



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IZENILDES BERNARDINA DE LIMA

**A CRIANÇA E A NATUREZA:
Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos
humanizadores**

Feira de Santana
2015

IZENILDES BERNARDINA DE LIMA

**A CRIANÇA E A NATUREZA:
Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos
humanizadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo

Feira de Santana
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

L698c Lima, Izenildes Bernardina de
A criança e a natureza : experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores / Izenildes Bernardina de Lima. – Feira de Santana, 2015.
144 f. : il.

Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação – Criança – Natureza. 2. Escola Infantil Apito – Camaçari, BA. I. Araújo, Miguel Almir Lima, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 372.32

IZENILDES BERNARDINA DE LIMA

**A CRIANÇA E A NATUREZA:
Experiências educativas nas áreas verdes
como caminhos humanizadores**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Professor Miguel Almir Lima de Araújo – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Professor Júlio César de Sá Rocha
Doutor em Direito pela Universidade Católica de São Paulo - PUC
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Professora Lílian Miranda Bastos Pacheco
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, S. Paulo, UNICAMP
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Feira de Santana, 28 de Julho de 2015

Resultado: _____

Aos meus avós e aos meus pais, por me ensinarem a amar a terra e suas dádivas. À minha irmã, pelo mundo da brincadeira e da imaginação.

Gratidão

Agradeço à Energia que concebe, gesta e cuida continuamente de todos os seres

Sou grata à vida por me oferecer tanto

Agradeço à Natureza, Mãe querida, por suas águas cantantes,

pela terra morena e fecunda, colo nos acolhe

Sou grata pelo ar, Vento Mensageiro, inspiração e sopro da vida

Agradeço pelo sol que nos aquece,

faz brotar sementes e desabrochar as flores a cada aurora

Sou grata pelas matas e ervas, pelo repouso em seu verde e em seus cheiros

Agradeço por minha jornada, pelo que sou e por minhas incompletudes

Agradeço porque amo, porque me coloco a serviço de causas que movem meu existir

Agradeço aos Seres que me criaram, cuidaram

e me ensinaram sobre a simplicidade e a grandeza da vida

Sou grata aos muitos mestres que a vida me presenteou

e que me ensinaram tanto de mim e do mundo

Agradeço aos amigos queridos pela teia fraterna de fios brilhantes de bem querer

Sou grata às valorosas parceiras do fazer cotidiano da educação,

por tudo que aprendemos juntas e pela nossa alegria

Agradeço às crianças por tudo me ensinam

sobre nossa humanidade e sobre a leveza da vida

Agradeço à Escola Infantil Apito, ao Grupo Estrela e às educadoras,

por me oferecerem suas pérolas

Sou grata à Professora Faní Rehem

pela valorosa experiência no Tirocínio Docente

Agradeço à Professora Lílian Pacheco

pela sua disponibilidade e cuidado e por suas valiosas contribuições.

Sou imensamente grata ao Orientador, Professor Miguel Almir

Por me possibilitar navegar nos mares que habitam minha alma

Por me ajudar a encontrar rumos profundos e vastos naquilo que acredito

Nesta travessia, minhas raízes se aprofundaram e minhas asas ganharam força

Gratidão!!

Árvore

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhe ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.
E descobriu que uma casa vazia de cigarra
esquecida no tronco da árvore só presta para poesia.
no estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as
as árvores são vaidosas.
Que justamente aquela árvore que meu irmão se
transformara, envaidecia-se quando era nomeado para
o entardecer dos pássaros
E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos
brejos. Meu irmão agradeceu a Deus aquela
permanência em árvore por que fez amizade com muitas
Borboletas

Manoel de Barros

RESUMO

Este estudo parte do pressuposto de que as crianças, enquanto seres constituídos de natureza e de cultura, necessitam de convívio com o mundo natural, sendo este um dos seus direitos inalienáveis e uma das condições para que elas se desenvolvam plenamente. O afastamento das crianças da natureza é uma das características da infância contemporânea e é resultado de um longo processo histórico, que, a partir da era moderna, instrumentalizou a natureza para fins mercadológicos e retirou o ser humano do seu convívio. Uma das consequências desta visão nas escolas da infância é uma educação distante da vida, realizada em espaços fechados que aprisionam o corpo, desconsideram as especificidades das culturas infantis, e, conseqüentemente, bloqueiam o desenvolvimento das potencialidades das crianças. Esta pesquisa buscou sistematizar significados e sentidos expressos pelas crianças quando convivem e atuam nas áreas verdes e discutir de que modo estes sentidos contribuem para sua formação enquanto seres compostos de múltiplas dimensões. A investigação, de natureza qualitativa, se deu na Escola Infantil Apito, no município de Camaçari, Bahia, através da observação participante junto a uma turma de crianças de cinco anos de idade e da realização de um grupo focal com quatro educadoras e quatro estagiárias. Teve, entre seus referenciais, os estudos sobre: a educação ambiental na primeira infância; a organização dos ambientes de aprendizagem; a escuta das crianças enquanto produtoras de cultura; o desenvolvimento da sensibilidade como condição necessária para construção de novos modos de vida. Os dados revelam que as áreas verdes são espaços amplamente preferidos pelas crianças, nos quais elas brincam, interagem, imaginam e criam, onde o corpo se movimenta livremente a partir de seus desejos e interesses. Além disso, pelas experiências espontâneas, de plantios e cultivos, de cuidado com os animais, as crianças aprendem sobre o mundo natural e exercitam o cuidado amoroso com outras formas de vida. Nossa humanidade, constituída pelas dimensões racional, corporal, espiritual, emocional, se amplia e se aprofunda a partir da integração com o mundo natural, do qual somos parte, resultando em modos de viver pautados, prioritariamente, pela sensibilidade. O convívio com os demais seres e elementos da natureza é, portanto, um dos caminhos primordiais em nosso processo de humanização.

