



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CARLA CUNHA DE FRANÇA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO
DE UM QUINTAL BRINCANTE**

**RECIFE
2025**

CARLA CUNHA DE FRANÇA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO
DE UM QUINTAL BRINCANTE**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, como requisito para a obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Prof^ª. Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Jaqueline Carvalho.

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Lorena Teles – CRB-4 1774

F815e França, Carla Cunha de.
A educação ambiental crítica na educação infantil: a construção de um quintal brincante / Carla Cunha de França. - Recife, 2025.
80 f.

Orientador(a): Maria Jaqueline Paes de Carvalho.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Educação ambiental - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Educação pré-escolar - Programas de atividades. 3. Atividades criativas na sala de aula. I. Carvalho, Maria Jaqueline Paes de, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARLA CUNHA DE FRANÇA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE UM QUINTAL BRINCANTE

Data da defesa: 10/03/2025

Horário: 14 horas

Local: Sala 10B

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Jaqueline Paes de Carvalho - Orientadora

Prof.^a Dr/a. Elian Sandra de Alves de Araújo - Examinadora Interna

Prof.^a Dr/a. Gilvaneide Ferreira de Oliveira - Examinadora Externa

Resultado: Aprovada
 Reprovada

[...] é, assim, uma licença que me permito e com a qual sublinho a importância que tiveram na minha infância as sombras de diferentes árvores — mangueiras, jaqueiras, **cajueiros**, pitombeiras. Sombras em que, à luz clara do dia, fui me acostumando a descobrir a razão de ser de ruídos que, no fundo das noites, indecifrados me assustavam (Freire, 2015).

RESUMO

O presente estudo buscou compreender aspectos da Educação Ambiental Crítica (EAC) na prática pedagógica de uma professora de crianças de dois anos. De forma específica procuramos identificar como aconteceram as experiências produzidas pelas crianças no quintal brincante do CMEI, campo de pesquisa; caracterizar os elementos (o espaço e os materiais didáticos) potencializadores para que a EAC aconteça. O referencial teórico baseou-se principalmente em Layrargues e Lima (2014), Tiriba (2018), Saheb e Rodrigues (2016) e Oliveira (2020) que tratam da Educação Ambiental Crítica e sua relação com a Educação Infantil. Trazendo o Movimento dos Quintais Brincantes, em que caracteriza-se como espaço de investigação, brincadeira e reflexão em espaços ao ar livre. A pesquisa de caráter qualitativo, foi realizada no período de seis dias do mês de março de 2024. Usamos como procedimento de construção de dados a observação participante e como instrumento de construção, o diário de campo. O sujeito da pesquisa foi uma professora do grupo de crianças de dois anos, pedagoga e professora efetiva da rede do Recife. A análise de dados foi realizada pela metodologia de análise de conteúdo Bardin (2011). Os dados construídos mostraram que dentro da rotina na EI a professora promoveu a EAC com frequência, por meio de experiências que propiciaram a construção do pertencimento ao planeta Terra com a exploração, cuidado e interação. O espaço e os materiais pedagógicos como aspectos fundamentais para o desenvolvimento da EAC na prática pedagógica da professora, dentro do quintal brincante, mostraram-se ativos em seu planejamento, de maneira transversal, abordando a EAC com as crianças, dentro da rotina escolar ao espaço externo do CMEI.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Crítica, Educação Infantil, quintal brincante.

ABSTRACT

The present study aimed to understand aspects of Critical Environmental Education (CEE) in the pedagogical practice of a teacher working with two-year-old children. Specifically, we sought to identify how the experiences produced by the children took place in the playful backyard of the CMEI, the research field; and to characterize the elements (space and teaching materials) that enhance the occurrence of CEE. The theoretical framework was mainly based on Layrargues and Lima (2014), Tiriba (2018), Saheb and Rodrigues (2016), and Oliveira (2020), who discuss Critical Environmental Education and its relationship with Early Childhood Education. The study incorporates the Playful Backyards Movement, which is characterized as a space for investigation, play, and reflection in outdoor environments. This qualitative research was conducted over six days in March 2024. Data collection procedures included participant observation, and the field diary was used as the primary data collection instrument. The research subject was a teacher of a group of two-year-old children, a pedagogue, and a permanent teacher in Recife's public education system. Data analysis was carried out using Bardin's (2011) content analysis methodology. The collected data showed that within the Early Childhood Education routine, the teacher frequently promoted CEE through experiences that fostered a sense of belonging to planet Earth by encouraging exploration, care, and interaction. The space and pedagogical materials, as fundamental aspects for the development of

CEE in the teacher's pedagogical practice within the playful backyard, were actively integrated into her planning. CEE was approached in a cross-cutting manner with the children, incorporating it into the school routine and extending it to the outdoor space of the CMEI.

KEYWORDS: Critical Environmental Education, Early Childhood Education, quintal brincante.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro de Educação Infantil
DCNEA	Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Ambiental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EC	Estado de Conhecimento
EI	Educação Infantil
ENO	Estágio Não Obrigatório
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
G	Grupo
GT	Grupo de Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SciELO Brasil	Scientific Electronic Library Online Brasil

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Trabalhos relacionados ao objeto de estudo.....	16
QUADRO 2. Correntes da EA.....	18
QUADRO 3. Macrotendências como modelos político-pedagógicos para a EA no Brasil.....	20
QUADRO 4. Dias, espaço e planejamento.....	48
QUADRO 5. Espaço, organização e atividades.....	62
QUADRO 6. Espaço e materiais didáticos.....	65

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

LISTA DE QUADROS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NO MEU QUINTAL, NA MINHA RUA E NAS SEMENTES PLANTADAS.....	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PREPARANDO O SOLO E SEMENTES.....	15
1.1. ESTADO DE CONHECIMENTO.....	15
1.2. AS CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	17
1.3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO BRASIL.....	21
1.4. NATUREZA: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM.....	25
1.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
1.6. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PRÁTICA DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
1.6.1. QUINTAIS BRINCANTES.....	41
2. METODOLOGIA: PLANEJANDO CULTIVO.....	44
2.1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	44
2.2. UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	46
2.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	48
3. ANÁLISE DOS DADOS: A COLHEITA.....	51
3.1. PERTENCIMENTO AO PLANETA TERRA.....	51
3.1.1. O EXPERIENCIAR.....	53
3.1.2. O CUIDADO.....	57
3.1.3. A INTERAÇÃO.....	59
3.2. O ESPAÇO.....	61
3.3. OS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 69

APÊNDICES

ANEXOS

INTRODUÇÃO: NO MEU QUINTAL, NA MINHA RUA E NAS SEMENTES PLANTADAS

A palavra “quintal” significa: “pequeno terreno, muitas vezes com jardim ou horta, atrás da casa.” (Ferreira, 2001, p. 575). O que um quintal vivaz pode cultivar na infância de uma criança? Onde se encontra um quintal? Em casa? Na praça? Na escola? Você teve acesso a um quintal em sua vida? A urbanização permite que o quintal aconteça?

Quando criança, o quintal estava em minha casa. Pude fazer bolos de lama, casas de boneca com folhas do cajueiro e amarelinha no chão com gravetos. Na escola, na casa de vovó, de tia Cristina, e no sítio de tia Chica, também tinha quintal.

Nessa caminhada, pude perceber como aqueles espaços começaram a possuir outra denotação, e como alguns deles se perderam. O jardim da escola foi destruído, e se fez mais salas de concreto. A casa de vovó virou um estacionamento de carros. O jardim de tia Cristina foi abandonado. Tia Chica deixou o sítio. Uma floresta do lado da parada de ônibus perto da minha casa, que corria uma boa brisa, foi substituída por um supermercado atacarejo, que transformou a espera do ônibus, numa sensação de ser assada em um forno industrial. Os quintais sumiram.

Encarando tais memórias da minha infância, surgiram indagações, porque não foram protegidos os quintais que frequentei? O que aconteceu com eles? Estive nesses espaços cotidianamente, mas nunca percebi como eles eram valiosos, e quando fui capaz de notar, alguns deles já haviam partido.

Percebi que não eram indagações apenas pessoais, quando Fernandes (p.88, 2021) pontua que “As mudanças ocorridas no século XX, acabaram por iniciar um período de caça aos quintais, transformando-os em garagens, em casas, apartamentos, em lojas e empreendimentos mais variados”, reforçando o desejo por realizar esse estudo em função da busca por esses espaços.

Ao participar de atividades voluntárias através de coletivos no âmbito da agroecologia urbana no município do Recife, compreendi como o cultivo de espaços verdes são fundamentais no encorajamento da contracultura de fortalecimento na degradação constante do planeta Terra.

Nesse contexto, intuitivamente, ressaltando as experiências vividas na

infância em relação ao natural, aqui apresentadas no quintal, despertaram um alerta em minha mente para tais constatações. O temor pela perda desses lugares condicionou uma preocupação sobre como mitigar a escassez ao acesso desses espaços, fermentando certo aprofundamento sobre como a natureza acontece dentro de nós, como somos natureza, e como ela se encontra diante de estímulos devastadores que acontecem através dos anos.

Ao frequentar instituições de Educação Infantil (EI) como pedagoga em formação, levando em consideração minhas vivências pessoais até o presente momento, a busca por compreender a infância como solo fértil para plantar reflexões sobre a existência de um mundo que precisa de colaboração para a permanência do você, do outro, e de todos(as), na perspectiva de pertencimento e interação entre natureza e sociedade.

Ser sensível a identificar como a existência desses quintais não são presentes como deveriam, afere como se faz necessária a ampliação do acesso chão produtivo para plantar, alimentando assim, a terra e a infância paralelamente.

Conjeturando sobre esses entendimentos, os espaços escolares acabaram por ocupar a lacuna, um resgate do quintal, esquecido com o passar dos anos, construindo assim, novas dinâmicas educativas, contribuindo no estabelecimento de novas culturas envolvendo os conceitos da Educação Ambiental (EA), que de acordo com o Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), parte da reflexão diante da preservação, conscientização, consumo, segurança alimentar e o estímulo a relação direta em função do meio ambiente em que se vive, devendo assim, ser compreendida e encorajada por parte dos educadores para com os estudantes, principalmente quando apurada desde a Educação Infantil.

Ponderar sobre o compromisso com a EA na EI, e todo o acervo descrito acima sobre meu quintal, minha rua e as sementes plantadas no contexto deste estudo, surge a reflexão quanto a importância na resistência da existência de ações na escola que priorizem essa relação de maneira consciente, como também no pensar as possibilidades diante de práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas de maneira mais favorável em função da presença da EA nesse planejamento escolar, encarando assim, a presença de quintais na escola desde a EI, como uma alternativa significativa nesse processo.

Em diálogo sobre possibilidades de visualizar essas interações e experiências, destacou-se um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no

município do Recife, que possui um espaço externo a unidade condizente com traços encontrados em quintais brincantes¹, nutrindo a prática pedagógica de uma professora, considerando o quintal brincante como um aspecto potencializador conforme a abordagem da Educação Ambiental Crítica na Educação Infantil.

Aproximando o desejo em conhecer espaços com ações no âmbito da EA, na sua abordagem crítica², na EI para além da sala de aula, e pensando em um lócus com quintal para promoção de experiências e vivências externas à sala de aula para as crianças da EI, o CMEI apresenta a oportunidade de melhor conhecer os encadeamentos diante da configuração da instituição e a prática pedagógica de suas professoras.

Pretende-se então, compreender aspectos da Educação Ambiental Crítica (EAC) na prática pedagógica de uma professora de crianças de 2 anos. Especificamente, identificar como aconteceram as experiências produzidas pelas crianças no quintal brincante do CMEI, campo de pesquisa; e os elementos (o espaço e os materiais didáticos) potencializadores para que a EAC aconteça.

Assim, a fim de responder a pergunta de pesquisa, organizamos o presente estudo da seguinte forma: inicialmente, a introdução com a justificativa e pertinência do estudo, como também o objetivo geral e os objetivos específicos. Em seguida, a fundamentação teórica, contendo 5 tópicos, sendo eles: uma pesquisa do Estado de Conhecimento do objeto de estudo; a apresentação das correntes da EA; a criança e a natureza, numa perspectiva de interação e aprendizagem; aspectos importantes a serem considerados sobre a prática pedagógica do(a) professor(a) de EI; e a EAC na prática pedagógica do(a) professor(a) de EI, abrindo a caminho para a presença do quintal brincante aliado nesse contexto.

No capítulo 2, encontramos os procedimentos metodológicos, apresentando a natureza, meios e instrumentos da pesquisa, assim como o universo e participantes, construção de dados e metodologia de análise, sendo como base

¹ Os quintais brincantes são espaços inspirados na cultura ancestral indígena e africana no Brasil, assim como em experiências da educação brasileira, possibilitando práticas pedagógicas unidas à brincadeira, a investigação ao ar livre, o contato com a natureza, e a reflexão sobre a relação homem/natureza a partir desse espaço. Desse modo, podemos encarar o quintal brincante como um espaço vivo, de resistência, transformador, e que valoriza a infância e a natureza conectadas. (Quintais Brincantes, 2022).

² Nesse estudo preferimos utilizar a denominação Educação Ambiental Crítica, tendo em vista que “Em uma proposta crítica de Educação Ambiental trabalha-se com uma visão sistêmica de meio ambiente, compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes interrelacionam entre si, entre as partes e o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico” (Guimarães, p. 17, 2013).

teórica a análise de conteúdo, referenciado por Bardin (2016). No capítulo 3, surgem as discussões e análise dos dados construídos, seguido pelas considerações finais acerca do estudo.

Cada capítulo contém um título sugestivo dialogando com a temática da pesquisa, para que o leitor possa sentir-se imerso na dinâmica e experiências apresentadas no estudo realizado, na busca de resgate ao sentimento sobre o quintal que frequentou, e que sombras embalaram suas brincadeiras.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PREPARANDO O SOLO E SEMENTES

Preparando o solo, significa dizer que vamos nos aprofundar em categorias teóricas que são fundamentais para a construção desse estudo, além de apresentarmos a temática dentre as pesquisas realizadas no meio acadêmico. Iremos encontrar, abrindo a leitura, uma pesquisa, tipo Estado de Conhecimento, a qual realizou uma busca sobre outros trabalhos no mesmo campo acerca da temática de Educação Ambiental, com foco na Educação Infantil e nas práticas pedagógicas de professoras. Em seguida, um espaço dedicado às correntes da Educação Ambiental; logo depois os aspectos fundamentais para a prática pedagógica da professora de EI destacando conhecimentos importantes a serem considerados enquanto educador(a); complementando a fim de concatenar a EAC na prática da professora de EI, as possibilidades quanto a presença da EAC na EI, trazendo o quintal brincante como um poderoso aliado nessa interlocução.

1.1. ESTADO DE CONHECIMENTO

Para melhor situar a prática pedagógica na perspectiva da Educação Ambiental na Educação Infantil, foi realizada uma pesquisa tipo estado do conhecimento, com objetivo de elencar estudos que abordassem a temática em trabalhos já publicados em sites de relevância acadêmica.

Esse processo se configurou diante dos estudos encontrados, aqueles que apresentassem maior relevância para o desenvolvimento da nossa pesquisa, elencando aqueles que possuíam relação com a prática pedagógica dos professores em atuação na EI, no intuito de refletir sobre a produção científica evidenciando a EAC e a EI, nos últimos 10 anos. Corroborando com o que diz Morosine; Fernandes (2014, p.155):

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosine; Fernandes, 2014, p. 155).

Nesse contexto, investigação foi realizada nas plataformas SciELO Brasil (Scientific Electronic Library Online Brasil), ANPEd (Associação Nacional de

Pós-Graduação em Educação) nos GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT22 - Educação Ambiental, e RI UFRPE (Repositório Institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco), as duas últimas com nenhum trabalho encontrado no direcionamento de busca.

