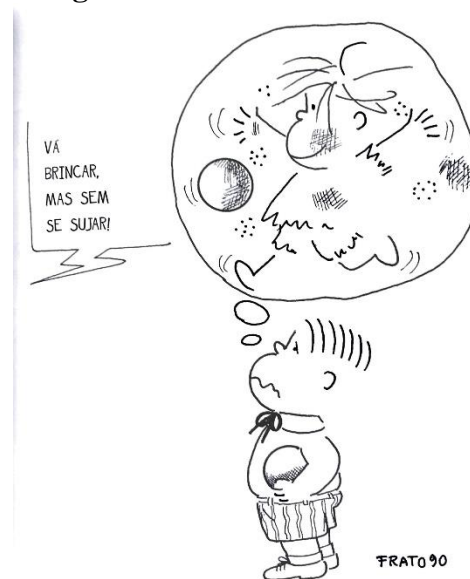
[...] acho que a comunidade escolar aqui ao redor, ela apoia bastante nós nesse sentido porque tipo assim, ali o Facioli cedeu o campinho ali, ele não teria nem porque ceder, mas ele cede o espaço ali, eles cortam a grama, eles mantêm limpo pra gente poder brincar, então a gente já foi nos montes de terra dos lotes vazios, e a gente pedia pro dono, dava uma ligadinha ò podemos ir brincar lá com a turminha? Sim, se vocês cuidam tudo pode ir beleza, então as pessoas vê com bons olhos isso, elas ajudam, e no começo, quando a gente começou com essas mudanças aqui na escola, com esse modo diferente de trabalhar, algumas mães e alguns pais, mas eram mínimos, eles ficavam meio assim, nossa porque tá todo sujo e tal e coisa, não, ele não está sujo, ele foi brincar na terra, ele se divertiu, ele foi aprender né, então eu já explico isso no começo do ano para os pais, olha, manda seu filho com as roupas que não vá, que não tem problema de sujar, que não tem problema de encardir, que não tem problema de rasgar, porque ele vai brincar (P4).

Com esta fala, podemos notar que a comunidade ao redor das escolas costuma contribuir e disponibilizar espaços para que as professoras levem as crianças para brincar, explorar e investigar, se preocupando somente em proporcionar vivências significativas.

Apareceu também na fala da professora 5 a interação das crianças com os pares, onde ela diz que “a gente faz através de atividades, de experiência e de trabalhar uma turma com outra turma” (P5). Podemos perceber que existe interação entre as crianças na escola, e isso é muito importante, porque existe nessa relação uma troca gigantesca de experiências, onde os maiores ensinam os menores, ajudam e partilham descobertas e aprendizagens.

Podemos perceber na fala da professora 4 a principal preocupação da maioria dos pais e até de alguns professores, a sujeira. Esse é um dos principais fatores da falta de exposição das crianças na natureza, mas as crianças são “laváveis” e elas precisam dessas experiências para se desenvolverem em todos os sentidos.

Figura 39: Proibido se divertir.



Fonte: Tonucci, 2019, p. 61.

Nos PPPs pudemos observar que a escola trabalha com projetos, porém ao questionar as professoras como se desenvolvem os projetos e como são delimitados, as professoras relataram que não estão mais trabalhando com projetos, agora estão voltadas para os contextos investigativos, assim como nos explica a professora 3:

A gente não trabalha mais com projetos. Esses contextos eu vou te dizer que ainda a gente tá engatinhando tá, porque até o início do ano a gente ainda trabalhava com projetos tá, e como a gente tem formação mensal com a Talita, a Talita ela nos desafiou essa nova proposta então ali os primeiros contextos foi ela que deu toda a orientação, a vamos fazer o contexto do grafismo, o que que é esse contexto de

grafismo? Vamos fazer um contexto de construção, o que que é esse contexto de construção? e agora em agosto nós temos o nosso próximo planejamento onde ela nos desafiou de novo, então nós vamos ter que vir com as propostas dos grafismos, dos contextos né, então dentro por exemplo do Pré A, todas as profes a gente conversa, claro que a gente leva em consideração muito a curiosidade das crianças né porque cada turma tem as suas peculiaridades, mas a gente entra em consenso também né, para as 3 turmas de Pré A andarem juntas né, para elas terem os mesmos, as mesmas vivências não, mas pra elas terem digamos uma linha né, uma linha de pensamento então o que é feito com o Pré A da tarde, é feito com o Pré A da manhã, mas claro que uma profe trabalha de uma forma, outra profe trabalha de outra né, mas a gente leva muito em consideração a curiosidade e a investigação das crianças (P3).