Palavras-chave: relação criança e natureza, educação infantil, sensibilidade.

ABSTRACT

This research starts by assuming that children, as natural and cultural beings, need to interact and live with the natural world. This is one of the children's unquestionable rights and it is a condition for their fully development. Children's separation from nature is one of the features of contemporary childhood. It is a result of a long historical process that started with modernity which instrumentalized nature for merchandizing ends and withdrew human beings from its conviviality. The consequences of this vision for infant schooling are the increase of an education distant from life, performed in self-contained spaces that imprison the body which gives no regard to the specifics of children cultures, thus, it blocks up children's potentialities for development. This research had the goal to systematize meanings and senses expressed by children when in presence and in action in green areas in order to discuss the way these senses contribute to his/her construction as multi-dimensional beings. Our research (of qualitative approach) took place at the Apito Children School, located in the municipality of Camaçari, State of Bahia, Brazil, where we promoted participant observation in a five year old children class and facilitated a focal group with four educators and five trainees. Among its approaches, it included: first childhood environmental education; organization of learning environment; children as culture producers; sensibility development as a necessary condition for the growth of new ways of life. Data revealed that green areas are the ones most preferable by the children, in which they play, interact, imagine and create - places where their bodies move freely in accordance with their own desires and interests. Furthermore, through planting and care for animals spontaneous experiences, children learn about the natural world and practice a loving attention for other forms of life. Thus, conviviality with other beings and elements of nature is one of the most primal means in our humanization process. Composed by rational, bodily, spiritual and emotional dimensions, our humanity enhances and enlarges itself in interaction with the natural world, which we are part, resulting in ways of being regulated mostly by sensibility.

Key-words: children and nature relationship, childhood education, sensibility

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 SER HUMANO E NATUREZA.....	16
1.1 A parceria com a Mãe Natureza: mitos, ritos e metáforas.....	16
1.2 A era Moderna: a perda da relação íntima e simbólica com a natureza.....	23
1.3 Sinais de outros tempos: a construção de novas compreensões, saberes e Práticas.....	28
2 A CRIANÇA E A NATUREZA.....	35
2.1 A criança como ser da natureza	35
2.2 Educação infantil, natureza e cultura.....	42
3 CONHECER E SENTIR O MUNDO.....	48
3.1 Ampliando os ambientes de aprendizagem para além das salas.....	48
3.2 Assim se conhece o mundo natural: investigando e sentindo	54
3.3 A escuta sensível e poética da natureza como caminho humanizador.....	63
4 METODOLOGIA.....	72
4.1 Pesquisa qualitativa: alguns fundamentos.....	73
4.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa	79
4.3 Procedimentos e dispositivos para produção e análise dos dados.....	83
5 AS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NA ESCOLA INFANTIL	
 APITO.....	91
5.1 As experiências educativas das crianças: com a terra, com os animais, com os vegetais.....	92
5.2 As práticas de convívio com a natureza no discurso das educadoras.....	106
6 CONSIDERAÇÕES DE PERCURSO.....	131
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE.....	141

INTRODUÇÃO

Origens da busca

Minha infância transcorreu na área rural de Valente, sertão da Bahia, nos anos em que as consequências das secas maltratavam muito mais a população. As cores marrons do mato seco, os verdes viçosos das plantas resistentes da caatinga e as cores vivas das suas raras flores, compunham a paisagem sertaneja, na maior parte do tempo. A chegada das chuvas era uma imensa maravilha, anunciava o verdejar do mundo, a bonança nas colheitas e era vivida como um rito sagrado, festejado com as cantigas dos plantios comunitários das roças. Mais tarde, nas festas de colheita e nas rezas para os Santos, sempre nas noites de lua cheia, ecoavam os benditos (cantos de louvor, gratidão ou pedidos), os sambas de roda, as chulas e as rodas de verso.

Vivíamos num sistema de vida comunitária, no qual os materiais impressos eram raros. Estavam presentes, todo o tempo, as cantigas, os causos, os provérbios, as rimas, a hora das risadas, a contemplação dos relâmpagos, a debulha do milho ou do feijão, como modos soberanos de nos ensinar e de aguçar nossas curiosidades.

Estas experiências formavam, no meu imaginário, um campo mágico, no qual eu e as demais crianças vivíamos imersas. Brincávamos sonhávamos na natureza ampla e diversa, inventávamos brinquedos, nas roças, nos terreiros, na caatinga, em cima das árvores, interagindo com a grande família, com a terra, com os animais e as plantas.

Desta forma, a intimidade com a natureza se constituiu como uma das bases estruturantes do meu existir. Os cheiros do mato e da terra, a amizade com os “bichos”, os sentidos de plantar, cuidar e colher juntos, o gosto afetivo-saboroso dos frutos do sertão, os sons das chuvas, são experiências plasmadas em meu ser.

Estudei numa pequena escola rural, que, mesmo com muitos limites, era afetiva e cuidadosa. Vivi um fascínio inesquecível ao ganhar minha primeira cartilha e ver gravuras coloridas, nunca vistas antes. Admirava minha professora e a brincadeira de ensinar as crianças amigas era uma das preferidas.