A pesquisa se orientou pelos seguintes descritores apresentados no título e nas palavras chaves: “Educação Ambiental” e “Educação Infantil”, existentes nos últimos 10 anos na elaboração de trabalhos, pesquisas e teses, pontuando aqui, escritos que priorizem elementos que tenham relação com a prática pedagógica sob a lente da EA na EI.

Foram encontrados nove trabalhos disponibilizados em tais plataformas, vale salientar que no GT 22 da ANPED- Educação Ambiental, e RI UFRPE, não foram encontrados nenhum trabalho no direcionamento de busca dos descritores escolhidos. Após a leitura de todos os resumos, apenas três foram selecionados de maior relevância na etapa da Educação Infantil, como pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 1. Trabalhos relacionados ao objeto de estudo

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PLATAFORMA
A percepção sobre meio ambiente e Educação Ambiental na prática docente das professoras das escolas municipais rurais de Morrinhos, GO.	Flávio Reis Santos; Cristiane Raquel Ferreira Cândido.	2023	Scielo
A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental.	Daniela Gureski Rodrigues; Daniele Saheb.	2019	Scielo
A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin.	Daniela Gureski Rodrigues; Daniele Saheb.	2018	Scielo

Fonte: elaborado pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado na plataforma supracitada, 2024.

O trabalho nomeado como “A percepção sobre meio ambiente e Educação Ambiental na prática docente das professoras das escolas municipais rurais de Morrinhos, GO” reflete sobre como a relação homem/natureza se dá a partir da

ótica de professoras de escolas rurais, em função da sua prática pedagógica, apontando problemáticas no que diz respeito a formação dessas educadoras, destacando a visão reducionista, naturalizada e antropocêntrica que elas apresentam em relação a EA. No estudo “A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental” as pesquisadoras destacam a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica em relação a EA na EI, refletindo sob os aspectos fundamentais para que ela seja efetiva no espaço escolar. O último nomeado “A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin” apresenta uma análise acerca dos documentos que regem a Educação Infantil, pontuando a falta do termo “Educação Ambiental” nos currículos, assim elas apresentam Morin (2001) como um forte aliados para repensar a Educação Ambiental na Educação Infantil.

Com a leitura dos trabalhos acima, tornou-se evidente a relevância de pesquisas que possam ampliar os estudos diante das práticas pedagógicas sobre a Educação Ambiental em função da Educação Infantil, percebendo como o processo de formação dessas professoras encontram lacunas diante de novas metodologias que renovem o olhar na perspectiva de uma EA que priorize sensibilidade, promovam experiências, e principalmente pensando na relação entre a infância e a natureza, através de uma ação pedagógica com intencionalidade que reflita diante do fluxo de interação que existe entre o homem e o meio ambiente.

1.2. AS CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental se apresenta em uma diversidade de proposições diante de suas correntes, determinadas por Sauvé (2005) como maneiras de desenvolvimento e prática da EA pelo mundo, através de uma cartografia, considerando que tais correntes possuem aspectos singulares, que comungam em muitas de suas especificidades enquanto percurso de orienta o na EA, além de colaborar com o entendimento de que, dependendo da proposta considerada pelo educador, ela pode englobar mais de uma delas, conforme a lente de investiga o utilizada.

Assim, Sauvé (2005) discorre sobre 15 correntes de EA, explicando desde as mais antigas, mais relevantes entre os anos de 1970 e 1980, e as recentes, que surgiram nas últimas décadas, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 2. Correntes da EA

CORRENTES DA EA	CARACTERÍSTICAS
Naturalista	Através do contato com a natureza, a experiência e aprofundamento nela, se entende a sua necessidade e sua compreensão com os problemas ecológicos.
Conservacionista	Preocupação com os recursos naturais, com estímulo à preservação e conservação deles a partir de atitudes individuais ou projetos coletivos.
Resolutiva	Identifica um problema em função de problemas ambientais, e busca soluções, além de avaliar o processo de mitigação das adversidades.
Sistêmica	Observam a natureza como um sistema, compreendendo os elementos que o integram, suas relações, principalmente de causa e consequência observada.
Científica	A natureza como um objeto de estudo de caráter experimental, elaborando hipóteses e suas resoluções.
Humanista	Trata além de aspectos físicos da natureza, mas como o ser humano desenvolveu seus rumos nela.
Moral	A relação com a natureza a partir de suas referências morais e éticas, como também do outro.
Holística	Considera além das realidades socioambientais, mas as realidades do “ser” conectadas a ela, de cunho analítico e racional.
Biorregionalidade	Pensar na EA de encontro a região a que se refere, valorizando o pertencimento como enfoque afetivo, cognitivo e criativo.
Prática	Aprende para a ação e pela ação. Reflexão/prática juntas.
Crítica	Com fundamento nas ciências sociais, analisando as dinâmicas sociais concatenadas aos problemas ambientais.
Feminista	Diverge com as dominâncias masculinas, e a maneira como lidam com a produção e consumo de recursos. Buscando relação harmônica, respeitosa e igualitária com o meio ambiente.
Etnográfica	Uma EA que preze o afastamento do etnocentrismo, buscando uma que abranja a realidade cultural de cada

	grupo.
Ecoeducação	Encara o meio ambiente como um meio de desenvolvimento pessoal, sem resolver problemas relacionados a ele necessariamente.
Sustentabilidade	A Ea como uma reflexão sobre o uso de recursos racionalmente, pensando nas gerações futuras.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Sauvé (2005), 2024.

Para melhor compreender os direcionamentos na escolha das correntes dentro do campo pedagógico, pode-se dizer que: “Uma das estratégias de apreensão das diversas possibilidades teóricas e práticas no campo da EA consiste em elaborar um mapa deste ‘território’ pedagógico.” (Sauvé, 2005, p. 17). Considerar o local ao qual se encontra, auxilia no planejamento de uma a o pedagógica que atribui sentido ao que se tem como necessidade dentro da escola, considerando as abordagens que a EA dispõe.

Desse modo, se reafirma a necessidade de entender como as múltiplas percep es sobre a EA se vinculam ao espaço em que elas se encontram, quando se diz que a EA “deixou de ser vista como uma prática monolítica, e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões.” (Layrargues; Lima, 2014, p. 27).

Nessa linha de pensamento, no Brasil, Layrargues e Lima (2014) apresentam as correntes da EA contemporânea no Brasil abrigadas em modelos político-pedagógicos denominadas de macrotendências, consistindo em conservacionista, a pragmática e a crítica, apresentadas a seguir:

QUADRO 3. Macrotendências como modelos político-pedagógicos para a EA no Brasil

MACROTENDÊNCIAS DA EA NO BRASIL	CARACTERÍSTICAS
Conservacionista	Valoriza a afetividade, e a mudança de comportamento individual em relação à natureza, sem questionamento de estruturas complexas, apenas setoriais.
Pragmática	Focada em relação ao consumo sustentável, economia de recursos, sem associação com o indivíduo, apenas preocupação com o esgotamento do meio ambiente.
Crítica	Elementos da EA são indissociáveis de características sociais, indo além do comportamento individual, fugindo da dualidade cartesiana.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Layrargues e Lima (2014), 2024.

Diante de tais conceitos, a macrotendência crítica desenvolve-se com caráter reflexivo sobre as relações de poder, entendendo que

[...] para ressignificar falsas dualidades que o paradigma cartesiano inseriu nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades. Mais recentemente, setores do pensamento ambiental crítico compreenderam que os reducionismos são empobrecedores, inclusive por sociologismos e politicismos (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Nessa perspectiva, Layrargues e Lima (2014) apresentam que a EA vai além do certo ou errado, mas passa pelo processo de entender os espaços, e as transformações necessárias nele, através do processo educativo e reflexivo.

Nessa perspectiva podemos encarar que o aprendizado e a mudança são indissociáveis na experiência educativa. É impossível aprender algo novo sem mudar as percepções que se tinha sobre esse algo anteriormente, e vice-versa (Layrargues; Lima, 2014).

Desse modo, a Educação Ambiental Crítica (EAC) nos mostra uma visão de mundo a qual o ambiental e o social estão conectados, e os conhecimentos sobre elas são construídos coletivamente, de maneira cooperativa, com a participação de todos(as), democraticamente, pensando numa perspectiva de construção de uma sociedade sustentável (Layrargues; Lima, 2014).

E, em suma,

[...] a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década, notadamente no âmbito acadêmico, e tem mostrado grande vitalidade para sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo (Layrargues; Lima, 2014, p. 34).

Com isso, assume-se que a EA crítica enxerga além das atitudes individuais como sua característica, mas visualiza toda a estrutura social integrada a esse meio, e como ela demanda impactos diretos nesse relacionamento. Desse modo, vamos partir para um mapeamento histórico da EA Brasil, e seus desdobramentos para um EA crítica como referencial educativo nas escolas brasileiras.

1.3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO BRASIL

Considerando esses aspectos, o panorama no Brasil se dá pela inclusão da EA em documentos oficiais que garantam sua presença em instituições de ensino. Importante destacar que as orientações dos documentos são no sentido de trabalhá-la de modo interdisciplinar, sem a existência de uma disciplina específica para esse conteúdo.

Por Guimarães (2013), um grande marco para que a EA ganhasse notoriedade no que diz respeito ao combate à crise ambiental no mundo, se deu a partir da Conferência da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre o Ambiente Humano em Estocolmo (1972), assim, as discussões se ampliaram no território brasileiro, surgindo de maneira informal, conduzidas por ações de militantes ambientalistas.

Pontuando as principais leis e marcos histórico que contribuíram para o processo de formalização da EA no Brasil, Verderio (2021) cita Saheb e Rodrigues (2016) que pontuaram o ano 1977 ao qual foi realizada a Conferência Intergovernamental, mais conhecida como Conferência de Tbilisi, realizada na Geórgia, Estados Unidos, como um importante avanço para o início de discussões acerca da EA no Brasil, a partir do PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental, 1977), onde foram instituídos objetivos sobre a EA nacionalmente e internacionalmente.

Com isso, surge a necessidade de políticas públicas, quando o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência e da Tecnologia e

o Ministério da Cultura, 1977, apresentam o PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), encarando essa interlocução como uma maneira de intensificação e efetividade em ações para a implantação de uma EA na sociedade brasileira. Em 1988, a Constituição Federal (CF) pontua no Capítulo VI sobre o meio ambiente, a necessidade do acesso à Educação Ambiental qualquer que seja o nível de ensino. Assim, ganhando força na Conferência da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre o Meio Ambiente, a Rio 92 ou ECO-92, a EA no Brasil passa de fato a ser institucionalizada, favorecida pela CF,

[...] tanto que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que esta perspectiva de Educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental. Desta forma o Ministério da Educação e desportos (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o meio ambiente (Educação Ambiental) é apresentado como tema transversal para todo o currículo, tratado de forma articulada entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental. (Guimarães, p. 13, 2013).

A Lei Federal 9.795/99 criando a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), garantindo a todos os níveis e modalidades de ensino, espaços formais e não-formais de educação, a promoção de EA. Sendo assim, o artigo 1º da PNEA, explica a Educação Ambiental como

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Mais tarde, o PNEA (1999) apresenta em seu corpo as Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Ambiental (DCNEA, 2012) no capítulo II, encontramos os Objetivos da EA, tendo em vista seu viés crítico:

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI - fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII - promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX - promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Esse artigo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2012) em específico, fortalece a percepção sobre como o território influencia no pensar a prática para o planejamento das propostas em sala de aula, assim como pelo acesso à informação sobre a diversidade presente neste espaço. Garantir que esses objetivos estejam presentes na prática pedagógica, expressa o compromisso com a reflexão sobre tal relação entre sociedade e natureza.

Desse modo, Verderio (2021) completa sobre a importância da EA dentro do currículo em todas as modalidades de ensino da educação brasileira, inclusive na EI, considerando que nesse momento, o desenvolvimento integral da criança se encontra em foco, e permite começar uma trajetória de experiências acerca do que seria uma Educação Ambiental reflexiva desde cedo. Ele também cita Jacobi (2003), trazendo as dimensões da EA a partir do nível formal e não formal, sendo encarado como um ato político e de transformação social, para além da sala de aula.

O mais recente norteador curricular básico das escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não propõe um trabalho de EA na EI de modo consistente. No documento a EA aparece sendo definido como temática integradora e apenas a alguns componentes curriculares, mas a todas as áreas do conhecimento, que podem colaborar com ações visando a sua integração efetiva no currículo escolar, mediante uma condução de forma interdisciplinar. A EA se encontra no documento como uma ação diante de habilidades e conteúdos de aprendizagem essenciais, mas não se encontra de fato o termo Educação Ambiental dentro do documento da BNCC (Branco, Royer; Branco, 2018, apud

Verderio, 2021).

Silva e Loureiro (2019) complementam sobre a presença da EA na BNCC, afirmando que

[...] algo interessante de relatar inicialmente é a forma pontual como a EA é citada na BNCC. Ela aparece uma única vez, na Introdução do documento, na página 19, especificando a relação da BNCC com o currículo. Nesse contexto, a EA é reduzida a tema que deve ser incorporado ao currículo e às propostas pedagógicas. [...] esta citação sem um desmembramento mais apurado, faz-nos compreender como total sequestro da EA, que causa silenciamentos em um documento oficial (p. 4).

Em face a isso, alimentar práticas pedagógicas que possam ultrapassar questões reducionistas acerca da maneira como a EA vem sendo desenvolvida na escola, envolvendo também a comunidade na concretude de ações efetivas e coerentes para a criação de valores significativos, se faz importante no fortalecimento de conhecimento sobre EA na comunidade escolar, e sua perspectiva diante do modo que se percebe e acontece, assim como o local a qual se desenvolve.

Ainda sobre a EA no território brasileiro, Guimarães (2013) apresenta a nomenclatura Educação Ambiental Crítica, onde

[...] acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoriaprática, é práxis (p. 17).

Portanto, a Educação Ambiental Crítica (EAC), conduz a visão sobre o ser humano integrado à natureza, fazendo refletir sobre essa relação e perceber como as ações coletivas e individuais concatenam a impactos ao meio ambiental. Assim, a EAC além de identificar problemas, busca compreender as ações que garantem esses impactos, e a sua responsabilidade, como também pensar em soluções para as questões levantadas.

Diante das proposições acima, tendo em vista o estudo desenvolvido sobre EA nessa pesquisa, optamos pela utilização da EAC para guiar as discussões aqui propostas.

Reforçando a visão da EAC, reconhece-se esses espaços na prática

pedagógica docente quando “As crianças são o centro do planejamento escolar, este convívio não é uma opção de cada professor ou professora. É um direito [da criança]”. Tiriba (2010, p.3).

Diante disso, apresentamos a seguir, a importância da interação com a natureza para o desenvolvimento infantil e seu processo de aprendizagem a partir desse contato com o natural.

1.4. NATUREZA: INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

O autor e jornalista Richard Louv (2016), discorre sobre Howard Gardner, professor de Educação na Universidade de Harvard, que contestou o modo de “medir” a inteligência das pessoas por testes de QI, ao qual se davam de maneira muito restritiva, sem considerar as várias dimensões humanas, categorizando as pessoas de acordo com pontuações sem sentido maior, desenvolvendo assim, a Teoria das Inteligências Múltiplas em 1983, Louv (2016, p. 94) comenta que

[...] ele propôs sete tipos de inteligências para explicar uma gama mais ampla de potencial humano em crianças e adultos. Estes incluíram: inteligência linguística (“palavra inteligente”); inteligência lógico-matemática (“número/raciocínio inteligente”); inteligência espacial (“imagem inteligente”); inteligência corporalcinestésica (“corpo inteligente”); inteligência musical (“música inteligente”); inteligência interpessoal (“pessoas inteligentes”); e inteligência intrapessoal (“autointeligente”).