A professora 2 explica como é a “logística” dos contextos investigativos, demonstrando como está sendo desafiador essa nova metodologia de ensino, pois é algo totalmente novo e que fez os professores saírem da zona de conforto:

[...] um contexto investigativo então tu monta na sala e todas as crianças passam por aquilo, não tem então de fato no teu dia uma coisa que, tua vivências principal, não, não vai ter tua vivências principal, vai ter vários contextos durante o dia né, que as crianças vão passear, então o nosso projeto foi os contextos investigativos, mas ainda a gente trabalhou com uma vivência principal no dia, por exemplo, a hoje é o dia da argila, amanhã é o dia do desenho de observação, amanhã é o dia do passeio, amanhã, então ainda se tinha isso, nesse novo projeto que a gente tá entrando agora em agosto, a gente tá tirando isso da vivência principal e trabalhando o contexto durante a semana, então vai ter o mesmo contexto, vai ter o passeio, e a gente vai ter o contexto das construções deste passeio com as caixas durante toda a semana, então o grupo vai passear e vai ter o contexto da argila pra eles modelarem alguma coisa, e tal tal tal, vai ter o grafismo da pintura, vai ter o recorte e cole, tudo ao mesmo tempo né, então todo esse contexto durante a semana pra eles participarem, nesse novo projeto, e no antigo projeto ele tem vivência tanto principal, porque a gente não se sentiu a vontade de tirar aquilo né, até como uma segurança do profe né, tipo agora eu preciso fazer isso, é pra ter um norte, então ainda estamos no meio termo (P2).

A partir desta constatação, foi questionado as professoras sobre como ocorre a delimitação dos contextos e de onde eles surgem, uma das professoras respondeu que existe uma fragmentação, onde todas as turmas trabalham sob um tema, não levando em consideração os questionamentos das crianças e as diversas singularidades que existem dentro de uma sala de aula:

A gente tem a Talita, que vem conversar com nós e tal e na verdade a gente já vai meio que pensando antes e vai, vai tentando né pensar, tem uma questão de que é meio que uma segmentação que eles fazem, tá agora a gente vai para as construções e vai pra isso, às vezes isso se afastar um pouco do que, por exemplo a minha turma é a minha turma, a turma da minha colega é outra então, eu não sei se é porque ainda a gente não tem essa maturação pra gente fazer, mas eu acho que é muito bom, é muito bom tipo tu aprende coisas e tu vai agregando, mas eu acho que cada, cada criança, cada turma é uma turma, como tu vai trabalhar e o que levar de dar o que que o que essa criança vai tentar o que naquela brincadeira vai surgir o questionamento (P6).

Algumas professoras relataram que ocorre a escuta atenta das indagações e questionamentos das crianças, levando em consideração os anseios e desejos, tornando a criança o centro do planejamento:

É o que a gente vai observando na nossa turma, do que eles assim mais gostam né, a gente vai e também das formações com a Talita né, então a Talita vem com algumas formações e com algumas ideias né, e aí a gente vai montando os contextos, com o que a gente identifica com a turma ou o que a turma nos pede né (P2).

Sobre a alteração dos contextos dentro da sala de aula, as professoras relataram que existe três tipos de contextos, os que ficam mais tempo na sala, entre 20 e 30 dias, os que ficam 1 semana e os que duram 1 dia:

Nós temos, na minha sala assim por exemplo eu tenho aquele que fica mais permanente, que nem eu disse pra ti, que fica mais tempo né, que geralmente seria mais os faz de conta e tal, e tem aqueles que a gente troca, que fica, também tem o que fica só um dia, como por exemplo agora eu vou fazer 1 pintura ou uma atividade com argila por exemplo, então eu vou trabalhar hoje, então eu faço o contexto da argila é pra aquele dia, porque se deixar lá direto, não vai fluir, vai lambuzar tudo, vai dar então aquele dia vai ter, não é que vai ter só o contexto da argila, vai ter o contexto da argila, vai ter o faz de conta, vai ter o grafismo, vai ter a construção, geralmente na minha sala eu tenho uns 4 contextos diferentes, por dia né, e daí tem um lá que fica mais tempo, que nem eu tenho, eu tinha o do mercadinho, o mercadinho ficou um mês porque eles adoraram, o do hospital também porque era aquele o brincar de faz de conta e tal, e daí agora, foi trocado e tal, coloquei o do escritório não fluiu muito, ficou uma semana já, daí mudamos pro salão de beleza, o salão de beleza foi ali, achei que não ia fluir muito, fluiu mais com os meninos do que com as meninas, então às vezes a gente pensa uma coisa e acaba que nem sempre corresponde aquilo que a gente pensa, os meninos gostaram muito do faz de conta do salão de beleza, é, porque eles cortavam os cabelos, eles faziam penteados, eles né, e eu achei que as meninas iam fazer mais não, girou mais pros meninos mesmo. E agora daí porque exemplo tinha o faz de conta agora da cozinha é uma coisa que eles gostam muito né que é pra quer brincar cozinhar, da comidinha e tudo mais, então é alguns são passageiros que vai que fica só um dia tipo mesa de luz só um dia né, mas aí pega um de construção fica uma semana, um heurístico, o jogo heurístico daí às vezes eu troco alguns elementos né tipo tem o pegador de massa e o prendedor, daí coloca lá as tampinha e as rolhas, hoje pra pegar 2, 3 dias daí depois troca né, deixa os mesmos pegadores e troca os elementos coloca algodão, coloca rolha, coloca pedrinha então vai substituindo ou depois muda os pegadores, vai com colher, com outro né, pra eles só vai fazendo rodízio dos elementos (P4).

Também apareceu na fala das professoras o escutar as crianças, percebendo com o que elas demonstram mais interesse, alterando os contextos que não deram certo para a turma e também alterando os objetos que se encontram nos contextos:

Depende da turma, então assim tem contextos que dura bastante tempo, que nem eu tenho um contexto de faz de conta da cozinha que eles gostam muito, então desde o começo do ano ele se encontra na minha sala, aí um dia eu coloco a um restaurante, na cozinha, a um dia eu faço comidinha com as sementes que eles trouxeram, no outro

dia eu tiro tudo e deixo só as panelinhas, no outro dia eu coloco só as massinhas, de semana em semana, ou não, então depende muito do que eles gostam. A gente fez um contexto de contáveis com tampinhas e tal, a gente percebeu que eles gostaram mas não muito, então numa semana a gente tirou, a tem o contexto de pintar com tinta, nossa eles gostaram muito, então ficou um pouco mais, aí eu botei tinta, eu botei canetinha, eu botei o recorte e cole e assim a gente foi indo, então depende muito da tua turma, se a turma for mais agitada ou menos, a minha turma é grande, eles são em 24, e eu tenho 3 crianças que necessitam de um olhar mais atento, então eu já tentei vários contextos, vi que não deu certo, fiz menos contextos, depois dei uma aumentada, tudo conforme a necessidade da tua turma (P2).

Ao final das entrevistas perguntei às professoras se elas tinham algo a mais para complementar com a pesquisa e todas elas reforçaram a importância de proporcionar às crianças o contato com a natureza e seus elementos pois “[...] a gente vê o quanto que as crianças progridem, trabalhando com os elementos da natureza, o quanto elas criam, como eles deixam a imaginação deles fluir, a criatividade deles também, e a gente vê, é notório” (P3).

Diante disso, podemos perceber que as professoras percebem que de fato o contato com a natureza proporciona o desenvolvimento das crianças de forma plena e completa, pois “espaços e materiais naturais estimulam a imaginação sem limites das crianças e servem como meio para a inventividade e a criatividade observáveis em quase todo grupo que brinca em um ambiente natural” (MOORE apud LOUV, 2018, p. 108).

Portanto, pudemos verificar que as professoras proporcionam elementos da natureza, ou momentos em contato com a mesma de diversas forma, através dos contextos investigativos, da interação com os pátios da escola e também buscando novos espaços aos arredores da escola, com a utilização de praças públicas e terrenos privados disponibilizados pela população.