Mais tarde, o ingresso no Curso de Magistério consolidou meu entusiasmo por ensinar, levando-me à escolha consciente de ser professora.

Começo a minha docência lecionando na escola rural onde estudei, em classes multisseriadas, com crianças na idade entre 5 e 14 anos. Atuava movida pela paixão diante do que acabara de aprender na Escola de Magistério, aliado aos conhecimentos de mobilização

social e educação popular construídos nos grupos de jovens dos quais fazia parte, e, desde lá, com visão crítica aguçada, acreditava na educação como caminho de transformação social.

Ingressei no curso de Pedagogia Pré-escolar na UNEB, após cinco anos de docência. As inquietações com relação ao fazer pedagógico, até então mais incipientes, ganharam corpo e foram impulsionadas e amparadas por primorosos professores. A partir daí, passei a direcionar meu investimento profissional, de estudo e pesquisa, para a educação infantil, resultando, gradualmente, em um pacto com as crianças, ao qual sirvo e reverencio.

Formações não acadêmicas, com ênfase em educação ambiental e autoconhecimento, ampliaram minhas inquietações com relação aos espaços educativos oferecidos às crianças. Passei a defender as áreas externas, especificamente as áreas verdes, como importantes aliadas na educação das crianças.

Fui convidada a fazer parte da equipe técnica da Secretaria de Educação de Camaçari começando a atuar como formadora e coordenadora dos processos formativos das educadoras da infância. Conseguimos inserir no programa de formação, a partir de 2007, o módulo *a criança e a natureza*, possibilitando alguns avanços em boa parte das escolas municipais e comunitárias contratadas, com relação às práticas pedagógicas e à organização dos ambientes de aprendizagem nas áreas externas.

Em paralelo, criei e coordenei o Projeto Aprender com a Natureza, na Escola Ecológica da Fundação Terra Mirim, organização social localizada em Simões Filho, Bahia, sediada em um sítio, onde pudemos realizar experiências efetivas junto às crianças nos ambientes naturais, ampliando minha compreensão sobre os interesses das crianças e suas aprendizagens nas áreas verdes.

Mantive-me um tempo afastada da academia, por não perceber interesse na mesma para articulação e colaboração com seu entorno. Visão que vem se alterando.

As experiências formativas que venho conduzindo, o acompanhamento às práticas das educadoras nas escolas, a escuta das crianças, reafirmam em mim a convicção da necessidade de ampliação dos ambientes de aprendizagem para além das salas de aula. Na própria Secretaria de Educação fazemos uma insistente defesa dos espaços verdes nas escolas.

O que vivo e defendo hoje teve suas origens nos campos do sertão, tão secos de águas e tão encharcados de boa convivência, de arte e parceria com a natureza. Minha inspiração profissional vem de lá e de muitas jornadas percorridas em que venho aprendendo com tantas pessoas buscadoras, que acreditam que é possível criar experiências de vida guiadas pelos sentidos de bem comum, aqui e agora. Acreditam na militância em defesa de uma vida melhor

para todas as espécies e para o planeta. Nesta militância, em meu caso, incluem-se, de modo especial, as crianças.

Neste trabalho defendo o direito inalienável das crianças de conviverem com a natureza, da qual são parte.

Que mundo estamos deixando para nossas crianças?

O planeta agoniza e a raça humana tende a desaparecer. Vivemos uma situação de emergência planetária. Estas afirmações estão muito presentes nos debates atuais sobre as grandes questões que assolam a vida hoje, e que nos inquietam enquanto profissionais da educação.

No bojo destes debates insere-se a discussão sobre o papel da educação diante das complexas demandas com relação à construção de outros modelos de desenvolvimento que primem pela proteção da vida na terra, a partir de um modo de viver que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo e respeitá-lo.

A constatação da necessidade premente de novos modos de viver, nos traz à tona, entre outras coisas, o questionamento sobre o que estamos fazendo com nossas crianças, sobre que heranças estamos deixando e que oportunidades temos lhes oferecido para que possam se manter vinculadas à natureza e viver suas vidas pautadas em valores solidários e cuidadosos com todos os seres e com o planeta terra.

Compreendemos que a convivência das crianças com o mundo natural é uma condição essencial para seu processo de humanização. Sendo, portanto, uma das funções das escolas de educação infantil, priorizar experiências educativas nas áreas verdes, nas quais as crianças possam movimentar-se livremente, investigar o mundo, brincar, interagir e criar.

A relação dos seres humanos com os demais seres que habitam a terra e com as coisas da natureza passou por transformações profundas ao longo da história. Pesquisas apontam que na antiguidade a terra era compreendida a partir da dimensão sagrada e de um sentido amplo de equilíbrio entre as pessoas e a natureza em seu entorno. Como um grande organismo vivo, a terra era cultuada como a Grande Mãe de todas as criaturas. Considerada representante da divindade feminina, recebia variados nomes, nas diversas culturas (EISLER, 1989; SHELDRAKE, 1991; BOFF, 1993)

Esta era uma das concepções estruturantes das culturas arcaicas, nas quais a vida era totalmente dependente dos produtos vindos diretos da terra. Tais sentidos nutriam o imaginário destes povos, gerando e sendo gerado por mitos e símbolos, permanentemente

atualizados pelos ritos cotidianos de plantio, colheita, nascimento, morte, ritos de iniciação religiosa, de passagem do tempo e das fases da vida.