Mais tarde, Gardner incluiu uma oitava inteligência ao grupo, nomeada como inteligência naturalista, sendo capaz de identificar mais facilmente elementos do ambiente natural. Ele acrescenta que apesar de essa habilidade ter fundamento no reconhecer esses recursos naturais, ela foi usurpada em alguns momentos para o reconhecimento de objetos produzidos pelos humanos, ressignificando essa capacidade com o passar do tempo.

Essa teoria apresenta os oito tipos de inteligência não a fim de categorizar, e sim, contribuir com a consciência de que não se trata exclusivamente de um tipo inteligência designado para cada pessoa, mas encarando como elas são muito ou pouco estimuladas com base no seu desenvolvimento, entendendo as múltiplas inteligências.

Apesar dessa área de pesquisa se anunciar promissora, Louv (2016, p. 94) acrescenta que

[...] o impacto da experiência da natureza no desenvolvimento da primeira infância é, em termos de neurociência, pouco estudado. A designação de Gardner da oitava inteligência sugere outra rica área de pesquisa, mas sua teoria tem aplicação imediata para professores e pais que, de outra forma, poderiam ignorar a importância da experiência natural para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Então, considerar a importância do natural presente na vida da criança, significa que apenas atribui um desenvolvimento infantil mais promissor, tendo em vista que é através desses espaços que as crianças desafiam seus limites e experimentam novas sensações ao ar livre.

Ampliando a reflexão acerca do fortalecimento da chamada “oitava inteligência”, Louv (2016) atribui a estudos realizados na Suécia, Austrália, Canadá e Estados Unidos, o fortalecimento das brincadeiras aos espaços externos, além de maior inventividade e criatividade, indo de encontro aos cortes mais frequentes existentes no encadeamento de brincadeiras em ambientes internos. Além disso, ele também destaca como o investimento no desenvolvimento da inteligência naturalista desempenha consequências positivas no desenvolvimento das outras inteligências.

Dando seguimento a essa lógica, Chawla (2015, apud Barros, 2018) apresenta aspectos que o convívio das crianças com a natureza, principalmente no brincar livre, contribuem na exploração e investigação de ambientes, tomada de decisão, resolução de problemas, criatividade, autoconfiança, maior segurança nas escolhas.

Com isso, Louv (2016) apresenta o “Transtorno de Déficit da Natureza”, não como termo clínico, mas como um conjunto de situações que dificultam a integração entre as crianças e a natureza, relação esta, observada em desequilíbrio nos últimos anos, assim

[...] descreve os custos humanos da alienação da natureza, entre eles: diminuição do uso dos sentidos, dificuldades de atenção e taxas mais altas de doenças físicas e emocionais. O distúrbio pode ser detectado em indivíduos, famílias e comunidades. O déficit de natureza pode até mesmo alterar o comportamento humano nas cidades, o que pode afetar seu desenho, já que estudos de longa data mostram uma relação entre a ausência, ou inacessibilidade, de parques e espaços abertos com altos índices de criminalidade, depressão e outras doenças urbanas (Louv, 2016, p.58).

O autor também cita Chawla (2015), sobre como esse transtorno pode ser reconhecido e mitigado, indo ao encontro a necessidade de alerta e educação aos pais a respeito da importância do brincar na natureza, como um espaço de criação de hábito dessa convivência, para que haja a continuidade das experiências na natureza para seus filhos, da infância a vida adulta.

Quando refletimos sobre essa convivência levando a um sentido de pertencimento ao espaço natural como indivíduo integrador nessa relação, Morin (2011, p. 38) contribui quando sinaliza que

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais. [...] Nós domamos a natureza vegetal e animal, pensamos ser senhores e donos da Terra, os conquistadores, mesmo, do cosmo. Mas – como começamos a tomar consciência – dependemos de modo vital da biosfera terrestre e devemos reconhecer nossa muito física e muito biológica identidade terrena.

Essa dita como “identidade terrena” pelo autor, colabora na ponderação acerca de como ocorre essa construção ao longo da vida, em um âmbito de que medidas, ações e integrações estão sendo feitas desde a infância para que isso seja uma garantia desse reconhecimento individual como elemento incorporado a esse complexo sistema natural, elaborando os impactos positivos e negativos diante dessa conexão nativa.

Barros (2018) pontua que a maior parte das evidências científicas sobre os impactos no distanciamento da infância e natureza são feitas fora do Brasil, e defende os ambientes ricos em natureza como espaço educativo. Com isso, a arquiteta Mayumi Souza Lima (1989, apud Barros, 2018) discorre sobre como as crianças e jovens acabaram por perder espaços disponíveis para atividades ludicamente estimulantes devido o processo de urbanização através dos anos, e diante disto, a escola se tornou um local de potencialidade, principalmente quando pensamos nas atividades com incentivo a liberdade criativa, como alternativa de ocupação dos locais públicos e populares dentro da cidade. Assim, a escola se apresenta como essa parceira para que essas experiências ocorram.

E é pensando nesses espaços para o desenvolvimento infantil que percebemos a necessidade de melhor compreender como se dá essa relação entre

espaço-pessoa, a qual Profice (2022) traz a tona a Psicologia Ambiental, tendo o objeto de estudo a interação entre pessoa e ambiente, podendo ser para a pessoa de modo individual ou coletiva, como grupo ou equipe, e no ambiente dois grandes blocos, sendo o ambiente natural e o ambiente construído, tendo em vista que o ambiente natural acaba por ter alguma intervenção do ambiente construído, vice versa, podendo pontuá-los como ambientes mistos, e que os ambientes apresentam elementos tanto naturais quanto artificiais, ou seja,

O principal enfoque de trabalho das(os) psicólogas(os) ambientais são as relações pessoa-ambiente, o modo como pessoas pertencentes a diferentes grupos interagem em espaços naturais e constroem seus espaços de vida material e simbólica e, da mesma forma, como tais espaços constituem essas pessoas e grupos concomitantemente (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 12).

Dado que “[...] todo espaço ou ambiente, construído ou natural, é produto de processos sociais, econômicos e políticos.” (Conselho Federal de Psicologia, 2022, p. 33).

Nessa perspectiva,

A grande contribuição da Psicologia Ambiental para o desenvolvimento e educação infantil é a evidência de que os aspectos físicos ambientais influenciam o modo como as pessoas, crianças e adultos, sentem, pensam e se comportam em um determinado contexto ambiental (Campos-de-Carvalho; & Souza, 2008, p. 27).

Podemos concatenar

A Psicologia Ambiental, assim como a Educação Ambiental, ou melhor, a sua interação, pode contribuir para a efetiva mudança de atitudes, comportamentos, como também, para a análise da relação indivíduo-ambiente dentro do atual estágio ambiental que vivemos (Cavalcante, 2013, p. 4).

A Psicologia Ambiental sendo o campo ao qual se observa a interação de pessoa-espaço, nesse caso, criança-natureza, e seu desenvolvimento se encontra atrelado a tais elementos, fortalecemos a importância do pensar nos espaços para promover uma EA de qualidade, permitindo observar o ambiente escolar e encorajar reflexões acerca das dimensões atreladas a interação e aprendizagem por meio da natureza.

Nesse sentido é necessário pensar sobre a perspectiva da prática pedagógica do professor, pois a partir dela, o professor com suas concepções, intenções e ações fazem valer o direito da criança de ser vista com o olhar integral sobre ela e o seu mundo. Favorecendo suas aprendizagens por meio de experiências significativas. Assim, abordaremos no tópico a seguir essa temática de relevância a esse estudo.

1.5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Através dos tempos, as creches e pré-escolas foram estigmatizadas pela concepção de um espaço de assistencialismo e filantropia, tendo em vista a saída das mulheres de casa ao ingresso no mercado de trabalho. Com isso, foi importante combater esses ideais de funcionalidade das instituições de ensino, considerando esse ambiente importante para o desenvolvimento infantil, sendo seu principal foco.

Através da Lei 9.394/96, houve a garantia da integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, atribuindo uma nova perspectiva às propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nesses ambientes (Oliveira, 2008).

Dialogando com a autora acima, Bujes (2001) confirma que as transformações econômicas, políticas e sociais contribuíram com esse novo papel da mulher dentro das famílias, que se fez fundamental para essas instituições pudessem ser percebidas e valorizadas, contribuindo com as novas concepções da infância, e perceber qual de fato seria sua finalidade, composição e funcionalidade. Diante dessa perspectiva, entendemos que foram conduzidos novos sentidos aos espaços da EI, considerando as concepções de cada educador dentro da instituição. Essas concepções permeiam cada ação proferida dentro do ambiente institucional, e são elas que determinam a concepção de infância dentro da escola, e por consequência, na sala de aula.

Considerando aspectos comumente difundidos na EI nos dias atuais, o processo educativo das crianças pequenas se tornam provenientes de dois pilares fundamentais, o educar e o cuidar, sendo eles interligados e indissociáveis. Pontuar esses elementos, significa considerar que as concepções atribuídas pelos profissionais da EI a eles, vão condicionar a maneira como as experiências vão ser

propostas e conduzidas nas creches e pré-escolas (Bujes, 2001).

Bujes (2001) continua explicando que

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (p. 70).

Com base nisso, podemos pontuar como exemplo o momento em que as crianças tomam banho na instituição de EI, essa situação oportuniza para o educador(a) encarar também como uma possibilidade potencialmente lúdica e educativa, diante da intencionalidade e da interação que se desenvolve durante a ação. Desse jeito, destaca-se a importância de perceber quando surgem e quais são essas possibilidades de acordo com o que acontece na instituição de EI, para que comece a se elaborar, bem como organizar seus propósitos à medida que se conduz as propostas pedagógicas.

Com esse panorama, Oliveira (2008) afirma a importância do planejamento do currículo que considera o tempo e espaço, como um contexto de desenvolvimento, em que a proposta pedagógica acaba por imprimir sua marca diante das movimentações feitas no ambiente educativo, sendo também vinculado às experiências de cada criança, considerando suas vivências em outros âmbitos, permitindo que essa organização seja aberta e flexível, respeitando sua pluralidade, distante da proposição de atividades que sejam descontextualizadas e apenas individuais.

Atentando para o currículo, a criança enquanto um indivíduo histórico e de direitos, existe como uma parte participante, ativa e protagonista na construção de cultura e conhecimento, e portanto deve ser levada em conta para a construção de uma prática pedagógica que faça sentido para ela. Desse modo, o currículo “[...] consiste num plano orientador das ações da instituição e tem caráter político por excelência ao ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico” (Oliveira, 2020, p. 32-34).

Com isso, despontam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), que apesar de possuir a criança e seu aprendizado como ponto central, denota encorajamentos propositivos por parte dos

educadores no desenvolvimento de atividades; seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) constatando que dentro do processo educativo o brincar e o convívio com outras crianças, e adultos também são fundamentalmente importantes nesse espaço. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) permaneceu considerando os aspectos supracitados e reforçou a função pedagógica da EI, considerando-a significativa para o desenvolvimento pleno e integral das crianças de 0-5 anos, compreendendo-a como sujeito ativo e produtor de conhecimento.

Com isso, tais documentos orientadores colaboram na fundamentação de um currículo que evidencie a criança, que conhece cada uma delas, assim como o grupo em si, sendo atentos(as) a escuta desses estudantes para perceber suas necessidades e interesses nesse processo.

Segundo Hoyuelos e Riera (2019) o que a educadora pretende, algumas vezes, não ocorre de acordo com as intenções produzidas pelas crianças, sendo fundamental que o(a) professor(a) possa estabelecer a junção/mediação entre os dois objetivos quando destoam. A intenção existe, mas as alternativas para novos desdobramentos também. O planejamento tem valor, mas as interações que surgem a partir dele, constroem novos segmentos igualmente relevantes, e que devem ser considerados.

Perceber a aprovação e desaprovação das crianças diante das reações que elas transparecem através das experiências que atravessam o seu crescimento, apoiam o pensar do(a) professor(a) nas propostas que se desenvolve, como no planejamento para a sala de aula (Oliveira, 2020), ou seja,

[...] notar-se-à como as práticas educativas são atravessadas por ideais políticos de garantia do direito da criança aos serviços públicos, do direito de ser respeitada em sua singularidade e atendida em suas especificidades, de vivenciar relações democráticas em todos os sentidos, desde a sua inserção nas regras e no sistema próprio da instituição educativa, até o convívio com os colegas (Oliveira, 2020, p.37).

Esse olhar investigativo tanto do(a) professor(a) quanto das crianças, contribuem no processo de desenvolvimento e aprendizagem, entendendo que “A noção de exploração partilhada reconhece a perspectiva de que o desenvolvimento humano é tarefa conjunta e recíproca” (Oliveira, 2008, p. 171).

Então,

Todas as ações, formas de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcadas pelo o que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo constitui conhecimento escolar, na educação infantil. Tudo faz parte da parte da experiência curricular (Bujes, 2001, p. 20).

Cabe dizer que a partir da intencionalidade, as intervenções são uma realidade, que devem passar pelo tempo que o(a) professor(a), assim como sua equipe educativa em sala de aula, julgue necessário, como um período de observação antes que de fato aconteça. Considera-se relevante observar as ações e interações das crianças diante das propostas sugeridas as crianças, compreendendo que cada uma dessas proposições possuem sua intencionalidade que a permeia, pontuando as potências e lacunas que se sobrepõem, onde Hoyuelos e Riera (2019, p. 85) afirmam que

[...] acompanhar a criança para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem não é uma tarefa fácil, já que implica ajustar-se continuamente ao seu processo. Assim, a intervenção educativa, entendida como diálogo permanente com as crianças, implica uma grande permeabilidade da educadora, que só é possível mediante uma observação atenta e contínua das ações das crianças.

O intervir em sala começa a tomar forma a partir do sentir quando se deve, e isso só ocorre diante do conhecer seu aluno, perceber suas falas e gestos, permitindo que a escuta dessa criança seja ativa, conduzindo para que os momentos de intervenções façam sentido, possuam significado que amplie, enriqueça e aprofunde suas experiências, ou seja, o intervir possui tempo e espaço para que ocorra (Hoyuelos; Riera, 2019).

Os aspectos acima caracterizados, coadunam com a perspectiva dos nossos documentos oficiais DCNEI (2009) e BNCC (2018), que se encontram entrelaçadas consolidando conceitos mais tenazes diante da construção de uma prática pedagógica apropriada para cada contexto que o(a) professor(a) se enxerga, a fim de garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pontuados na BNCC (2018), a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, remetendo aos princípios de educar e cuidar que também são diretamente atrelados a este contexto, inferindo que as ações de cuidado estão ligadas ao ato de conhecer e investigar o mundo.

A BNCC (2018) delimita, além dos direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, os chamados campos de experiência, sendo eles: 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, tais campos, permitem melhor compreender a construção de um planejamento educacional, considerando o diálogo entre os campos, dividindo por faixa etária, e adequando aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento à elas, assim como as habilidades incluídas nessa estrutura.

Ainda com a BNCC (2018) em vista, pondera-se como manifestar conexões dentro do planejamento das aulas, entendendo em que pontos elas podem/devem estar juntas, e quando realizar esses movimentos diante dos objetivos e experiências sugeridas durante a rotina da instituição e do grupo. Nesse momento, a intencionalidade do(a) professor(a) dita os caminhos a serem traçados, atrelado a autonomia da criança em suas ações.