É muito interessante o fato de a população apoiar a escola disponibilizado espaços privados, com diferentes topografias, para as crianças explorarem, investigarem e brincarem, pois desta maneira as crianças possuem outras experiências com elementos variados alavancando a aprendizagem e o desenvolvimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos através desta pesquisa que nós, seres humanos, necessitamos ter vínculos com a natureza ao longo de todas as fases da vida, para proporcionar melhorias na qualidade da nossa existência, sendo uma alternativa fácil de ser encontrada e que não custa muito.

Portanto, é necessário proporcionar o contato e a interação da natureza para com as crianças e até para nós mesmos, como forma de descarregar, descansar e se conectar com a nossa verdadeira casa: a natureza.

Atualmente vivemos em um mundo altamente tecnológico, onde as horas do relógio parecem passar mais rápido e os momentos de lazer e descanso são voltados para as telas de televisões, tablets, computadores e celulares.

E as crianças não estão desvinculadas destas tecnologias, muito pelo contrário, estão cada vez mais conectadas e viciadas neste universo lúdico e interativo da internet. E é por conta disso que atualmente vemos muito mais crianças obesas, ansiosas, depressivas, nervosas e outros tantos problemas de saúde.

Além disso, o emparedamento está muito vinculado ao cotidiano das crianças, que passam a maior parte do dia dentro de apartamentos apertados e sem um pátio para brincar, ou possuem milhares de tarefas e aulas durante o dia, sem ter tempo de ser criança.

Muitas vezes o único momento de brincar, interagir com outras crianças, ter contato com a natureza, ser criança, é na escola, quando estas interações não são podadas constantemente pelos professores que acreditam que a escola é um lugar apenas para estudar, aprender e escutar.

Por estes motivos é que surgiu este trabalho, tão cheio de significado para mim, que passei a infância no pátio e na rua da minha casa, nas praças da cidade e no “interior”, nas casas de meus tios e primos passando as férias escolares.

Também pelas memórias afetivas construídas neste período, das comidinhas feitas com flores, folhas, terra, areia, hortaliças, frutas, grama, enfim, por todo e qualquer material encontrado no pátio de casa e pelas brincadeiras no “interior”, pesca, escorregar nos morros, descer o rio com folhas de bananeira, estar em contato com os animais, e dentre muitas outras brincadeiras.

Estas memórias eu guardo comigo até hoje e fico tão feliz e emocionada em relembra-las pois foi uma fase da minha vida muito especial e significativa, sentir o cheiro da hortelã (a

principal hortaliça que eu utilizava nas minhas comidinhas) me faz reviver todos esses momentos.

Sou muito grata por ter vivido esses momentos e, principalmente, pelos meus pais terem me proporcionado tudo isso, sem se incomodarem com a sujeira no pátio e também nas roupas. Meus pais sempre prezavam em proporcionar essas experiências para mim e eu aprendi a amar a natureza com eles.

Meu principal objetivo frente a este trabalho é poder proporcionar tudo isso que eu vivi na infância para as crianças de hoje, demonstrando o mundo de possibilidades que encontramos quando desligamos os aparelhos eletrônicos e saímos ao ar livre.

Desta forma, que a EA é tão fundamental de ser trabalhada desde a EI, já ela está presente em todos os momentos e vem associada a todas as experiências, investigações e experimentações do cotidiano, pois é interdisciplinar e busca a criticidade dos aspectos ecológicos, sociais, culturais, econômicos e psicológicos das ações e atos de nós, seres humanos, discutindo e debatendo possíveis caminhos para a mudança.

A EA deve estar presente desde o PPP das escolas até nas ações docentes cotidianas, não pode estar fragmentada em assuntos, mas sim, estar vinculada em toda e qualquer prática pedagógica.

Na EI não pode ser diferente, a EA também precisa estar presente no PPP, no currículo e nas práticas pedagógicas, pois é uma prática que deve estar presente em todos os níveis da educação. Pudemos perceber que sim, a EA está presente nos PPPs das escolas envolvidas, abordadas através do cuidado com o planeta, a sustentabilidade, as relações humanas, a solidariedade e a defesa da vida.

Através da análise dos PPPs das escolas envolvidas, pudemos perceber que os conceitos de EA estão presentes na redação, de forma a contemplar as interações sociais, o cuidado e a preservação do meio ambiente e a observação e a interação com a natureza.