Sheldrake (1991, p. 22) nos fala da personificação da natureza na Mãe Natureza, um aspecto da Grande Mãe, que “nas mitologias arcaicas, [...] tinha muitos aspectos. Era a fonte original do universo e de suas leis, e a administradora da natureza, do destino, do tempo, da eternidade, da verdade, da sabedoria, da justiça, do amor do nascimento e da morte”.

Nestas culturas, o tempo e o espaço eram concebidos e vivenciados como dimensões onde se encontram e se cruzam o terreno e o divino, a vida cotidiana e os sentidos míticos e espirituais. (SHELDRAKE, 1991, ELIADE, 1992). O corpo, integrado a estes modos de existir, podia seguir seus ritmos orgânicos e os ritmos da natureza.

A construção da modernidade altera profundamente a relação dos seres humanos com a natureza. A luta desenfreada pela conquista e acúmulo de riquezas, a dizimação dos povos colonizados e suas ricas culturas, de diversas espécies animais, vegetais, e demais riquezas naturais, marcam a instalação da era industrial.

O ideário da modernidade inclui a concepção da “vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência e a crença no progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico” (CAPRA, 2006, p. 28).

Concebida a partir da negação dos saberes sensíveis, míticos e religiosos, a modernidade implantou um tipo de razão fragmentada e instrumental, reduzindo os modos de interpretação do mundo. Neste sentido a natureza passa a ser vista como algo sem vida, sem valor inerente, servindo apenas como meio para exploração, com vistas à acumulação material ilimitada. A nova Ciência e o método científico nascentes, de modo geral, ignoram e desqualificam os conhecimentos tradicionais, considerando válidos apenas os conhecimentos mensuráveis, quantificáveis (SHELDRAKE, 1991; DUARTE JR., 2001; CAPRA, 2006)

Estas transformações alteraram profundamente os rumos da humanidade. Por um lado trouxeram saltos qualitativos imprescindíveis, como por exemplo o avanço tecnológico que possibilita, entre outras conquistas, a cura para muitas doenças. Por outro lado, a ênfase excessiva na razão instrumental, a negação dos sentimentos, o modelo de desenvolvimento que violenta e agride os seres humanos e a natureza, trouxeram consequências desastrosas. São inaceitáveis as desigualdades sociais alarmantes, a acelerada degradação ambiental, a deterioração ética que assola a humanidade, resultantes de uma lógica capitalista perversa, que tem como uma das suas peças chave a lógica do consumo. Estas são algumas das marcas da crise generalizada que atinge a humanidade e a natureza em seus diversos âmbitos. “Este tipo de mercado excludente cria níveis de pobreza jamais vistos [...] o equilíbrio físico

químico da Terra, construído sutilmente durante milhões e milhões de anos, pode romper-se devido a irresponsabilidade humana” (BOFF, 2000, p. 8, 9).

A educação, campo privilegiado e legitimado de formação humana, pautou-se, de modo geral, nos pilares de construção da era moderna e serviu para sua expansão e sustentação. A complexidade humana foi, e ainda é, na maioria das nossas escolas, abordada de forma reducionista, a partir da supremacia dos processos mentais da desqualificação das múltiplas dimensões que nos constituem (ARAÚJO, 2008; TIRIBA, 2010), e da falsa dicotomia entre ser humano e natureza.

A infância, enquanto construção social, é fortemente marcada pelas transformações ocorridas ao longo da história. As crianças, seres indefesos e dependentes dos adultos na maior parte de suas necessidades, são profundamente atingidas pelos modos adultocêntricos de condução do mundo. As escolas da infância, a maior parte do tempo, as mantêm em salas fechadas, dificultando que estas se percebam como seres integrados à natureza.

Gradualmente, a visão sobre a criança se altera, impulsionada pelas transformações econômicas e sociais, pelos estudos de pesquisadores comprometidos com a defesa da infância, bem como pela atuação de um amplo movimento popular composto por organizações da sociedade civil que militam incessantemente pelos direitos das meninas e meninos do nosso país. Estes passaram a ser considerados legalmente, no Brasil, como cidadãos de direito pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. A criança, gradualmente, passou a ser concebida como cidadã, ativa, construtora de cultura.

A educação infantil é, hoje, um dos temas centrais dos debates pedagógicos. Busca-se compreender, entre outras coisas, o que as crianças pensam? Como elas aprendem? Nesta perspectiva, a discussão sobre a qualidade dos ambientes de aprendizagem oferecidos às crianças é uma das abordagens imprescindíveis (FARIA, 1997; CARVALHO E RUBIANO, 2004; HORN, 2004; OLIVEIRA, 2011; BARBIERI, 2012).

A discussão sobre a importância das áreas externas das escolas pouco é abordada nos estudos sobre os ambientes de aprendizagem. As crianças pequenas, passam, a maior parte do tempo aprisionadas, sentadas, em ambientes fechados.

Tendo como modos soberanos de aprendizagem e desenvolvimento a brincadeira e a interação, (MEC/SEB, 2010), as crianças necessitam de ambientes nos quais possam explorar o mundo de diversas formas, expressar-se através de suas múltiplas linguagens, devidamente e afetivamente acolhidas pelos adultos, instigadas e apoiadas pelos mesmos a seguir adiante

em suas perguntas, hipóteses, curiosidades, investigações e descobertas (BARBOSA, HORN, 2008).