Desse modo, o(a) professor(a), com sua equipe de educadores(as) presentes em sala de aula, encara as necessidades de cada criança, de uma maneira integral, respeitando suas interações e entendendo a brincadeira, como importantes eixos que nos permite propor, enquanto professores(as), situações que favoreçam o surgimento da criatividade e ludicidade, para que o aprendizado ocorra de maneira fluida, em sua complexidade, ao qual a criança percebe semelhanças com seu cotidiano, faz uma representação do real, e que atribua sentido e significado nessas conexões estabelecidas dentro da brincadeira (Oliveira, 2020).

Por isso a importância de reafirmar continuamente a presença de oportunidades de interação para que a construção do conhecimento se dê de forma lúdica e que permita as conclusões individuais dentro da pluralidade de encarar o mundo. Essas oportunidades devem também respeitar que as diferentes linguagens dentro desse processo de aprendizagem, sejam um momento de exercer a imaginação, criatividade, identidade, autoconhecimento, pensamento e construção estética.

Sobre as oportunidades previstas no planejamento do(a) professor(a) de EI, Oliveira (2020) traz como a organização do espaço físico na EI também pode ser considerado um elemento educador, que auxilia no sentimento de previsibilidade, pertencimento e segurança a partir da disposição dos móveis, livros, brinquedos, como também “[...] serve de referência para a criança antecipar o que pode e o que não pode fazer em determinado local e decidir como quer ou não utilizá-lo para

atingir seus desejos emergentes” (Oliveira, 2020, p. 70). A autora também pontua a importância de compreender que a instituição de EI propõe atividades em toda sua estrutura, e que os espaços sejam organizados diante das referências primordiais para construção dos espaços.

Portanto,

[...] repensar dessa forma a organização dos espaços de uma instituição implicará numa mudança profunda no papel do professor - outro aspecto importante no que diz respeito às interações vividas num berçário ou na escola. Nas experiências educativas que optam por descentralizar os espaços de atividade infantil, além da mudança e enriquecimento do próprio espaço, muda também a qualidade das intervenções e da participação de seus professores nas atividades. Porém, a menor centralidade do adulto não significa menor relevância. O principal papel do professor fica sendo o de organizar os contextos e as oportunidades, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados. Sua função é voltada a conhecer os percursos possíveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Oliveira, 2020, p. 68).

Além de pensar nessa organização, se faz fundamental entender que “além da organização cuidadosa do espaço, outro aspecto importante a ser observado pelo professor é o modo como as crianças o utilizam” (Oliveira, 2020, p. 72). É diante das interações com o espaço que a professora toma conhecimento de como melhor organizar, para que tudo possua significado do porquê e para que cada objeto ocupa aquele espaço em que está, como igualmente se faz necessário os mobiliários e equipamentos próprios para o tamanho das crianças pequenas.

Dentro do escopo da organização do espaço, se encontra o elemento de preparação do espaço para o desenvolvimento das atividades. Esse é o momento em que a professora, diante do seu plano de aula, prepara o espaço antecipadamente para que as crianças possam desfrutar através da atividade, retomar experiências anteriores, continuar a partir de um momento posterior, ou criar novas passagens. A situação organizada pela professora na preparação do espaço e materiais contribui para construção de interações, base da ampliação de repertório, podendo designar outras funcionalidades e características ao espaço e objetos dispostos (Oliveira, 2020).

A organização do tempo também deve ser levado em conta no planejamento da professora, prevendo o quanto vai durar a proposta, e a maneira como se convida para desenvolver, mais rápido ou mais lento, antecipando sua duração perante se a atividade acontece individualmente ou coletivamente, a autora

completa

Há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia. [...] A questão que se coloca hoje para promover uma Educação Infantil de qualidade é como ajustar a rotina da instituição para beneficiar a jornada das crianças, em vez de pensar em como ajustar a jornada das crianças para obedecer à rotina da instituição (Oliveira, 2020, p. 76).

Ou seja, a rotina é fundamental para que exista uma previsibilidade das ações dentro da escola, para que as crianças se sintam confortáveis e confiantes em permanecer no espaço, e é por isso que as crianças devem ser o centro para que essa rotina aconteça, não o contrário, elas devem ser levadas em conta na construção para que se respeite seu tempo dentro da escola, e que abrace suas necessidades.

Levando em conta a organização do tempo e diante da diversidade de crianças, a organização de tempo se faz diferente na casa de cada indivíduo, surgindo a necessidade da criação de uma rotina, ao qual o arranjo do tempo na sala de aula possui elementos primordiais do que se deve fazer no cotidiano das crianças, estabelecendo suas noções temporais a partir das atividades realizadas, em que a criança possa conceber essas conexões, como também entender seu avanço com o passar dos dias e sua continuidade, pontuando que apesar de existir um tempo reservado para cada situação, deve ser preciso a coletividade, como o tempo individual de cada criança, respeitando seus momentos (Barbosa, 2006).

Oliveira (2020) complementa o pensamento de Barbosa (2006), quando afirma que

A rotina na instituição de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores e o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, motor, social) das crianças. Em sua definição, é preciso considerar o tempo dos atores envolvidos: tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser.

Percebendo o tempo e espaço como fator contribuinte no planejamento, a continuidade das atividades se tornam mais fluidas, e sugere planos de contingenciamento diante das diferenças e novos caminhos que possam surgir, Oliveira (2020) preconiza a criação de uma documentação sistematizada e

momentos de socialização das experiências, para que se possa alinhar propostas didáticas, ampliando o planejamento em comum dentre as professoras.

A partir do direcionamento a ser tomado diante das ações didáticas, o registro surge como a documentação que descreve o processo de ensino e aprendizado conduzido a partir de propostas feitas pelas professoras em sala de aula, do mesmo modo que a produção das crianças, podendo abranger escola e casa. Ao permitir que o registro faça parte da rotina escolar, ele também se configura como um recurso de avaliação para a criança, percebendo o seu desenvolvimento de modo integral, em que “A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras dimensões” (Ostetto, 2012, p. 21).

Esse registro deve ser igualmente levado em conta no processo de planejamento, fortalecendo o olhar voltado aos objetivos de aprendizado e desenvolvimento pensados para cada proposta, facilitando sua revisitação e adequação, caso necessário, para que de fato se consiga alcançar todos os estudantes (Brasil, 2012).

Existem diversas maneiras de realizar tais registros, sendo individualmente ou coletivamente, observando e anotando num caderno (relatórios), fotos, desenhos, mídia audiovisual, e outros. O registro dessa documentação pedagógica

[...] contribui para a ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; como ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também como canal de comunicação com as famílias (Ostetto, 2012, p.29).

Como Ostetto (2012) aponta, o registro funciona como um poderoso recurso de avaliação, avançamos sobre o avaliar, sendo por Hoffmann (2012, p.13) “[...] não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. A autora segue elucidando que para avaliar não basta acompanhar e saber os comportamentos das crianças na escola, inclui a intenção de contribuir com seu desenvolvimento a partir desses aspectos. Portanto, o registro não se trata totalmente como o “avaliar a criança”, mas como um elemento integrado ao processo de avaliação, Hoffmann (2012, p. 15) traz que

[...] o processo avaliativo está fundamentado em sentimentos e percepções dos avaliadores, uma vez que se interpreta o que se observa das crianças. Interferem na avaliação nossos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de infância, entre outros.

A avaliação pontuada pela autora, se apresenta pela concepção mediadora, em que a intervenção estabelece um diálogo direto nesse processo, comunicando com o que Hoyuelos e Riera (2019) explicam sobre o intervir. Assim,

Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação (Hoffmann, 2012, p. 15).

Essa afirmação contribui com a lógica de que todo trabalho desenvolvido enquanto professora de EI está conectado, ao encaminhar processos significa considerar a profundidade dos fazeres e saberes pedagógicos.

Outra questão importante que Hoffmann levanta se dá como

A avaliação é de caráter fortemente subjetivo, comprometendo e envolvendo, sobremaneira, o professor, pois ele irá estabelecer, com cada bebê ou criança, maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos, o que resultará, conseqüentemente em sentimentos recíprocos de cada criança em relação a esse professor, singularizando a sua forma de ser com um outro adulto que dela tomem conta. Isso é relevante, porque, sem a tomada de consciência do caráter de subjetividade do processo, deixa-se de refletir sobre as conseqüências e os riscos dos preconceitos e julgamentos (2012, p. 16).

Essa afirmação, remete ao que Freire (2014, p. 60) comenta sobre o bom-senso no ensinar,

A vigilância do meu bom-senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer sobre a minha prática. [...] É o meu bom-senso que me adverte de exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença e com liberdade.

Contribuindo assim com o discutido acima, como primordial para uma boa prática pedagógica na EI, “Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas

sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica” (Freire, 1996, p.4).

O(A) professor(a) de EI se encontra imersa em várias dimensões individuais e coletivas de sua sala de aula, e com essa consciência, seus caminhos metodológicos se tornam menos turvos, diante do que se acredita e se perpetua, revisitando, reavaliando, retirando e acrescentando, sem medo de críticas, apenas, em busca da melhor maneira a contribuir na construção do conhecimento das crianças.

1.6. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA PRÁTICA DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o olhar apurado diante da construção de uma boa prática pedagógica na EI, começamos a investigação sobre como vincular aspectos fundamentais da Educação Ambiental à prática na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, entendemos a EA como um elemento interdisciplinar dentro dos objetivos de aprendizagem previstos para as crianças pela BNCC (Brasil, 2018), desenvolvido a partir de uma prática pedagógica com um

[...] enfoque global enraizado numa ampla base interdisciplinar. Parte-se da ideia de que a EA, como prática educativa, é, sobretudo, uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão socioambiental, e que se definiu no próprio processo de atuação, recebendo, portanto, influências distintas de forças sociais que se identificavam com o debate socioambiental (Saheb, 2013, p.14).

A EA deve estar presente na escola, espaço de Educação Formal, sob responsabilidade de integração do(a) professor(a). Importante seria que esse profissional possuísse um arcabouço teórico sobre a temática para que suas ações pedagógicas de fato estejam fundamentadas em conceitos referentes a EA, refletindo sobre aspectos do entorno da comunidade escolar (Coutinho, 2009).

Com isso, observamos que a EA através dos anos vem sendo trabalhada em sala de aula numa perspectiva reducionista, como separação de lixo, economizar água e energia, sem maiores reflexões acerca dos impactos que a natureza encara diante das intervenções humanas (Saheb; Rodrigues, 2016). Entendendo a

necessidade da quebra desses paradigmas, o processo de formação para professores se torna fundamental para a construção de uma ação pedagógica que considere a EA como parte do cotidiano escolar, visando discutir o espaço escolar e seus desdobramentos em função da visão crítica que atenda ao ambiente educacional.

Quando pensamos numa EA preservacionista, apenas focamos numa proteção ao meio ambiente, sendo concatenada a uma condição de adestramento ambiental, que Brugger (2004) afirma ser o repasse de informações sobre o meio ambiente, suas características e funcionamento como um todo.

Assim, quando pensamos numa EA que não considere a realidade dos estudantes, e o lugar em que se vive, as metodologias se restringem a esse viés de depósito de informações sem propósito aparente, desconexas do cotidiano, levantando um distanciamento da natureza ao seu redor, e com isso, dificulta a construção de valores socioambientais tendo em vista o saber local e científico como aliado na formação dessas crianças (Saheb; Rodrigues, 2016).

Nesse processo de formação, cabe ao educador sensibilizar os estudantes sobre o valor do vínculo afetivo entre as crianças e a natureza, com sentimento de responsabilidade e solidariedade, partindo justamente da perspectiva em que eles estão inseridos. Saheb e Rodrigues (2016, p.87) também comenta que

Outro aspecto a ser ressaltado é a constatação de que cada vez mais as famílias têm a necessidade matricular seus filhos em Centros de Educação Infantil cujos docentes acabam compartilhando com a família a educação das crianças. Este fato aumenta a responsabilidade quanto à necessidade de uma formação de professores de Educação Infantil que possam atuar em diferentes contextos e em diferentes dimensões no processo educativo, incluindo a dimensão ambiental.

A EA deve ser desenvolvida de modo interdisciplinar dentro da prática pedagógica da professora, pensando que além de compreender o ambiente, ela deve provocar na criança o desejo da resolução de problemas, trazendo ludicidade em suas propostas, prezando assim sua realidade como plano de fundo para que a superação desses desafios faça sentido e sejam aplicáveis de acordo com as necessidades que possam surgir.

Tiriba (2010) levanta questões importantes sobre: que ensinamentos, aprendizagens e estados de espírito as experiências em meio a natureza propiciam para nós, habitantes do planeta Terra?

Pensando nos desdobramentos à seguir diante da dinâmica entre a EA na EI, Tiriba (2018) cunha o termo “emparedamento”, traduzindo como a permanência contínua das crianças em sala de aula, concatenando exclusivamente a sala de aula ao processo de aprendizagem, distante de considerar os pátios, quintais, parques, e outros espaços externos como potencializadores desse processo, descartando eles como viabilizadores de momentos de brincadeira e interação dentro do ambiente educativo. Assim,

Antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente. Ficou claro que a educação ambiental precisa passar pela experiência direta, livre e ancorada no brincar, e que somente quando nos sentimos íntimos da natureza iremos adotar atitudes que contribuam para uma sociedade sustentável. (Barros, 2018, p. 50).

Desse modo, quando resgatamos documentos como o Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental e o Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, compreendemos que

[...] além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes (Barros, 2018, p. 36).

Assim, reforçando o compreender o espaço para uma boa prática envolvendo a EA “ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (Tiriba, 2005, p. 2013, apud Valério; Silva, 2021, p.20).

Diante da afinidade estabelecida entre criança e natureza, da EA na EI, aprofundaremos a temática explorando as atitudes que podemos pontuar como significativas nesse processo, amparados na importância de uma prática que seja ampliada para os espaços externos, onde possui maior abertura para investigação, exploração, movimentação, interação e brincadeira.

Valério e Silva (2021, p. 21) ampliam

Assim, conviver, interagir, explorar, experimentar e investigar na natureza e com ela traz um universo de possibilidades brincantes e de aprendizagens para as crianças, [...] espaços externos propícios para essas interações, brincadeiras e aventuras fecundas [com a natureza] ao necessário desemparedamento da infância.

Com tais referências compondo o que se conhece acerca da EA na prática pedagógica do(a) professor(a) de EI, enfatizamos neste trabalho o quintal como o espaço de potência promotora dessa interação e aprendizagem, buscando compreender as nuances que permite privilégios para ambos, numa comutação de conhecimentos, da criança no brincar e aprender sobre os ciclos e movimentos da natureza, e a natureza como fomentador na promoção de conhecimento sobre seu próprio espaço, que consequentemente preserva, conserva e respeita (Louv, 2016, apud Valério; Silva, 2021, p.20).

1.6.1. QUINTAIS BRINCANTES

Como fio condutor entre a criança e a natureza, o quintal, enquanto espaço ao ar livre apresenta algumas visões quanto a concepção. Uma que trata de caráter usualmente conclusivo, como espaço físico, e outro parte da estética, da experientiação da criança com o mundo natural, construindo um ambiente de aprendizagem. Sobre esse espaço físico, o quintal é uma

[...] área em torno das residências, sejam elas rurais ou urbanas, que se encontram imediatamente ao redor da casa, prestando-se a diversas atividades da vida cotidiana, destacando-se o cultivo de espécies vegetais e criação de animais (Almada; Souza, 2017, p. 15).

Entrando na perspectiva que se conecta ao flerte com as sensações remetidas pelos quintais, a todos aqueles que o tiveram na infância, que aqui se traduz como

O primeiro mundo meu, na verdade, foi o quintal da casa onde nasci, com suas mangueiras, seus cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, com suas jaqueiras, com suas barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que, atraindo passarinhos vários a eles se davam como espaço para seus cantares (Freire, 2015, p. 32).