Os pátios escolares se tornam peças fundamentais para fomentar essas interações com a natureza, e principalmente em garanti-las para as crianças, pois como já foi abordado, muitas vezes, é somente na escola que as crianças possuem contato com a natureza e seus elementos. Desta forma, é necessário pensar e planejar os pátios escolares a fim de proporcionar experiências e interação significativas, por meio de variadas topografias, vegetações, ecossistemas, superfícies, elementos e materiais potentes que oferecem inúmeras repostas às ações das crianças.

É muito importante o planejamento dentro dos espaços que já existem, potencializando assim, inúmeras possibilidades de vivências, contextos e atividades, e favorecendo ainda mais as interações das crianças.

Percebemos que nos pátios das escolas estudadas existem espaços externos disponíveis, e eles podem oferecer melhores condições caso sejam uma intencionalidade da escola, pois existe material que ajudaria nesse planejamento. Porém, não foi a intenção da pesquisa dar conta de melhorá-los neste TCC, e sim realizar um diagnóstico do pátio, observando o que nesse pátio tem, que tamanho esse pátio tem, se ele atende ou não atende as manifestações de curiosidade das crianças.

Trouxemos ideias e sugestões de materiais e equipamentos para melhorar a qualidade dos pátios escolares das escolas envolvidas, como forma de colaborar no planejamento desses espaços fundamentais no desenvolvimento das crianças, os pátios escolares externos.

Pudemos realizar também, entrevista com professores da EI, a fim de compreender as práticas pedagógicas voltadas para interações com a natureza proporcionados para as crianças, além de verificar a existência de práticas voltadas para a EA e como ocorrem os contextos investigativos.

Durante a análise das entrevistas, identificamos que existem práticas pedagógicas voltadas para a EA e para as interações com a natureza e seus elementos, proporcionadas pelos pátios escolares, pelos terrenos privados emprestados pela população para as crianças e também pelas praças da cidade.

Podemos notar que a população é sensível a necessidade de as crianças terem espaços ao ar livre para brincarem, proporcionando que explorem e investiguem os terrenos aos redores da escola, reconhecendo a importância desse contato no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

As escolas envolvidas na pesquisa possuem pátios grandes e com muitas possibilidades de enriquecimento, que podem ser propostas a partir da diversificação de contextos investigativos, da oferta de distintas texturas, ecossistemas, vegetações e elementos com diversas respostas frente as ações das crianças.

Contudo, podemos concluir que este trabalho foi importante para compreender as interações, experimentações, explorações e vivências das crianças com a natureza, e também da importância que esse contato proporciona para a saúde física e emocional e para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

Seria muito importante e valioso dar continuidade a esse trabalho, buscando auxiliar as escolas nesse processo de melhoria dos pátios escolares a fim de ampliar as possibilidades de

atividades e propostas voltadas para a interação das crianças com a natureza e seus elementos, assim como problematizar com as professoras que atuam na EI a importância de potencializar essa interação destacando os benefícios ao desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. 1. ed. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Belo Horizonte: I Seminário Nacional, 2010.
- BARCELOS, Valdo. “Mentiras” que parecem “verdades”: (re)pensando a Educação Ambiental no cotidiano da escola. In: COAN, Cherlei Marcia et al. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Sônia Balvedi Zakrzewski (Org.). Erechim: Edipfapes, 2003. p. 65-70.
- BARROS, Maria Isabel Amando de. (Org.). **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. Manual de Orientação. Sociedade Brasileira de Pediatria. Crianças e Natureza. 2019.
Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf> Acesso em: 30 de Janeiro de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei 9795. Diário da República Federativa do Brasil, Brasília: DF, 1999.
- CAMPOS, Ana Paula. et. al. **Quintais Brincantes: Sobrevoos por vivências educativas brasileiras**. Brasil, 2022. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/acervo/quintais-brincantes/>> Acesso em: julho de 2022.
- COAN, Cherlei Marcia; ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. O diálogo dos saberes. In: COAN, Cherlei Marcia et al. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Sônia Balvedi Zakrzewski (Org.). Erechim: Edipfapes, 2003. p. 65-70.
- COAN, Cherlei Marcia; ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. Representação paradigmáticas sobre o ambiente. In: COAN, Cherlei Marcia et al. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Sônia Balvedi Zakrzewski (Org.). Erechim: Edipfapes, 2003. p. 19-26.
- COAN, Cherlei Marcia; ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. Tendências pedagógicas. In: COAN, Cherlei Marcia et al. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Sônia Balvedi Zakrzewski (Org.). Erechim: Edipfapes, 2003. p. 29-36.
- CORNELL, Joseph. **A alegria de aprender com a natureza: atividades na natureza para todas as idades**. Tradução: Maria Emília de Oliveira I. São Paulo: Editora SENAC – São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1997.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BARÃOZINHO. **Projeto Político-pedagógico**. Barão de Cotegipe, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANGELO ROSA. **Projeto Político-Pedagógico**. Barão de Cotegipe, 2020.