Neste processo, a natureza é, inegavelmente, um campo fértil para as crianças descobrirem sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as coisas que lhes rodeiam.

As experiências na natureza, desde a primeira infância, contribuem para a conexão entre a razão e a emoção, o corpo e a mente. Religa o conhecimento com a vida.

Freinet (1998, p. 183, 184) recomenda, “deixe a criança pequena mergulhar total e permanentemente na vida da natureza”. E afirma, “toda criança precisaria de um grande jardim”.

O vínculo espontâneo com a natureza é uma das características do ser criança. É explícita sua preferência por movimentar-se amplamente e brincar nas áreas verdes, por interagir com os animais e as plantas. Nas oportunidades em que as crianças da educação infantil, dos diversos contextos, transitam nos quintais das escolas, quando existem, ou em outros espaços verdes, destacam-se a sua grande curiosidade pelos bichinhos de jardim e sua preferência pelas brincadeiras com água e areia. Nestes ambientes, a sua inventividade e criatividade expandem-se diante de tantos estímulos, o corpo exercita a liberdade de movimentar-se segundo suas vontades e de brincar amplamente com as coisas da natureza, caracterizadas pela diversidade de cores, texturas, consistências, odores, que impulsionam outros modos interativos que se contrapõem aos padrões de brincar impostos pela mídia.

O estar na natureza, além de possibilitar conhecimentos importantes sobre o mundo natural e social, oferece às crianças situações que as ajudam a ampliar sua percepção, desenvolver seus sentidos e aprender a olhar sensivelmente, a sentir sensorialmente as coisas da natureza, a admirar as belezas naturais e a dinâmica que lhes originam e sustentam. A ampliação da sensibilidade constitui-se como uma competência que pode em muito favorecer o modo como as crianças lidam com a vida em geral, a partir de suas dimensões imaginativa, emotiva e sensível /corpórea.

Reconhecemos as crianças como sujeitos produtoras de cultura, histórico e socialmente contextualizados (KRAMER, 2000; SARMENTO, 2002; ROCHA, 2008; FRANCISCHINE E CAMPOS, 2008; DELGADO E MÜLLER, 2008; CASTRO E SOUZA, 2008). Isso implica, necessariamente, em lhes garantir como um dos seus direitos imprescindíveis o contato direto com o mundo natural que a cerca. Para isso a escola precisa ser lugar de resistência às culturas de dominação pautadas no consumo desenfreado e na separação entre natureza e cultura, e oferecer sua contribuição na construção concreta de modos cuidadosos e sensíveis de ser e de estar no mundo.

Esta pesquisa investigou que significados e sentidos as crianças expressam quando participam das experiências em áreas verdes. Foram adotados como objetivos específicos: discutir a relação entre ser humano e natureza; analisar como as vivências diretas na natureza ampliam a sensibilidade das crianças; identificar contribuições das experiências educativas na natureza para o processo de humanização das crianças; refletir com as educadoras a sua visão sobre as experiências educativas com as crianças na natureza.

A investigação envolveu uma turma de 25 crianças da educação infantil e 8 educadoras da Escola Infantil Apito, em Camaçari, Bahia.

Com relação à sua estrutura, este trabalho está organizado do seguinte modo: no primeiro capítulo apresentamos aspectos históricos referentes à relação do ser humano com a natureza ao longo dos tempos, destacando os modos como as sociedades arcaicas concebiam e vivenciavam a natureza com base em parâmetros de afinidade respeito e sacralização, sentidos estruturantes daquelas culturas. Em seguida, no capítulo dois tratamos da ruptura histórica da parceria entre o ser humano e a natureza a partir da era industrial e as consequências advindas deste rompimento. No terceiro capítulo, discutimos a relação da criança e a natureza, a partir da compreensão de que esta é constituída de natureza e cultura. Abordamos as áreas verdes como valiosos ambientes de aprendizagem, nos quais as crianças aprendem sobre si e sobre o mundo natural, ao mesmo tempo em que, ao ampliarem sua percepção e sensibilidade, exercitam a atuação cuidadosa diante das várias formas de vida.

No capítulo quatro apresentamos os pressupostos que justificam o caminho metodológico escolhido, a pesquisa qualitativa, e os procedimentos que compuseram este caminho, que teve como opção primordial considerar e valorizar os saberes das pessoas envolvidas.

No último capítulo, tratamos dos achados do campo empírico. Descrevemos e discutimos as experiências vivenciadas pelas crianças nas áreas verdes, assim como apresentamos as reflexões feitas pelas educadoras com relação à condução destas experiências junto às crianças.

As experiências educativas, intencionais ou espontâneas, realizadas em jardins, hortas, quintais, dentro e fora das escolas, guiadas especialmente pelos interesses e desejos das crianças, são valiosas para a sua formação. Através de intensos processos interativos em que se incluem investigações, desafios, tensões, confrontos, brincadeiras, alegrias, elas podem conhecer e sentir a si e ao mundo, aliando processos reflexivos e percepção sensível da vida.

1 SER HUMANO E NATUREZA

1.1 A parceria com a Mãe Natureza: mitos, ritos e metáforas

Bom era caminhar sem dono na tarde
 com pássaros em torno e os ventos nas vestes amarelas
 Manoel de Barros

Sabe-se que a ação do ser humano sobre o seu entorno e suas buscas em transformar a natureza fazem parte da trajetória humana sobre a Terra.