Através dessas duas percepções relativas ao quintal, se estabelece o diálogo entre espaço físico e experiências vivenciadas no espaço.

A origem dos quintais no Brasil se desdobram desde o contexto colonial, com o grande fluxo de intercontinental de plantas, onde sua configuração variava se urbana ou rural, acrescentando que com o aumento da população, os espaços de

quintal ficavam cada vez mais restritos às classes mais altas. Com o passar dos séculos, a verticalização das cidades se tornou uma realidade, e os quintais passaram a ser extintos pela pavimentação nas cidades, exercendo outros arranjos, resistindo às interferências que sofrem (Fernandes, 2021).

Assim, Almada e Souza (2017) atribuem aos quintais saberes e fazeres tradicionais, diante das relações ali estabelecidas, alimentando o seu compartilhamento, como também as vivências, as brincadeiras, e as festividades.

É diante desse olhar que o quintal denota um espaço de aprendizagem, prezando mais que seu conteúdo, como também a ludicidade natural que ele se permite ser encarado, a partir das experiências que as crianças já possuem diante de espaços que frequentam classificados como quintais, e as que são promovidas na escola, podendo se unirem como um fomentador de práticas voltadas para a EA na EI, quando

[...] afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade (Tiriba, 2010, p.2).

A partir disso, o quintal assume um papel fundamental no “desemparedamento” das crianças no ambiente escolar, quando Tiriba (2007, p. 220) traz que

[...] as rotinas não contemplam suas necessidades e desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Raramente de pés descalços, nas áreas externas brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento ou brita; e só se aproximam da água para beber e lavar mãos e rostos. Tomar banhos de mangueira, brincar de comidinha, dar banho em boneca, fazer barquinho para colocar na correnteza das valas quando chove... Nada disso é corriqueiro, ao contrário, é exceção!

É pensando nesse desemparedamento, que estabelecemos o encontro com a concepção dos quintais brincantes, termo que surgiu do Movimento Quintais Brincantes, onde foi realizada uma pesquisa em 52 quintais do Brasil resultando em uma publicação que apresenta diversas práticas educativas, seus fundamentos e experiências a partir desses quintais, percebidos como “[...] espaços vivos, em constante transformação, amadurecendo com suas próprias vivências, em

ação-reflexão-ação, como nos inspira Paulo Freire em diversas obras[...]” (Quintais Brincantes, p. 15, 2022), ao qual justifica que

[...] ao criar o nome Quintais Brincantes, desenhado por criança, pensamos nessa re-união, na sororidade e empatia, na vontade genuína de compartilharmos caminhos possíveis para nossos desafios, nossas vozes e nossos en-cantos [...] Para quintalizar escolas e outros espaços educativos, são necessárias transformações sistêmicas que atravessam pessoas, projetos político-pedagógicos, currículos, tempos e relações. Possibilitar liberdade com responsabilidade, ter amplo tempo de expressão das infâncias na natureza, rever consumos e materiais, vivenciar ciclos e ritos são pontos fundamentais (Quintais Brincantes, p. 21-22, 2022).

Assim, os quintais brincantes são espaços ao ar livre que visam a conexão das crianças com a natureza, principalmente numa perspectiva de pertencimento a ela, estimulando o desenvolvimento das crianças a partir do brincar livre, através de experiências educativas que permitam a investigação, exploração, criatividade e brincadeira.

Com o olhar apurado para a concepção dos quintais brincantes, podemos concatenar com EAC (Educação Ambiental Crítica) quando refletimos sobre essa dialogicidade de ação-reflexão-ação descrita presente nesses pontos. E é nesse meio que a EI ganha a força que precisa para o fortalecimento de uma prática que potencializa essas ações pedagógicas, germinando o conhecimento, através de saberes e letramento científico em torno do estar e ser natureza, e o impacto atitudinal diante do ambiente.

Diante do supracitado, se manifesta a funcionalidade atribuída ao quintal brincante como um espaço importante no desenvolvimento de ação e prática pedagógica voltada para a EAC na EI, tendo em vista que essas ações listadas acima por Tiriba (2007, p. 220) podem ser facilmente visualizadas e veiculadas no ambiente de quintal brincante com crianças na EI.

2. METODOLOGIA: PLANEJANDO CULTIVO

Este capítulo tem como objetivo detalhar o percurso investigativo desta pesquisa. Vamos abordar a natureza da pesquisa com base na literatura existente, os meios e instrumentos utilizados para a construção dos dados, o universo e participantes do estudo, e o método de análise adotado para tratar os resultados obtidos.

2.1. NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa utiliza como suporte metodológico a pesquisa qualitativa, tendo vista que

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não se pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Deslandes; Neto; Gomes; Minayo org., 2002, p. 21).

A pesquisa qualitativa vai ao encontro do imaginário da realização de uma pesquisa científica. Ela não elege indivíduos encarados como iluminados e dotados, nesse caso, caminha num sentido de encontrar nas atividades normais de qualquer profissional, os elementos para que a dinâmica cotidiana ganhe caráter científico, qualitativamente, preenchendo a visão de que em cada trabalho, existe algo de singular e importante oriundo de suas habilidades e conhecimentos específicos (Ludke; André, 2013).

Bagno (2005) aborda o pensar da pesquisa na escola como algo que se tem presente no cotidiano, desde ações mais primordiais, como também os avanços tecnológicos, a importância no caminhar do campo científico estudado, e o alastramento intelectual enquanto indivíduo pesquisador. Por consequência, questiona-se a partir de motivações iniciais, e se tece as conclusões, no que diz respeito à trajetória metodológica seguida durante a pesquisa.

Em diálogo com Bagno (2005), Laville e Dione (1999) também pontuam a percepção do problema de pesquisa e suas conclusões elaboradas acerca da pesquisa, como as duas principais movimentações dentro do procedimento

científico.

No campo da educação, realizar uma pesquisa qualitativa exerce a função de melhor compreender os processos educacionais e as experiências humanas associadas a esses processos. Levando esses aspectos em consideração, certos fenômenos não podem ser quantificados numericamente, amparando assim, escolha pela pesquisa de campo para este trabalho, em que a

[...] pesquisa de campo é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los (Lakatos; Marconi, 2003, p.204).

Ainda sobre a pesquisa de campo, vale destaca-la como o aprofundamento sobre o contexto que permite melhor evidenciar suas singularidades, compreendendo as situações, o que está intrínseca, e as demarcações no seu entorno. Tendo em mente que a questão de pesquisa envolve compreender a prática pedagógica de uma professora na EI acerca da EA, refletimos sobre as possibilidades na construção de dados, atentando que

Para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem (Laville; Dione, 1999, p. 176).

Com isso, o trabalho adequou-se a observação em campo, no qual

como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial — e um leitmotiv desta obra — mais uma vez reconhecemos (Laville; Dione, 1999, p. 176).

Utilizando a observação, denota dizer que ao estar em campo, o pesquisador deve ter o problema de pesquisa a postos, sempre atento(a) para perceber o que se busca em campo, apurar o olhar para os detalhes que possam atribuir novos significados e conclusões para o que se encontra, ser sensível aos detalhes.

Diante do que se busca argumentar conforme problema de pesquisa,

definimos uma observação estruturada, em que “duas condições especiais são aqui atendidas: o pesquisador conhecer bem o contexto em que vai operar e conhecer também os aspectos que deverão chamar sua atenção no comportamento das pessoas” (Laville; Dione, 1999, p. 177).

Através da observação estruturada, foi feito um Diário de Campo (Apêndice A) para que fosse preenchido durante as idas ao campo, de acordo com o andamento da pesquisa. Em comum acordo com a observação estruturada, também utilizamos como instrumento o diário de campo, que permite o pesquisador registrar o que observa em campo, sendo a experiência do pesquisador e pesquisado a serem analisados, tendo em vista que esse instrumento busca trazer as memórias ao ler posteriormente, como um registro da ação e sensações do momento através da recordação, sendo imprescindível o cuidado na escrita fiel ao que de fato acontece no campo, pois através do diário de campo surgem as reflexões a partir do que se presenciou no ambiente de pesquisa (Kroeff; Gavillon; Ramm, 2020).

Foram acertados para a ida em campo, 6 dias de 7h30 às 11h40 da manhã, no período de 11 de Março de 2024 ao dia 26 de Março de 2024, com intervalos entre os dias devido a formação para a professora, participante da pesquisa, na EFER (Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire), assembleias e paralisações de âmbito nacional pelos professores da rede municipal.

2.2. UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Durante a formação enquanto educadora, pude vivenciar o ENO (Estágio Não Obrigatório) e o ESO (Estágio Supervisionado Obrigatório) numa mesma instituição de ensino, um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) localizado no município do Recife, observando as características intrínsecas e aparentes do lócus em que estive, possibilitando conhecer previamente o campo de estudo, tal quais as singularidades do espaço e das pessoas inseridas nele, afloraram elementos que puderam ser pontuados e considerados fundamentais para o êxito da construção dos dados ali concebidos.

O CMEI supracitado atende crianças de 1 ano e 4 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídas em sala de Grupo (G) I, II, III, IV e V, no qual do Grupo I ao III

atendimento integral, e Grupo IV e V turmas no turno manhã e tarde.

Sua configuração consiste em uma área externa que conta com bastante vegetação, além do jardim ornamental, possui jardim sensorial (JS) que “[...] são espaços onde as pessoas, podem ter experiências multissensoriais com a natureza” (Leão, 2007, apud Tavares; Moraes; Portugal, 2023, p.2), nesses espaços encontramos pequenos animais - formigas, abelhas, grilos -, bancos de areia, pátio de pintura integrado ao jardim, solário, e fácil circulação entre os espaços, assentindo logicidade na escolha do lócus para o desenvolvimento do presente trabalho, pensando principalmente em elementos que convergem com a constituição de quintais brincantes descritos acima.

No CMEI, foi realizada uma reunião com a sua coordenadora, explicando o teor do estudo e pedindo uma indicação de uma professora para fazer parte como sujeito da pesquisa. A coordenadora pedagógica sugeriu a professora de Grupo II para participar, tendo em vista que a professora tem preferência pelo planejamento de suas aulas para além da sala, utilizando principalmente a área externa do CMEI.

Em direção ao participante da pesquisa, a professora, possui 25 anos, formada a 2 anos em Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE, cursando pós graduação em curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Alpha, com experiência de 3 anos de estágio em Educação Infantil, e 1 ano como ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) pela rede municipal no município do Recife. Trabalhou como ADI neste mesmo CMEI, e assumiu como professora do GII desde Fevereiro de 2024.

A turma da professora se configura com crianças por volta de 2 anos, sendo 21 crianças em sala, contando também com 3 ADIs e 3 estagiárias. Na sala de aula do Grupo II, com crianças de 2 anos, encontramos a mesa e cadeira da professora, 5 mesas circulares e 5 cadeiras acopladas para as crianças, 1 tapete de tatame, pequena biblioteca, 2 armários, sendo 1 com materiais de higiene, e outro com materiais pedagógicos da professora e das crianças, ganchos para bolsas nas paredes, colchonetes, e quadro branco.

A partir da descrição dos espaços, e sua importância para o desenvolvimento da pesquisa, o quadro abaixo apresenta os dias de observação e os espaços observados, assim como um breve resumo do planejamento (Anexo 1) realizado pela professora do Grupo II para cada dia:

QUADRO 4. Dias, espaço e planejamento³

DATA	ESPAÇO	PLANEJAMENTO
DIA 1 11/03/2024	Jardim Sensorial	Levá-los para conhecer o JS. Exploração do ambiente natural através de lentes de papel celofane, permitindo às crianças observarem plantas, flores e animais de forma diferenciada
DIA 2 12/03/2024	Pátio externo	Manipulação de tipos de terra. Preparação prévia do ambiente com bacias, copos, colheres e alguns tipos de terra: água, galhos, folhas, pedras, terra preta e areia de praia, incentivando a experimentação sensorial e a compreensão dos diferentes solos.
DIA 3 15/03/2024	Jardim Sensorial	Plantação de sementes de girassol no JS, promovendo a conexão com o ciclo de vida das plantas.
DIA 4 18/03/2024	Jardim Ornamental e sala de aula	Construção de quadros com folhas (palito de picolé em formato de quadrado com fita adesiva como indexador de folhas secas), a partir da contação de história do livro “Um outono de brincadeira”.
DIA 5 20/03/2024	Sala de aula	Dia Internacional da Síndrome de Down. Oficina de elaboração de meias coloridas com as crianças e exposição das produções.
DIA 6 26/03/2024	Solário	Atividades de coordenação motora com circuitos e obstáculos, favorecendo a interação com o espaço e a noção do próprio corpo em relação ao meio.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Diário de Campo (2024) em relação a observação estruturada em campo, 2025.

2.3. METODOLOGIA DE ANÁLISE

Com o diário de campo em mãos, e diante das observações em campo realizadas, nos inspiramos na análise de conteúdo buscando a maior compreensão dos dados construídos. Esse método de análise nos permite realizar a separação

³ Pontuados os dias para melhor direcionar e compreender as ações desenvolvidas, para o estudo na análise de conteúdo.

do texto de acordo com a percepção que vamos encontrando ao lê-lo, permitindo desse modo, além de entender o sentido, refletir sobre as palavras cuidadosamente, considerando o contexto e texto escrito, a fim de analisar atribuindo significado ao que se encontra (Laville; Dione, 1999).

Para Bardin (2016, p.95)

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Os procedimentos pontuados sobre a análise de conteúdo, configuram um caminho possível para realizar de um modo mais assertivo a análise, para que siga de encontro ao que se pretende compreender o encontrado em campo de pesquisa.

Posto isso, realizamos a leitura flutuante do diário de campo, buscando as partes relevantes que pudessem convergir com a questão de pesquisa. Diante dessa leitura prévia, através da inferência, surge a compreensão sobre o não dito de uma mensagem, sendo ela escrita, gestual, falada ou pela expressão observada/descrita.

Assim, “[...] a fase de análise propriamente dita [sendo a investigação a partir das observações e diário de campo] não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas.” (Bardin, 2016, p.101), ou seja, dividir os dados do campo de acordo com as temáticas a partir de suas similaridades diante das situações descritas, realizando uma exploração e isolamento dos fatos criando categorias de análise a fim de facilitar a síntese das informações brutas.

Por fim, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis [diante da sistematização realizada], pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin, 2016, p. 101), de modo que a análise tenha como base a interpretação e reflexão desses dados construídos em campo de pesquisa.

Dentro desse processo, através dos dados coletados por meio das observações estruturadas e do diário de campo, surgiram as categorias e subcategorias, respectivamente, da análise de conteúdo: a primeira categoria: o pertencimento ao planeta Terra, com as subcategorias a exploração, o cuidado e a

interação. A segunda: o espaço elencando suas características e sua organização, e a última categoria: os materiais didáticos utilizados, no quintal brincante escolar.

3. ANÁLISE DOS DADOS: A COLHEITA

Neste capítulo apresentaremos a colheita referente aos dados construídos na pesquisa de campo, através das observações estruturadas e do diário de campo⁴, mediante a intenção que culminou no desenvolvimento desta pesquisa: compreender aspectos da Educação Ambiental Crítica (EAC) na prática pedagógica de uma professora de crianças de 2 anos. É a partir dessa delimitação, que pontuamos as categorias de análise, com a primeira sendo nomeada como “Pertencimento ao planeta terra”, e suas subcategorias sendo a exploração, o cuidado, e a interação; em seguida, a segunda categoria o espaço; e a terceira categoria sobre os materiais didáticos utilizados, todas elas a partir das vivências no quintal brincante no CMEI.