FEDRIZZI, Beatriz. **Paisagismo no pátio escolar**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Subsídios para projetos de pátios escolares públicos em Porto Alegre. Arqtexto – Revista Semestral do Departamento de Arquitetura do Propar – UFRGS. n. 8. 2006. p. 96-101.

FEDRIZZI, Beatriz; TOMASINI, Sérgio Luiz V.; CARDOSO, Luciano Moro. **Percepção da vegetação no pátio escolar**. I Conferência Latino-Americana de Construção Sustentável e X Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. São Paulo: 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de Educação Infantil**. UNESCO. Brasília: 2014.

LOSS, Adriana S. ; SOUZA, Flávia B. ; VARGAS, Gardia M. S. O trabalho pedagógico na pré-escola: que contexto brincante organizar?. In: LOSS, Adriana S. ; SOUZA, Flávia B. ; VARGAS, Gardia M. S. (Orgs.). **FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. 1ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 107-122.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do Deficit de natureza**. Tradução: Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 9-29.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. v. 9, n. 2. Ciência & Educação, 2003, p. 191-211.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

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

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANTOS, Ester Schossler dos. **CRIANÇA E NATUREZA: uma experiência em educação infantil.** Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dulcimarta Lemos Lino. 2019, 70 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199260>. Acesso em: 18 Jan. 2022.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança.** Tradução: Maria de Lourdes Tambaschia Menon. 2. ed. Campinas: Ciranda das Letras, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **INOVAÇÕES E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA RELAÇÃO REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA?.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. As tendências da Educação Ambiental. In: COAN, Cherlei Marcia et al. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais.** Sônia Balvedi Zakrzewski (Org.). Erechim: Edipfapes, 2003. p. 45-54.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. Cenários da trajetória da Educação Ambiental. In: COAN, Cherlei Marcia et al. **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais.** Sônia Balvedi Zakrzewski (Org.). Erechim: Edipfapes, 2003. p. 39-44.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de TCC intitulada: "**Interação da criança com elementos da natureza no ambiente escolar**", desenvolvida por Juliane Luiza Sartóri, discente de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dr^a. Cherlei Marcia Coan. Sua participação é voluntária, e a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento, notificando sua decisão ao pesquisador. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo principal deste estudo é investigar como ocorre o contato das crianças da Educação Infantil com elementos da natureza no ambiente escolar, e identificar potencialidades para favorecer esta interação. Neste sentido, a pesquisa se justifica pela inquietude sobre o emparedamento, onde as crianças passam muito tempo dentro de salas de aula, e o pouco tempo que estão fora dela, se encontram nos parques de brita com brinquedos de plástico, ou no máximo no contato com caixas de areia. Este fato se dá por muitas vezes a escola não ter espaços naturais para serem explorados pelas crianças, ou os mesmos não terem um planejamento adequado para esta exploração.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista, que será gravada com seu consentimento para a transcrição e análise de dados. A participação nessa pesquisa poderá causar riscos considerados mínimos. Embora não seja realizada nenhuma intervenção direta em sua prática de ensino ou vida profissional, acreditamos que qualquer processo dialógico articulado a essa pesquisa, poderia causar algum tipo de desconforto ou constrangimento devido à exposição do participante, alterações de autoestima provocadas pela evocação de memórias, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre seu trabalho e satisfação profissional. Para prevenir ou minimizar o risco de desconforto e ou constrangimento é garantida a liberdade de desistência da participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Outro risco pode ser a exposição do participante ou quebra de sigilo de informações. A possibilidade, ainda que remota, de quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, poderá acarretar consequências na vida pessoal e profissional do participante, como a exposição pública de suas ideias sobre elementos de sua docência na Educação Infantil. Para evitar a quebra de sigilo de informações, na etapa de transcrição das entrevistas e de análise e discussão dos resultados, todos os participantes serão identificados apenas por códigos ou nomes fictícios: P01 (Professor 01) e assim sucessivamente. Se vier a ocorrer o risco de exposição ou quebra de sigilo, o participante será informado sobre o ocorrido, sendo que os dados do mesmo serão excluídos da pesquisa nessa situação. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, em computador pessoal, protegido por senha, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientanda. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, após será excluído. Caso os riscos ainda assim ocorram, será comunicado ao local de coleta dos dados. Serão respeitadas todas as normas de segurança relacionadas a covid-19, adotadas pela