Desde o domínio do fogo, a construção de ferramentas e depois o manejo dos metais, este impulso se manifesta (SHELDRAKE, 1991). Com o decorrer dos tempos, os modos do ser humano agir sobre a natureza foram se desenvolvendo, passando por saltos qualitativos que marcaram definitivamente a sua história. Nos últimos séculos tais medidas tornaram-se altamente sofisticadas e estendem-se por quase todo o planeta.

A concepção de natureza vivenciada na antiguidade baseava-se na compreensão tradicional da sua dimensão sagrada, expressa em mitos, ritos e metáforas que mantinham um intenso sentido de afinidade e equilíbrio entre os seres humanos e os demais seres e elementos da natureza. Em diversas culturas o planeta era visto “como um organismo vivo” (SHELDRAKE, 1991, p. 22).

Nesta perspectiva, a imagem da terra enquanto mãe é encontrada em culturas tradicionais no mundo inteiro. “Esta experiência fundamental – de que a mãe humana é apenas a representante da Grande Mãe telúrica deu lugar a inúmeros costumes” (ELIADE, 1992, p. 71).

Ao realizar extensas pesquisas sobre o surgimento do patriarcado e sobre outros modos organização social nas quais a relação entre homem e mulher possuía outras configurações, Eisler (1989, p.17, grifo do autor) considera que

Subjacente á grande diversidade superficial da cultura humana há dois modelos básicos de sociedade. O primeiro, que eu denominaria modelo *dominador*, é popularmente chamado de patriarcado ou matriarcado – *a supremacia* de uma metade sobre a outra. O segundo, no qual as relações sociais se baseiam primordialmente no princípio da *união* em vez da supremacia, que pode ser melhor descrito como modelo de parcerias [...] a diversidade não é equiparada à inferioridade ou à superioridade.

A autora relata descobertas feitas por pesquisadores sobre o período neolítico através de escavações realizadas em 139 compartimentos entre os anos de 1961 e 1963, nas quais mais de quarenta sítios demonstram ter servido como santuários. Entre outros materiais encontrados nas escavações arquitetônicas estavam diversas estatuetas e símbolos femininos

ocupando uma posição central na produção artística em Çatal Huyuk e Hacilar, na Turquia atual, atestando que sociedades agrícolas estabelecidas cultuavam a Deusa. Com relação a este período, especificamente na ilha de Creta, estas pesquisas mostram que, assim como em diversas outras culturas, o culto à natureza tudo permeava. Na Creta Minóica vivia uma sociedade em que a “totalidade da vida era impregnada por ardorosa fé na Deusa Natureza, fonte de toda criação e harmonia. Isso levou ao amor pela paz, ao horror pela tirania e ao respeito pela lei” (EISLER, 1989, p. 62).

Assim, a sacralidade da terra enquanto fonte de toda a vida era aspecto constituinte da concepção de mundo dos povos antigos e expressava-se nos diversos atos da vida cotidiana permeada por sentidos espirituais e/ou religiosos, mantenedores dos vínculos com a ancestralidade e com o Cosmo.

Após o nascimento as crianças eram colocadas na terra e levantadas no alto, simbolizando sua saída do ventre da terra. Assim como também a sacralidade da terra era venerada nos ritos de sepultamento, quando os mortos eram entregues à Mãe Terra. As cavernas, em diversas tradições, simbolizavam um grande ventre. “Descer pela escuridão da caverna era como entrar no ventre da mãe terra” (SHELDRAKE, 1991, p. 25).

A mãe natureza era considerada em suas características ambivalentes: “bela, fértil, nutriz, benevolente e generosa, mas também selvagem, destrutiva, desordenada, caótica, opressiva e lida com a morte” (SHELDRAKE, 1991, p. 21).

A relação de intimidade e integração com os demais seres da natureza influenciava diretamente o modo como as culturas agrárias pré-modernas lidavam com o tempo e com o espaço. Nestas sociedades, diversos lugares naturais eram reconhecidos como sagrados, eram cuidados e preservados coletivamente como forma de respeitar e guardar seus significados míticos e espirituais que guiavam a vida das comunidades. “Lugares sagrados são aberturas entre os céus e a terra, ou entre a superfície da terra e o mundo subterrâneo; são lugares onde diferentes planos ou níveis de experiência se cruzam” (SHELDRAKE, 1991, p. 34).

As pessoas tinham suas vidas conduzidas pelos ritmos do próprio corpo, de modo orgânico e em sincronia com as alterações sazonais do mundo. Duarte Jr. (2001, p. 39) afirma:

O lavrador, assim, guiava-se pelo movimento do sol e da lua em seu dia a dia e, ao longo do ano pelas mudanças sazonais e dos astros, alterações qualitativas do mundo que lhe forneciam parâmetros para o trabalho, o sono, a alimentação e suas celebrações, em suma, para o desenrolar daquela sua vida tão próxima à natureza.

O respeito por épocas consideradas sagradas também era comum. Para estas culturas, o tempo não era vivenciado de modo linear, mas em seu sentido cíclico, guiado especialmente pelos ritmos das estações. Em muitas delas o tempo era vivenciado em seu significado sagrado, envolvendo dimensões que transcendem o tempo cronológico. Neste sentido, Mircea Eliade afirma que nestas culturas

Participar religiosamente de uma festa implica a saída da duração temporal “ordinária” e a reintegração no Tempo mítico reatualizado pela própria festa. Por consequência, o Tempo sagrado é indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível (ELIADE, 1992, p. 38)

As culturas que tinham como uma de suas sustentações o culto à natureza, consideravam-na a representação simbólica de um aspecto da Deusa Mãe, a Força Criadora, aquela que gera, nutre e cuida de todas as formas de vida na terra. Nestas culturas os princípios considerados femininos evidenciavam-se na condução da vida comunitária cotidiana. “Em agudo contraste com a arte posterior, um tema notável por sua ausência na arte neolítica é o das imagens idealizando o poder armado, a crueldade e a força baseada na violência” (EISLER, 1989, p. 45).