3.1. PERTENCIMENTO AO PLANETA TERRA

Quando nos referimos ao termo “identidade terrena”, ele vem cheio de significados. E quando se permite dizê-lo em voz alta, das mais simples reflexões as mais complexas vêm à mente. Nesse ponto, Morin (2001) apresenta nossa relação com o planeta terra, intensa e integrada. O autor traz o pertencer à natureza como algo, que de certo modo, criou-se um distanciamento, através do pensamento de dominação dela. Mas somos a natureza. Como enxergamos nosso pertencimento ao espaço, afeta nosso relacionamento com ele. E nesse ponto, iniciamos a trilha acerca da contemplação sobre como a construção dessa relação se inicia, e que os elos possam ser pontuados para que essa estruturação faça sentido para as crianças.

Quando tratamos dessa construção da identidade terrena, somos permeados de memórias sobre a infância e como ela se consolidou em nós. Ao olhar nessa perspectiva, as cidades crescem, a urbanização por sua vez, acaba sendo um fator agravante no distanciamento desse contato criança-natureza, tendo em vista a escassez de espaços verdes (Barros, 2018). Assim, as crianças nascem com a degradação iminente desses espaços, e convivem com ela. Então, pensando nisso, elas conseqüentemente sofrem com os impactos causados à natureza desde muito

⁴ Utilizando o "QUADRO 5. Dias, espaço e planejamento" para guiar a análise de conteúdo, de acordo com a descrição dos dias a partir do planejamento realizado pela professora.

cedo, mesmo que sua consciência não atribua a devida dimensão (Saheb; Rodrigues, 2016).

Para Layrargues e Lima (2014) a EA modifica essas estruturas quando se configura diante da modificação de comportamentos, em função da criticidade no olhar para o meio ambiente. É a partir da proposição educativa que a mudança se consolida, gerando novos comportamentos com base nas atitudes individuais e para além delas.

Nesse sentido, encontramos nesse CMEI um espaço em que a prática docente e discente constituíram em um espaço brincante. Assim percebemos que a professora demonstrou preocupação no que diz respeito à integração constante das crianças ao espaço externo do CMEI e sua utilização, principalmente para além da sala de aula. O quintal brincante do CMEI estava presente no planejamento da professora, era recorrente durante as observações, parecia ser algo natural para as crianças. Elas possuíam organização e entendimento sobre os espaços, respondiam aos comandos de direcionamento a estes lugares, ou seja, quando a professora notificava a ida para o Jardim Ornamental, Jardim Sensorial, Solário, Pátio, ou qualquer que fosse o espaço externo a sala de aula do CMEI, as crianças se direcionavam tranquilamente, demonstravam saber o caminho.

Ao observar as interações durante os dias, notou-se que esse contato com a natureza, na maneira que a professora conduzia suas proposições diante do seu planejamento, se relacionavam muito com os fundamentos da EAC, pensando as propostas didáticas visando na valorização da experiência sensorial e social, através da construção de um olhar questionador e ativo em relação ao mundo ao redor das crianças (Sauvé, 2005), fortalecendo assim, o senso de pertencimento a natureza a partir desse tato, fundamentado por Morin (2001).

No dia 4º dia de observação, a professora iniciou uma atividade através de uma contação de história, se tratava do ciclo das folhas nas árvores, especificamente no outono, estabelecendo uma reflexão sobre as folhas que caem em certos períodos do ano. Em seguida, foi ao jardim ornamental com as crianças e recolheu folhas secas para realizar a montagem de telas de decoração em sala de aula. O momento propriamente se tratava do toque das crianças nas folhas secas, sua escolha da disposição e montagem nas telas com as folhas, individualmente, ou compartilhando com o colega.

Assim, nos dias de ida ao quintal brincante da escola, a professora contribuía

com a linearidade em sua prática pedagógica na naturalização de utilização desses espaços dentro da rotina, como parte importante de suas aulas, promovendo a imersão dessas crianças no espaço que a escola dispunha, no equilíbrio entre ambiente natural e construído, integrando essa relação com a natureza dentro do CMEI.

As atividades desenvolvidas pela professora possuíam a abordagem da EAC, reforçando que os movimentos promovidos pela professora, conduziram a elementos fundamentais no que diz respeito a essa construção da identidade terrena, sinalizando os mais frequentes em sua prática pedagógica, o estímulo à exploração, o cuidado, e a interação, todos esses, motivados no espaço do quintal brincante.

A recorrência da ida ao quintal brincante e as propostas didáticas desenvolvidas demonstraram a preocupação da professora em trazer as crianças para fora da sala de aula e contemplar aspectos da EAC em sua turma de GII, de modo interdisciplinar, evidenciando em seu trabalho pedagógico, que Luccas e Bonotto (2017) pontuam como fundamentais para o trabalho da abordagem crítica da EA na EI, o modelo de Carvalho (1999; 2006), aqui tratados como a exploração, o cuidado e a interação.

3.1.1. O EXPERIENCIAR

Tendo em vista o quintal brincante do CMEI, apenas o pensar nos espaços, se traduz o desejo de investigar e perceber o que existe nele. E assim, a professora segue nessa trilha de exploração do espaço como aliado no processo de construção de pertencimento à natureza, aguçando a curiosidade das crianças com perguntas pontuais em suas idas ao quintal brincante. Em todos os dias de observação em campo, a professora proferiu questionamentos em torno do que se observava no espaço.

No dia 1, a ida ao Jardim Sensorial (JS), a professora distribuiu lentes, que foram confeccionadas por ela mesma, com um pedaço de papelão em formato retangular com uma abertura circular no centro, onde havia anexado um papel celofane na cor amarela. Essa lente foi entregue a cada criança, que seguiram todos para o JS para que pudessem observar através da lente, as plantas, os animais, a terra e o outro.

Com isso, a professora proporcionou um momento preliminar de exploração do espaço do JS, que culminou num momento de investigação sobre o que estava no espaço naquele momento de saída da sala de aula. Uma das crianças (Vanessa) olha atentamente para o chão, ao qual tem bastantes formigas, e grita para todos: “Olha! Formiga!”, a professora se aproxima e assente com a cabeça, conversando sobre como a formiga é, a quantidade de patinhas, e assim, Vanessa, começa a cantarolar a música da formiguinha⁵, assim alguns dos amigos presentes se reuniram e cantaram a música. Essa canção fazia parte do momento de acolhimento das crianças no início da manhã no CMEI.

Ainda durante a experiência, a professora solicitou que as crianças tocassem, cheirassem e sentissem as plantinhas, conversando sobre algumas delas, como boldo, hortelã, manjerição, explicando que elas também podiam ser “comidinha” ou chá para quando as crianças ficassem “dodói” em casa, outra estudante, Aline, falou que a mãe fazia “cházinho da plantinha de vovó” quando ela estava com a “barriguinha dodói”, a professora assentiu e disse que a vovó dela também fazia chá e que muitas vezes era melhor que comprar o remédio na farmácia, explicando para que cada uma das plantas medicinais serviam.

No dia 2, foi conduzido pela professora através de um espaço preparado, ela colocou bacias, colheres, espátulas e peneiras no Pátio do CMEI. Dentro das bacias, a professora colocou água, terra preta do JS, e areia do banco de areia do CMEI.

Assim, ela foi até a sala e pediu que as crianças a acompanhassem para o Pátio. Nesse momento, as crianças foram ao encontro aos elementos e iniciaram suas brincadeiras sentindo as texturas, perguntando de onde eram aquela terra ou areia, e fazendo suas experimentações. As crianças misturavam as terra, brincando de “comidinha”, faziam castelos, assim como lama e esculturas. Aline pegou alguns gravetos ao redor do Pátio, e colocou em cima de um dos castelos que fez. Outras

⁵ Fui ao mercado comprar café/ E a formiguinha subiu no meu pé/ Eu sacudi, sacudi, sacudi/ Mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar batata roxa/ E a formiguinha subiu na minha coxa/ Eu sacudi, sacudi, sacudi/ Mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar melão/ E a formiguinha subiu na minha mão/ Eu sacudi, sacudi, sacudi/ Mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar jerimum/ E a formiguinha subiu no meu bumbum/ Eu sacudi, sacudi, sacudi/ Mas a formiguinha não parava de subir

Fui ao mercado comprar um giz/ E a formiguinha subiu no meu nariz/ Eu sacudi, sacudi, sacudi/ Mas a formiguinha não parava de subir

duas crianças, Ravi⁶ e Bento, reclamaram que se sujaram de terra, e se afastaram da atividade, e a professora foi ao encontro deles perguntando o que havia acontecido,

“Tá tudo sujo de areia, tia!”, a professora olha para os meninos, e diz que não tem problema, porque eles vão tomar banho depois. Ravi volta para a atividade, e Bento persiste distante. A professora se aproxima e pede que Bento vá encontrar os amigos, e ele diz que não vai, “Quero tomar banho!”. A professora pega pela mão da criança e conversando leva ele em direção de Bento, que está sentado com Vanessa. Ela senta ele, e brinca, até que ele permanece na roda brincando. A professora vira para a ADI e diz que ele não gosta dessas atividades que sujam, mas que eles tem de experimentar (Diário de Campo, 2024).

A professora buscou a integração de todos na atividade, e pontuou a dificuldade que algumas crianças tinham em se sujar nesse processo, mas falou da importância em chamar para junto e brincar com as crianças, para que elas percebam que não tem nada demais.

Seguindo para o dia 3, a professora havia feito uma atividade sobre girassóis, antes do início das observações em campo feitas neste estudo, a qual ela deu continuidade, nesse momento, apresentando as sementes dos girassóis, explicando como cultivá-los, informando que iriam plantá-las no JS do CMEI. As crianças engajadas pela proposição, seguiram para o JS, onde realizaram o feito das covas para plantar as sementes, colocaram água, e ajudaram a cobrir de terra.

Nas 3 experiências proporcionadas pela professora descritas nesse tópico mobilizaram as crianças a encontrar diversas questões que possam ser encontradas soluções, “todas associadas a objetivos claros que busquem proporcionar a descoberta, a criatividade, a produção e construção do conhecimento pelas crianças” (Rodrigues, p. 178, 2011, apud Luccas; Bonotto, p. 14, 2017), sendo importante destacar que todas as experiências foram vividas com brincadeiras e um clima de ludicidade, indo ao encontro das descobertas individuais e coletivas, como também as conclusões tiradas diante das propostas feitas pela professora (Oliveira, 2020).

No dia 4, as crianças foram convidadas ao jardim ornamental do CMEI, após a contação de história “Um outono de brincadeira”, a professora conduziu as crianças ao jardim ornamental,

⁶ Todos os nomes de crianças aqui pontuados são fictícios, apenas para nortear as ações das crianças envolvidas nas observações.

[...] as crianças começam a notar as plantas, um estudante pega na terra e faz montinho, outra senta no chão e começa a mexer no chão, na terra. Uma corre para colher algumas flores que estão dispostas abaixo da árvore. Um não gosta de pisar na terra, e fica na parte de fora do canteiro, onde a ADI incentiva a entrar no canteiro com os colegas. Outra também não gosta muito de entrar no canteiro, e segue a professora o tempo inteiro. Uma corre para subir na árvore, como se fosse de costume fazer aquilo (Diário de Campo, 2024).

Essa investigação inicial, permitiu encarar como o conhecer o espaço atribuiu intimidade à natureza, no CMEI. Como o quintal brincante, trouxe afinidades a preferências diante dos estímulos que lhe foram apresentados. Cada um buscou individualmente, ou coletivamente, aquilo que mais lhe chamou atenção e apenas seguiu em busca da sua brincadeira, do seu estudo.

No momento em que a criança comenta sobre o “cházinho da plantinha da vovó”, demonstra o interesse sobre a relação estabelecida entre o JS e as plantas da casa da vovó, que são as mesmas, e que fazem parte da vida dela. Assim, o “[...] trato das questões ambientais e sua complexidade, é preciso considerar todas as formas de conhecimento e saberes” (Carvalho, 2006, apud Luccas; Bonotto, p.13-14, 2017), remetendo também ao que Saheb e Rodrigues (2016) tratam sobre um planejamento pedagógico que busque discutir o espaço escolar em dialogicidade com a vida do educando.

Podemos observar a mesma conclusão diante da cantoria no dia 1, na exploração do JS com as lentes, quando ao ver a formiguinha no chão, uma estudante lembra da música que cantam todas as manhãs ou no conhecer a semente do girassol e realizar o plantio, para além da contação de história sobre a flor, se trata de como a criança dentro da ludicidade estabelece suas conexões sobre os conhecimentos construídos, ou seja, tudo pode ser conteúdo na EI, compreendendo que “[...] o conteúdo deve ser tratado de forma vinculada ao cotidiano da criança, o que não significa abordar somente conteúdos próximos, acessíveis, concretos e simples” (Luccas; Bonotto, p. 15, 2017), concatenando a Tiriba (2018) sobre considerar as áreas externas da escola como agentes potencializadores para a experimentação da natureza dentro desse conteúdo.

3.1.2. O CUIDADO

Esse é um elemento que deve ser estabelecido propostas pedagógicas com muitas reflexões sobre como tratar desse cuidado com o planeta Terra, tendo em vista que cair em uma EA reducionista se torna uma armadilha para muitos pedagogos. O professor(a) ao fundamentar a prática pedagógica diante do espaço ao qual está inserido com as crianças, pensando que antes de apresentar as problemáticas ambientais, a criança passa pela experimentação da natureza, através da construção de intimidade com esse meio ambiente.

Havia uma rotina de ida ao quintal brincante do CMEI. Frequentemente as crianças tinham acesso ao experienciar

o espaço externo do CMEI, ao qual no dia 1, Fernanda, vai diretamente de encontro a uma planta com várias flores e ao tentar arrancar uma das flores para presentear a professora, acabou por desenterrar toda a planta, e entregar a professora. Rapidamente, a educadora chama a estudante, e conversa com ela que naquele espaço, não era necessário arrancar flores para ninguém, pois o importante era ver a planta viva. Ela pega as mãos da criança, cava uma cova, encaixa a raiz da planta, e cobre com terra. A criança corre sozinha até a porta da cozinha do CMEI, pede um copo de água a uma funcionária, que entrega. A estudante volta, chamando a professora para aguar a planta que acabaram de replantar.

Ao término da ação, a professora conversa com a estudante, pedindo que ela sinta o cheiro, toque nas folhas e veja a planta por inteiro, e diz: “A planta está feliz agora, porque nós colocamos ela de volta na terra, quando tiramos ela daqui, ela fica triste, e vai morrendo aos pouquinhos...”. A estudante olha atenta para a professora e segue chamando outra criança para conversar sobre o que acontece quando se tira uma plantinha do chão.

Após o momento de cuidado do JS com as crianças, a professora explicou que a estudante tinha o costume de pegar flores pelo caminho para presentear-las, mas que naquele espaço, se sentiu mais segura ao explicar que não era necessário arrancar a flor, já que todos poderiam usufruir de sua beleza no JS.

A partir desse diálogo percebemos que a professora conduziu uma reflexão sobre o ato da estudante durante a experiência trazendo as consequências sobre sua ação diante da retirada da flor da terra. E proporcionou na ação a reparação de planta ao seu habit natural.

A EAC vai permitir que o professor(a) estabeleça uma relação de cuidado com o espaço, pela dimensão de valores éticos e estéticos, onde Luccas e Bonotto (2017), estabelecem uma intersecção entre Bonotto (2012) e Carvalho (1999) quando apresentam as dimensões de trabalho com valores, através da cognição, afetividade e ação⁷, e sua relação com o conhecimento. Nesse ponto, a estética passa a desenvolver a sensibilidade ambiental da criança além da sua simples contemplação, mas estabelecendo uma conexão através do sensorial e do cuidado com a vida, permitindo a partir dessa estética a elaboração dos valores ecológicos diante desses espaços, sendo eles os valores de cuidado, sustentabilidade e coletividade.