equipe da escola durante a realização das entrevistas presenciais e individuais. Após a conclusão da pesquisa, o arquivo do trabalho de conclusão de curso será enviado a cada um dos participantes. Sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

A entrevista será gravada somente para a transcrição e avaliação das informações somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

() autorizo gravação () não autorizo gravação.

Ao participar da pesquisa você terá benefícios, dentre os quais, a possibilidade de discutir criticamente a docência como uma construção coletiva e de formação permanente. Além de proporcionar a reflexão sobre a importância e os benefícios da interação da criança com elementos da natureza. Por meio da pesquisa pode-se estabelecer canais de interlocução entre as pesquisadoras e os profissionais que atuam na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Barão de Cotegipe. Além disso, as informações serão importantes para a produção de conhecimentos sobre o tema em questão, que poderão ser publicados em eventos e periódicos acadêmico-científicos e ser acessados por diversos profissionais da comunidade acadêmica e regional. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Os dados são confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os resultados da pesquisa serão enviados as duas escolas em que os professores participantes estão vinculados. Por se tratar de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, o mesmo ficará disponível na biblioteca virtual da UFFS.

A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, mas quaisquer despesas relacionadas ao projeto são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Entendemos não haver a necessidade de ressarcimento de despesas para a realização da entrevista presencial, tendo em vista que o pesquisador irá se deslocar até o participante, com agendamento prévio, respeitando sua rotina, e que a duração máxima da entrevista é de uma hora e trinta minutos.

A Prof^a Dr^a Cherlei Marcia Coan, enquanto pesquisadora responsável, assina esse documento, comprometendo-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Caso você tenha dúvidas, pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFFS) que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Obedecendo as normas da Resolução 510/16, você receberá duas vias rubricadas, onde constam os telefones e endereços eletrônicos dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento. Ambas as vias devem ser assinadas por você e pelo pesquisador principal, ficando cada um delas com uma destas vias para fins de registro. Guarde cuidadosamente este documento, pois este garante os seus direitos como participante da pesquisa.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ficamos muito felizes com a sua participação nesta pesquisa que busca contribuições sobre práticas pedagógicas voltadas para a interação da criança com elementos da natureza no ambiente escolar. Faremos a leitura do TCLE e explicações complementares que se fizerem necessárias.

A) Formação Acadêmica

- 1- Qual a sua formação acadêmica? (graduação, pós-graduação)
- 2- Você teve alguma disciplina e ou atividade em sua graduação que abordava a Educação Ambiental?
- 3- Você possui algum curso ou formação continuada em Educação Ambiental?

B) Atuação profissional na Educação Infantil

- 4- Tempo de atuação neste nível de ensino (no geral e nesta escola).

C) Contato das crianças da Educação Infantil com elementos da natureza no ambiente escolar

- 5- Qual a presença da Educação Ambiental no currículo e no planejamento de ensino?
- 6- De que forma a Educação Ambiental é abordada no planejamento e na sua prática pedagógica?
- 7- Como você observa os espaços do pátio escolar da escola em que atua?
- 8- Quais as principais características que um pátio escolar precisa ter para favorecer a aprendizagem das crianças?
- 9- O que é natureza para você?
- 10- As crianças possuem contato com a natureza? De que maneira?
- 11- Que espaços você utiliza para esta interação acontecer?
- 12- Você considera importante as crianças terem contato com a natureza? Por quê?
- 13- Outras informações que considerar importantes.