Outra característica marcante das culturas vinculadas à devoção pela Mãe Natureza é a presença de nítidos sentidos estéticos em suas concepções de mundo, expressos na abundante criação artística, no cultivo da beleza, na vivência da ludicidade, características marcantes nestas culturas. Como também os achados arqueológicos destas pesquisas apontam a existência de uma estrutura social “baseada na comunidade e não centralizada, hierárquica, social e religiosamente” (EISLER, 1989, p.54). Assim com “não há evidências de desigualdade gritante entre homens e mulheres” (EISLER, 1989, p. 55).

Sheldrake também trata de uma época mais pacífica nas primeiras comunidades agrícolas:

Durante vários milhares de anos as primeiras sociedades agrícolas viviam em colônias confortáveis e não fortificadas, adorando deusas e fabricando soberbos trabalhos de cerâmica em vez de armas. Mas entre por volta de 4000 a 3.500 AC este pacífico modo de vida foi destruído por hordas de invasores cujos deuses guerreiros destronaram antigas deusas... (SHELDRAKE, 1991, p. 29).

A devoção à Deusa Mãe, através da mãe natureza, assentada numa razão sacramental e simbólica, imbuía-se do sentido de comunhão entre todas as coisas, da percepção do grande organismo cósmico, conduzido por uma realidade maior e mais plena, pelo mistério intocável.

O Xamanismo é uma das Tradições Espirituais milenares que persiste ainda hoje de modo pontual. Tendo como base a devoção à Deusa Mãe, representada pela Mãe Terra ou Mãe Natureza, esta tradição se estrutura através de um arcabouço de simbolismos que busca explicar a vida humana através de aspectos e elementos da vida da natureza em geral. Para Eliade (1992, p. 65), “o simbolismo desempenha um papel considerável na vida religiosa da humanidade; graças aos símbolos, o Mundo se torna “transparente, suscetível de “revelar” a transcendência”

Segundo a Tradição Xamânica, os seres humanos, como todos os demais, são gerados pela terra, matriz criadora de todas as formas de vida. Por isso são constituídos pelos quatro macroelementos que compõem o planeta: Terra, Água, Fogo e Ar, geradores e sustentadores da vida, considerados como os Quatro Elementos Sagrados da Natureza. Para Eliade (1992, p. 36), no mundo das culturas arcaicas, o homem religioso “só pode viver num mundo sagrado porque somente um tal mundo participa do ser, existe realmente. Essa necessidade religiosa exprime uma inextinguível sede ontológica. O homem religioso é sedento do ser”.

Na Tradição Xamânica os macroelementos da natureza são associados às dimensões humanas da seguinte forma: a Terra corresponde ao nosso corpo físico, espaço sólido, concreto, onde se integram as demais dimensões. A Água, nossas partes líquidas, é associada à dimensão emocional, refere-se aos sentimentos, emoções, à capacidade de constituir e vivenciar os afetos, os vínculos, à competência de se relacionar consigo e com outro. O Ar, a respiração presente em todo o corpo, associa-se à dimensão mental, onde estão inseridos os pensamentos, a criatividade, o imaginário, a capacidade investigativa de descoberta e elaboração de novos conhecimentos e ideias. O Fogo, o espírito que nos habita, nossa dimensão espiritual, refere-se à transcendência humana, às vivências míticas e místicas de encontros e sentidos profundos assentados em propósitos universais e cósmicos.

Ao tratar dos princípios sustentadores das culturas vinculadas à terra que ainda permanecem na contemporaneidade, Munduruku (1999, p. 35), afirma:

Estes princípios estão fundados nas narrativas míticas onde o real e o imaginário andam de mãos dadas; onde o ser o não ser fazem parte da mesma estrutura; onde o bem e o mal têm os mesmos poderes. Narrativas vivas fundadoras de uma postura moral, ética, estética social.

Eliade (1992), ao tratar da sacralidade da natureza, dos mitos e símbolos que representam esta sacralidade nas diversas culturas, fala de uma religião cósmica presente desde os primórdios da humanidade na qual se expressam os mais variados ritos envolvendo

os elementos da natureza, imbuídos de sentidos e significados profundos, singulares e universais, sobre as questões existenciais da humanidade. Tomando como exemplo os ritos realizados com as águas o autor afirma:

A imersão na água simboliza a regressão ao pré-formal, a reintegração no modo indiferenciado da preexistência. A emersão repete o gesto cosmogônico da manifestação formal; a imersão equivale a uma dissolução das formas. É por isso que o simbolismo das Águas implica tanto a morte como o renascimento. O contato com a água comporta sempre uma regeneração: por um lado, porque a dissolução é seguida de um “novo nascimento” (ELIADE, 1992, p. 65).