Quando a professora iniciou o diálogo sobre o respeito e cuidado ao jardim, ela ultrapassou apenas a fala, e seguiu em direção a ação conjuntamente, que destoa de uma abordagem individualista, passando para a ação e reflexão do individual em relação ao coletivo, a educadora afirmou que todos têm direito de usufruir da beleza do jardim, e que não necessário arrancar a flor do chão para isto. Desse modo, ela trouxe o cuidado pela dimensão dos valores éticos e estéticos, ao qual ela e a criança tiveram o momento sensorial, refletiram e agiram diante do contexto.

Com isso, no dia 3 a professora retornou ao JS com as crianças, realizou o plantio de novas flores, e conduziu as crianças a regarem não só os girassóis recém plantados, mas as outras flores, e inclusive a que haviam arrancado e replantado. Essa continuidade na ação de cuidado com o JS demonstrou que não se tratava de uma ação isolada em função da preservação do ambiente, mas que as crianças eram ativas nesse movimento de responsabilidade com a conservação daquele espaço.

No dia 4, houve um momento de contação de história e exploração do espaço e em seguida, a professora solicitou que as crianças coletassem folhas secas do chão, iguais as da história,

⁷ “Cognição: trabalho reflexivo sobre as ideias, crenças, conhecimentos e sentimentos relativos ao objeto ao qual se atribui valor (seja um indivíduo, uma ideia, etc.), de forma a promover uma aproximação com relação aos significados construídos a seu respeito; Afetividade: trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos pessoais a seu respeito; de apreensão estética em relação a esse objeto; Ação: concretização de situações reais de envolvimento com o objeto valorado, buscando na complexidade das experiências vividas, a serem tanto apreciadas como refletidas, a sua materialização. O estabelecimento de um valor, em última instância, se revelará no plano da ação, como um hábito ou atitude coerentes com o que é valorado” (Luccas; Bonotto, p.16-17, 2017, appud Bonotto, p.45, 2012).

Uma das crianças começa rapidamente e estabelece uma competição com outras duas. Ao terminar de colher todas as folhas, a professora comunica 'Terminamos! Vamos para a sala!'. Nesse momento, uma estudante nota que pisou em um formigueiro, e arrasta o pé no chão, fazendo um buraquinho na terra, afastada do formigueiro. A ADI nota que uma formiga sobe a perna dela, e deduz que a insistência dela em passar o pé na terra seria por causa disso. Outra ADI olha na mesma hora e grita: 'A formiga tá subindo a perna dela!'. A ADI acena com a cabeça e tira a formiga, colocando no chão. Um estudante começa a falar 'Olha a formiga!', outro se aproxima correndo: 'Ai, a formiga!' em tom de medo. Ele vai para a base do canteiro: 'Cadê a formiga?', e em seguida grita 'Ei!' com os braços levantados, como um pedido de socorro para retirar do canteiro. A professora se aproxima, e chama todos, mostrando a casa das formigas, contando como elas trabalham, e como a casa delas é organizada. A professora termina dizendo que não é legal 'fechar a porta da casa da formiga', porque uma casa sem porta não dá para entrar nem sair, como elas vão viver bem? Na volta para a sala, aparecem algumas abelhas e um grilo, e quando cada bichinho aparece, duas das crianças gritam para avisar e mostrar aos amigos, e um deles pergunta à professora onde eles moram também. Ela responde que é uma ótima pergunta, e diz que vai preparar algo nos dias seguintes para responder (Diário de Campo, 2024).

Esse momento de cuidado com a formiga, sua casa, e seu trabalho, justificou um valor fundamental da EAC na EI, sendo ele a empatia pela vida. O cuidado com outro, e sua responsabilidade sobre a vida do outro, diante de suas ações no espaço foi trazido para as crianças de um modo muito simples, a partir da curiosidade da crianças, e permite perceber que as crianças já haviam sido conduzidas ao estigma de medo da formiga ao grito da criança, e como a professora contorna a situação conversando e mostrando aos estudantes as imensas circunstâncias de vida na natureza, e como elas existem e se relacionam (Saheb; Rodrigues, 2016).

3.1.3. A INTERAÇÃO

A brincadeira na EI é fundamental para o desenvolvimento das crianças. É através da brincadeira que se estabelece a reprodução das relações humanas da vida cotidiana e o aprendizado de seus valores e normas. Nesse movimento, a interação atua no potencializar aprendizados, e dentro da escola a criatividade perante essas interações permeiam descobertas. Ponderando que as propostas pedagógicas apresentem diferentes linguagens, o planejamento do(a) professor(a) deve conter a promoção desses momentos, para que as crianças possam descobrir e compartilhar suas pesquisas. Assim, a interação ocorre não apenas com o outro, mas com o espaço também (Oliveira, 2020).

No âmbito de interação para com o outro, o desenvolvimento infantil a partir das oportunidades nesse sentido, se fazem conectados com o aprender sozinho em suas ações e diante da ação do outro. E é nesse momento, ao qual a criança ou professora toma a atitude ou fala em direção a aspectos que possam desmatar a natureza, em seu aspecto lúdico de mundo da infância, nesse estudo delimitado com o quintal brincante, que a professora potencializou situações que passam pela germinação de movimentos de entrosamento entre as crianças para que a EAC pudesse crescer com luz e água propícios no CMEI.

Um grande exemplo que ocorreu recorrentemente na prática pedagógica da professora, mas que iniciou a pontuação desde o dia 1, foi quando a professora distribuiu as lentes, e nesse momento as crianças puderam circular pelo espaço. Pensar nesse momento, significa observar que ultrapassamos os aspectos sensoriais apenas, para a interação da criança com a professora, da criança com outro estudante, assim “[...] o questionamento dos valores não é suficiente para pensar e atuar sobre as questões ambientais, sendo imprescindível a participação política” (Luccas; Bonotto, p.18, 2017).

E a participação política, tal qual compreende-se que os valores estão intrínsecos ao conhecimentos adquiridos e como vivemos, sendo assim, concatenada diretamente a ação diante sobre os conhecimentos construídos, e a maneira como a participação política também se faz presente nessa relação a partir do momento em que a EAC acontece para além do saber, mas através de transformações no ambiente considerando aspectos sociais e políticos diante da educação de valores, acerca do engajamento de uma formação EAC na infância (Luccas; Bonotto, 2017).

Assim, a professora continuou através da rotina a estruturação de uma permanência do quintal brincante, a intencionalidade por trás das propostas. No última dia 6 das observações em campo, a ida ao Solário demonstrou que apesar da interação em foco ser a partir de outro objetivo, a EAC permeou a prática da professora, quando as crianças interagem com o circuito montado pela professora, a interação das crianças e da professora nesse espaço favoreceram a permanência das crianças em contato com o espaço, e reflexão sobre as interferências nele. A criança se torna o sujeito no processo de ensino, e estavam ativamente envolvidos nas tarefas.

Diante da interação entre as crianças, elas criaram soluções de atravessamento do circuito, a partir de conhecimentos que eles desenvolviam diante de outros espaços, foram trazidos para esse momento. Saltos, o segurar, a busca por soluções e equilíbrio. O brincar livre refletiu nas soluções dentro do circuito.

Sobre a interação com o espaço, a Psicologia Ambiental contribuiu muito nesse processo de compreender onde a professora queria chegar em suas atividades, apresentando que compreendia a importância da preparação do espaço, e que o ambiente construído, nos dias de hoje, constituem o ambiente natural, e como a interação nesses espaços refletem no processo de reflexão diante dessas constituições e como utilizá-las em pró da EAC na EI dentro do quintal brincante.

3.2. O ESPAÇO

O espaço na EI é um grande fator contribuinte para um bom desenvolvimento de propostas pedagógicas com as crianças. É essa preparação do espaço, organização e disposição dos objetos que tornam as atividades convidativas para as crianças. De acordo com Oliveira (2020), o espaço físico também pode ser considerado um educador dentro da escola. A professora, sujeito desse estudo, trouxe o espaço nessa condição. Ela explorou as possibilidades para além da sala, considerando outros fatores contribuintes para que as experiências acontecessem na instituição, nesse momento, foi visível o seu olhar na construção do ambiente do quintal brincante.

Diante da concepção de quintal brincante, as experiências que a professora propôs foram ao encontro da proposição que esse quintal se coloca, quando refletimos sobre a configuração e utilização dele permitir-se ser um espaço de exploração, interação e brincadeira ao ar livre, em diálogo a rotina de transformação da sala de aula que a professora trouxe para as crianças.

O quintal brincante nos mostra possibilidades dentro da prática pedagógica de EAC na EI, a Psicologia Ambiental justifica a importância dessa interação pessoa-espaço e como ela contribui para um melhor aproveitamento das atividades diante do lugar a qual elas acontecem. Considerando esse aspecto, significa dizer que o ambiente é construído e espaço físico influencia o modo ao qual as pessoas se comportam, e interagem, nesse caso, as crianças com a natureza (Cavalcante, 2013).

Abaixo, um quadro com os espaços que a professora levou às crianças no período de observação no CMEI, uma descrição breve do que constituíam esses espaços e as atividades neles desenvolvidas.

QUADRO 5. Espaço, organização e atividades

ESPAÇO	ORGANIZAÇÃO
Jardim Sensorial (JS)	O JS se encontrava em um canteiro circular, e haviam plantas diversas, sendo algumas delas: boldo, hortelã, hortelã graúdo, 2 tipos de manjeriço, alecrim, menta, flores ornamentais.
Pátio Externo	Consistia em um espaço retangular com vegetação do jardim ornamental ao redor.
Jardim Ornamental	Se encontrava na entrada do CMEI, ao qual possuía canteiros com árvores, flores, plantas ornamentais em geral.
Solário	Espaço retangular, com um muro de cobogó, e vegetação do Jardim Ornamental visível.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Diário de Campo (2024) em relação a observação estruturada em campo, 2025.

Todos os espaços descritos possuíam elementos constituintes que favoreciam o relacionamento direto com a natureza, permitindo que as crianças vivessem, interagissem e refletissem sobre o espaço em que estavam inseridas. Isso se reflete na fala do 1º dia de observação, ao qual a professora disse “Vamos! Que hoje vamos lá pra baixo! Essas crianças vivem em apartamento...” (Diário de Campo, 2024).

No JS, o contato direto permitiu que as crianças sentissem, cheirassem e explorassem elementos naturais que não tinham acesso em outro espaço, construindo e ampliando conhecimentos. Uma vez que, inferimos que a intenção da professora foi de fato estar no JS para que elas pudessem conhecer, investigar, realizar seus “estudos” e investigações, sem intervenções diretas do adulto. Mas com a mediação necessária a suas descobertas.

Já no dia 3, a professora utiliza o conteúdo da plantação dos girassóis. Algumas atividades de estudo da planta já vinham sendo desenvolvidas em sala de aula, e nesse momento, se expandiu para o JS, culminando num momento de plantação. Não observamos apenas um ato mecânico, mas possuía sentido e envolvimento das crianças, permitindo assim, que elas pudessem com o tempo a

frente, acompanhar o crescimento da plantação, realizassem seus registros e dessem continuidade a ação de cultivo realizado naquele dia. Percebemos que o JS se apresentou como um lugar para além do sensorial, mas como um espaço de cuidado e transformação, onde as crianças sentem, intervêm, sendo ativos na construção do seu próprio conhecimento. Nesse ambiente elas interagiram e o ressignificaram a partir da sua ação protagonista nele.

Partindo então para o Pátio externo, ele consistia em uma grande área retangular, sem interferências de móveis, plantas ou qualquer objeto e ao seu redor, o refrescante Jardim Ornamental. No dia 2, a professora levou as crianças para o Pátio no quintal brincante do CMEI. Ao chegarem lá, as crianças foram ao encontro dos elementos dispostos pela professora, terra preta, areia, bacias, colheres, espátulas, galhos, folhas, e assim, circularam pelo Pátio, até encontrar um lugar para sentar e brincar. No dia 6, a professora preparou o espaço, com a construção de um circuito motor no Solário do CMEI, no qual as crianças puderam investigar o espaço proposto pela educadora.

Nos dias descritos acima, foi possível observar que a intencionalidade docente, estabelecida nas atividades tinham a preocupação de levar as crianças para fora da sala de aula, não apenas pelo simples ato de tirá-las das quatro paredes, mas pelo conjunto de benefícios que essas saídas contribuíam para o desenvolvimento das crianças. O dia 2, pelo contato com elementos da natureza (galhos, folhas, água, terra preta e areia), a brincadeira heurística a partir desses elementos foi de muita qualidade, tal qual no dia 6, em que a atividade aconteceu no Solário e também no Jardim Ornamental. A presença do ambiente natural com o espaço construído no entorno dos contextos em que as experiências ocorriam, configuraram-se como elementos de potencialização do contato e presença da infância na natureza, o corpo das crianças explora o movimento através do espaço, promovendo uma relação consciente sobre esse aspecto e desperta a percepção sobre os limites e possibilidades dessa interação (Tiriba, 2010).

Outra situação que se traduz a partir desse espaço, se deu no dia 4, na coleta de folhas secas para a construção de quadros, a professora levou as crianças para o Jardim Ornamental, retornando posteriormente com a coleta das folhas secas para a sala, o diálogo sobre ela, e a construção de quadros a partir dessas folhas, contribuindo assim, na transposição da experiência no quintal brincante para a sala de aula, estabelecendo a integração entre o mundo e as suas construções

simbólicas enquanto criança. A professora neste mesmo dia, convidou as crianças para que caminhassem pelo Jardim Ornamental previamente e umas das crianças foi em direção a árvore tentar subir. A tentativa de subir na árvore, descreve o corpo que fala pelo movimento e pela pressa da exploração do infinito.

Em todas as atividades, o quintal brincante se torna um elemento mediador do aprendizado, onde ocorrem as experiências vivenciadas pelas crianças, ao qual se observam ciclos, fazem parte de ritos e apoiam o brincar (Quintais Brincantes, 2022). E é através dele que a aprendizagem pelo ambiente natural acontece, pela dimensão da existência desses espaços e sua utilização, tendo em vista que as crianças estão perdendo a compreensão de que a natureza existe e pode ser observada em suas casas, escolas e bairros (Chawla, 2015, apud Barros, 2018). Portanto, a professora buscou por circunstâncias que favorecessem dentro do espaço escolar, o ambiente natural, nesse caso, as propostas pedagógicas pelo quintal brincante.

No dia 4 a professora desceu previamente para o Jardim Ornamental, ao qual sua proposta seguiria para a coleta de folhas secas, e ao chegar no local, os funcionários responsáveis pela limpeza do CMEI haviam retirado todas as folhas. A professora então, foi para uma área verde em frente ao CMEI, e coletou diversas folhas, retornando para o Jardim Ornamental em seguida, espalhando pelo chão, para que só assim, as crianças pudessem descer para a realização da atividade. Isso demonstra o cuidado da professora em preparar o espaço para que a atividade ocorra com fluidez e que assegure a intencionalidade na ação pedagógica, tornando o quintal brincante ainda mais atrativo e solo fértil para essa abordagem da EAC.

E é através desse quintal brincante que a aprendizagem pelo ambiente natural acontece, pela dimensão da existência desses espaços e sua utilização, tendo em vista que as crianças estão perdendo a compreensão de que a natureza existe, e pode ser observada em suas casas, escolas e bairros (Chawla, 2015, apud Barros, 2018). Portanto, a professora buscou por circunstâncias que favorecessem dentro do espaço escolar, o ambiente natural, nesse caso, as propostas pedagógicas pelo quintal brincante.

3.3. OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Quando a professora realiza o planejamento de sua aula, ela deve sempre observar o contexto que a escola se encontra e o que se pode utilizar dentro dele para viabilizar a construção do conhecimento dentro do processo de aprendizagem, construindo um ambiente. Considerando esses aspectos, pensamos na utilização de materiais didáticos no CMEI, correspondendo a intencionalidade da atividade a ser desenvolvida com as crianças (Oliveira, 2020). Ao se conduzir a abordagem da EAC na EI, deve-se ter cuidado para não repetir práticas sem compromisso e/ou reducionistas.

A professora utilizava a BNCC (2018) para realizar a construção dos seus planos de aula. Diante disso, podemos compreender que os materiais utilizados refletem toda a maneira como a professora se norteia a partir do documento e em acordo com os campos de experiências e seus objetivos e direitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, chamou a atenção a escolha dos materiais didáticos utilizados pela professora uma vez que optou em sua maioria por objetos naturais presentes no próprio quintal brincante (Guimarães, 2013).

A seguir, apresentamos um quadro com a descrição do materiais didáticos para melhor compreender suas utilizações durante as aulas desenvolvidas pela professora:

QUADRO 6. Espaço e materiais didáticos

ESPAÇO	MATERIAIS DIDÁTICOS
Jardim Sensorial (JS)	- Lentes de papelão com papel celofane amarelo; - Sementes de girassol, regador, pá.
Pátio Externo	Colheres, espátulas, bacias, peneiras, água, terra preta e areia.
Jardim Ornamental	Folhas secas e moldura de quadro com palito de picolé e fita adesiva.
Solário	Cadeiras, bambolês, bolinhas coloridas, painel decorado com boca de palhaço, cones, cabo de vassoura com pratos nas extremidades.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Diário de Campo (2024) em relação a observação estruturada em campo, 2025.

A professora ou as próprias crianças coletavam esses elementos, tendo contato direto com os materiais de acordo com o objetivo delineado pela professora. Com isso, a professora fugia de lógicas redundantes sobre o uso de materiais para a promoção de EAC nas escolas, mas no CMEI, ela buscava encontrar objetos que efetivamente fizessem parte do ambiente natural, dentro do espaço construído, e quando não, que esses objetos possuíssem sentido e conexão com o quintal brincante.

A relevância na escolha desses elementos, trouxe a proximidade da natureza com a criança, o sensorial e a assimetria na estética desses elementos permitiam novas visões em torno das brincadeiras, destacando o manuseio de objetos que se configuram como brinquedos não estruturados, alinhando novas funcionalidades a tais elementos da natureza.

Por Tiriba (2018), apenas se respeita, o que se conhece, então com esses materiais didáticos em mãos, esse processo de apropriação desses elementos, suas texturas, cheiros e possibilidades, estimulam a criatividade, ativam a liberdade sobre a experiência desses objetos, e aprofundam a intimidade com a natureza, reforçando a assertividade da escolha dos materiais pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos pressupostos no estudo: compreender aspectos da Educação Ambiental Crítica (EAC) na prática pedagógica de uma professora de crianças de 2 anos. Especificamente, identificar como acontecem as experiências produzidas pelas crianças no quintal brincante do CMEI, campo de pesquisa; e os elementos (o espaço e os materiais didáticos) potencializadores para que a EAC aconteça na prática pedagógica da professora. Os resultados mostraram que a escolha da professora em utilizar o quintal brincante em sua prática pedagógica, assim como seu planejamento e intencionalidade nas propostas e ações atendiam a abordagem da EAC na EI.

Ampliando essa constatação, podemos atribuir a percepção que a professora tinha da importância de promover as saídas para o quintal brincante do CMEI, não descredibilizando a sala de aula, mas como uma ampliação de suas ações didáticas para com as crianças e foram avançando de acordo com o passar dos dias, as escolhas das atividades, seus momentos e os materiais nelas utilizadas.

Para além de promover o contato com a natureza, a professora trazia questionamentos defronte as pesquisas das crianças no quintal brincante, observava suas interações com outras crianças, com o espaço e com os materiais didáticos. Desse modo, como a professora abordava conteúdos da EAC que se recomendava nos documentos oficiais, pensar na EA de modo interdisciplinar. No caso da EI pensar nos campos de experiências e a vivência de experiências ricas em espaços ao ar livre.

Assim, a professora dentro do seu planejamento tinha conhecimento acerca da EAC, incluía ela dentro do seu plano de aula, observando para além de sua fala com as crianças, mas das ações e fala das crianças, a partir da transversalidade educativa. Assim, ela desenvolvia as experiências dentro da rotina do CMEI, utilizando o quintal brincante constantemente como aliado nesse processo.

Sobre as experiências, foi estabelecida nessa pesquisa, um diálogo intenso com o reconhecimento da criança dentro do espaço natural e o trabalho com a construção de um pertencimento da criança ao planeta Terra, na perspectiva de que a criança existe e tem ações que geram consequências nesse espaço.

As experiências das crianças partindo do planejamento da professora, foram conduzidas através da exploração do quintal brincante, onde a professora através de

suas ações nas atividades, conciliava conteúdos de cuidado e interação com o espaço externo, trazendo reflexões para essas saídas da sala de aula. Apesar de pontuarmos o quintal brincante como o lugar que permeia e fortalece essa ação pedagógica da professora diante da EAC na EI, a professora também trazia elementos naturais para a sala de aula, ambiente construído, na mesma perspectiva, apenas em uma dimensão de estrutura espacial diferente, contribuindo na continuidade e leveza na transição de dentro da sala de aula para o quintal brincante.

Por meio dessa pesquisa, demonstra que a professora, apesar da utilização do currículo norteador utilizado, a proposta da Rede de Recife e a BNCC, que minimiza essa abordagem de EAC na EI, conseguiu fortalecer essa ação a partir das atividades de modo transversalizado, que permite a aproximação desses conteúdos da ação-reflexão-ação que a EAC propõe, trazendo a interação para as crianças com a cultura da infância em que a imaginação, a repetição e brincadeira, características desse período da vida apareceram em suas ações com as crianças efetivando uma prática pedagógica de qualidade e de respeito aos direitos da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, E. D.; SOUZA, M. O. (org.). **Quintais: memória, resistência e patrimônio biocultural**. 1. ed. Belo Horizonte: EdUEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais, 2017.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 19 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Resolução 01/99 – Câmara da Educação Básica. Brasília, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Ambiental (DCNEA)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** 1. ed. Porto Alegre: Artmed. cap. 1, p. 13-22, 2001.

CAVALCANTE, M. B. **Psicologia Ambiental:** contribuições para a Educação Ambiental. Revista Educação Ambiental em ação, n. 42, 2013.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; & S, T. N.. **Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível?** Paidéia, Ribeirão Preto, v.18, n.39, p. 25-40. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/6sHYK48vtqSHRYH5vmXnvDL/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Catálogo de práticas em psicologia ambiental**. 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

COUTINHO. S. A educação ambiental na formação de professores. In: SEABRA, G. (org.). **Educação Ambiental**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária. UFPB, 2009. p. 39-52.

FERNANDES, J. H. O. **O quintal como espaço educativo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38524/1/O%20Quintal%20Como%20Espa%C3%A7o%20Educativo.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O dicionário da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, M. **Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual**. Revista Margens Interdisciplinar 7, v.9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v7i9.2767>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2019.

KROEFF, R. F. da S., GAVILLON, P. Q., RAMM, L. V. **Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção**. Estudos E Pesquisas Em Psicologia, v. 20, p. 464–480, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Revista Ambiente & Sociedade, v. 17, p. 23-40,

2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&tlng=pt.>. Acesso em: 4 set. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOUV, R. **A última criança na floresta: salvando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. Tradução de Alyne Azuma, Cláudia Belhassil. 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUCCAS, M. B.; BONOTTO, D. M. B. **Educação ambiental na educação infantil: algumas contribuições**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 12, n. 2, p. 10-23, 2017. Disponível em:
<<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12044>>. Acesso em 8 jan. 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2014. p. 154-164. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.); MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2020.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

QUINTAIS BRINCANTES. **Quintais Brincantes: Sobrevoos por Vivências Educativas Brasileiras**. Instituto Alana, 2022. 110p. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-So-brevoos-por-Vivencias-EducativasBrasileiras.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

RODRIGUES, C. **Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa**. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, Rio Grande, n. 26, p. 169-182, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. **A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades**. Caderno de Pesquisa São Luiz, v. 23, n. 1, 2016. p. 81-94.

SAHEB, D. **Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da Complexidade**. 2013. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36381/R%20-20T%20%20DANIELE%20SAHEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SILVA, S. N. S.; LOUREIRO, C. F. B. **O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas**

Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

TAVARES, A. P. S.; MORAES, V. S.; PORTUGAL, A. S. **Jardins Sensoriais e ensino no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Revista Valore, Volta Redonda, v. 8 e-8032, 2023.

TIRIBA, L. **Crianças na natureza**. Anais do seminário nacional: currículo em movimento - Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de Educação Infantil. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil – Conceitos e Práticas em Educação Ambiental na Escola**. 1. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 219-228.

UESC, SEMIL; PROFICE, C. C. **Qual é a relação da Psicologia Ambiental com a Educação Ambiental?**. Youtube, 8 de Julho de 2022. 1h16min55s. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/U16jjXuzgdY?si=_sdK9-EtQKNWPjDw>. Acesso em: 29 mai. 2024.

VALERIO, V. G. A.; SILVA, M. R. P. **Desemparedando a Infância: as crianças e o quintal brincante da creche** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2021.

VERDERIO, L. Á. P. **O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA). v.16, p.1, p. 130-147, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

- DATA:
- NÚMERO DE ALUNOS:
- PROFISSIONAIS EM SALA DE AULA:
- HOVE ATIVIDADE NO QUINTAL DO CMEI?
 SIM
 NÃO
- DESCRIÇÃO DA ROTINA:
- MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS:

ANEXOS

ANEXO 1 - PLANEJAMENTO: PLANOS DE AULAS DA PROFESSORA

PLANEJAMENTO MARÇO • SEMANA 02 • 11/03 - 15/03

11/03 - Segunda-feira

1º Acolhimento: preparo do ambiente com materiais disponíveis e troca de roupa

2º Café da manhã

3º Roda de música e diálogo

4º Apresentação das plantas, flores e sementes. Levá-los para conhecer o jardim

5º Lanche

6º Preparação do banho

Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações

Objetivos de Aprendizagem

(EO18) Interagir com crianças da mesma faixa etária, e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.

(EO05) Utilizar o diálogo, como uma forma de comunicação, bem como na resolução de conflitos.

(EF02) Desenvolver a linguagem oral através das interações e brincadeiras.

(EF05) Utilizar a linguagem oral para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se progressivamente aos diferentes contextos sociais.

(EF06) Desenvolver a capacidade de escutar em situações de interação com o meio.

(ET11) Conhecer e/ou realizar a contagem oral em contextos diversos.

(EF13) Imitar as variações de entonação e gestos, realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(ET01) Relacionar-se com o meio ambiente, explorando diferentes espaços [...].

(ET03) Interagir com o meio ambiente conhecendo a biodiversidade [...].

12/03 - Terça-feira

1º Acolhimento: preparo do ambiente com materiais disponíveis e troca de roupa

2º Café da manhã

3º Roda de música e diálogo

4º Atividade: manipulação da terra. Preparação do ambiente com bacias, copos, colheres e

terra para que as crianças possam manusear

5º Lanche

6º Preparação do banho

Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Espaço, Tempo, Quantidades, , Relações e Transformações

Traços, sons, cores e formas

Objetivos de Aprendizagem

(EO18) Interagir com crianças da mesma faixa etária, e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.

(EF02) Desenvolver a linguagem oral através das interações e brincadeiras.

(EF05) Utilizar a linguagem oral para expressar necessidades e opiniões, ajustando-se progressivamente aos diferentes contextos sociais.

(ET11) Conhecer e/ou realizar a contagem oral em contextos diversos.

(EF13) Imitar as variações de entonação e gestos, realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(ET23) Manipular, experimentar, organizar e explorar o espaço [...].

(ET05) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover, etc.) [...].

(TS17) Verbalizar e/ou expressar sensações [...].

13/03 - Quarta-feira

Formação EFER.

14/03 - Quinta-feira

Aula Atividade.

15/03 - Sexta-feira

1º Acolhimento: preparo do ambiente com materiais disponíveis e troca de rouap

2º Café da manhã

3º Roda de música e diálogo

4º Plantação com sementes de girassol

5º Lanche

6º Preparação do banho

Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Espaço, Tempo, Quantidades, , Relações e Transformações

Traços, sons, cores e formas

Objetivos de Aprendizagem

- (EO18)** Interagir com crianças da mesma faixa etária, e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.
- (EO05)** Utilizar o diálogo, como uma forma de comunicação, bem como na resolução de conflitos.
- (EF02)** Desenvolver a linguagem oral através das interações e brincadeiras.
- (ET11)** Conhecer e/ou realizar a contagem oral em contextos diversos.
- (EF13)** Imitar as variações de entonação e gestos, realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- (ET03)** Interagir com o meio ambiente conhecendo a biodiversidade [...].
- (ET05)** Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover, etc.) [...].
- (ET23)** Manipular, experimentar, organizar e explorar o espaço [...].
- (TS17)** Verbalizar e/ou expressar sensações [...].

PLANEJAMENTO MARÇO • SEMANA 03 • 18/03 - 22/03

18/03 - Segunda-feira

- 1º Acolhimento: preparo do ambiente com materiais disponíveis e troca de roupa
- 2º Café da manhã
- 3º Roda de música e diálogo
- 4º História: “Um outono de brincadeira”
- 5º Atividade: colagem das folhas nas molduras
- 6º Lanche
- 7º Preparação do banho

Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós
 Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
 Espaço, Tempo, Quantidades, , Relações e Transformações
 Traços, sons, cores e formas

Objetivos de Aprendizagem

(EO18) (EO05) (EF02) (EF05) (EF12) (ET11) (EF13) (TS10)

19/03 - Terça-feira
Paralisação Nacional.

20/03 - Quarta-feira

1º Acolhimento: preparo do ambiente com materiais disponíveis e troca de roupa

2º Café da manhã

3º Roda de música e diálogo

4º Oficina das meias: Dia da Síndrome de Down

5º Lanche

6º Preparação do banho

Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações

Traços, sons, cores e formas

Objetivos de Aprendizagem

(EO18) (EO05) (EO13) (EF02) (EF05) (EF06) (EF12) (ET11) (EF13) (TS11) (EO15)

21/03 -

Quinta-feira Aula
atividade.

22/03 - Sexta-feira

Consulta médica.

PLANEJAMENTO MARÇO • SEMANA 04 • 25/03 - 27/03

26/03 - Terça-feira

1º Acolhimento: preparo do ambiente com materiais disponíveis, música e boa iluminação.

2º Café da manhã

3º Roda de música e diálogo

4º Circuito no solário

5º Lanche

6º Preparação do banho

Campos de Experiência

O eu, o outro e o nós

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações

Corpos, gestos e movimento

Objetivos de Aprendizagem

(EO18) Interagir com crianças da mesma faixa etária, e com adultos, ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.

(EO05) Utilizar o diálogo, como uma forma de comunicação, bem como na resolução de conflitos.

(EF02) Desenvolver a linguagem oral através das interações e brincadeiras.

(ET11) Conhecer e/ou realizar a contagem oral em contextos diversos.

(EF13) Imitar as variações de entonação e gestos, realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(TS04) Identificar de forma contextualizada parâmetros do som: intensidade, duração e altura.

(CG05) Explorar movimentos de levantar, caminhar, correr, pular, saltar, rodar, puxar, empurrar, entre outros.

(CG08) Explorar diferentes formas de se deslocar no espaço.