As dimensões humanas abordadas simbolicamente pela Tradição Xamânica, expressas no indivíduo, são consideradas totalmente interdependentes, entrelaçadas, complementares e são constituídas por aspectos biológicos e pela imersão na cultura. Ou seja, pela dimensão social, espaço do ser coletivo, da convivência com os iguais e ao mesmo tempo singulares, da relação, da consciência da interdependência entre ser indivíduo e ser sociedade, comunidade terrena e cósmica. A concepção xamânica considera a unidade entre tudo que compõe a vida na terra e no Cosmo.

No Ocidente, uma importante referência para a discussão sobre a relação entre ser humano e natureza são os filósofos pré-socráticos. “Os pré-socráticos ainda não se dedicavam aos assuntos da polis, mas a outros, que dizem respeito à vida, à própria existência do mundo e dos seres, portanto, às relações entre seres humanos e natureza.” (TIRIBA, 2005 p. 47).

Um dos debates trazidos por Anaximandro, Tales de Mileto e Heráclito refere-se à noção de unidade fundamental subjacente à multiplicidade aparente. Heráclito vai além dos dois primeiros quando afirma que aquela unidade “é a unidade de tensões opostas [...] como o arco e lira” (ÉFESO, 2000, p.24). Para o filósofo, o Logos seria a unidade nas mudanças e nas tensões a reger todos os planos da realidade. “Deus é dia-noite, inverno-verão, guerra-paz, superabundância-fome; mas ele assume formas variadas, do mesmo modo que o fogo quando misturado a aromatas, é denominado segundo os perfumes de cada um deles” (EFESO, 2000, p. 24, 25).

Diversos significados destas épocas primeiras estão, de certa forma, presentes nas concepções atuais. Os sentidos da natureza enquanto feminina e mãe presentes nas diversas culturas tradicionais percorreram o tempo e o espaço guardados nas origens etimológicas das palavras que a designam, conforme afirma Sheldrake (1991, p. 22):

As próprias palavras que designam a natureza nas línguas européias são femininas – por exemplo *phusis* em grego, *natura* em latim, *la nature* em francês, *die natur* em alemão. A palavra latina *natura* significa, literalmente, nascimento. A palavra grega

phusis vem da raiz *phu* cujo significado básico também estava associado a nascimento. Desse modo, nossas palavras, *física e físico*, assim como *natureza e natural*, têm suas origens no processo de dar à luz, de criar e de proteger.

Atualmente, de modo geral, está cada vez mais comum a referência à natureza e ou à terra como mãe, como aquela que cuida e nutre seus filhos, assim como se expande a concepção de irmandade entre todos os seres que compõem a vida. Crescem os movimentos ecológicos organizados em defesa das florestas, das diversas espécies animais, das águas. É evidente na raça humana a busca, muitas vezes intuitiva, pela conexão com o princípio feminino do universo, simbolizada nas diversas culturas de diferentes formas. Buscamos, ao longo das eras, a conexão com os princípios criadores que nos constituem, os quais chamamos de masculino e feminino, o pai e a mãe, simbolizados num plano mais amplo em tantos Deuses e Deusas. Este sentido de Deus Pai e Mãe como uma unidade, um só campo com qualidades distintas é base para diversas abordagens da espiritualidade desde a antiguidade.

Esta é, pois, uma concepção estruturante, e que, de modo geral, encontra-se presente em nossa jornada existencial. Sheldrake (1991, p. 22), afirma:

Embora a conquista da natureza para o bem do progresso humano seja ideologia oficial do mundo moderno, a velha intuição da natureza enquanto Mãe ainda afeta nossas respostas pessoais [...]. O reconhecimento de que o nosso planeta é um organismo vivo, Gaia, a Mãe Terra, faz vibrar, em milhões de pessoas, uma corda ressonante; ele nos conecta, ao mesmo tempo, com nossa experiência pessoal e intuitiva da natureza e com a compreensão tradicional da natureza como viva.

Um sentido amplo da espiritualidade, vivenciado desde os primórdios da humanidade, especialmente através da devoção à natureza, está presente atualmente de diversas formas nas culturas humanas como uma conexão que nos vincula a nós mesmos e aos outros como irmãos de uma mesma comunidade terrena e cósmica. Boff defende a importância da vinculação do ser humano com suas raízes cósmicas, nos lembra que nossa psique

Tem milhões e milhões de anos e vem habitada por arquétipos ancestrais com suas raízes nas experiências vitais, que remontam aos primeiros ensaios de vida na terra há 450 milhões de anos. Ele não está no meio da criação em uma atitude senhoril como Adão, que dá nome a todas as coisas e assim as possui. Mas numa atitude servicial de pastor e zelador dos seres, responsável pela sua integridade, utilizando-os somente na medida de suas necessidades humanas, que, enquanto humanas, comportam sempre certa abundância e gratuidade (BOFF, 1993, p. 87).

As experiências místicas e espirituais foram desqualificadas a partir da modernidade que defendia a exclusividade da capacidade racional. A colonização do mundo pelas nações

hegemônicas, com seus mecanismos perversos de conquista e destruição das subjetividades dos povos conquistados, teve como uma das suas drásticas consequências a imposição de uma forma única de religiosidade e de uma concepção de mundo guiada excessivamente pela busca da acumulação material, na qual a vida das pessoas das culturas consideradas inferiores tinha pouco valor e a natureza passou a ser vista como coisa a ser explorada para obtenção ilimitada de lucros. As qualidades bélicas de conquista, destruição e violência possibilitaram a conquista do mundo, ao custo do extermínio de povos, de ricas culturas e de diversas espécies animais e vegetais, bem como da destruição de mananciais de riquezas naturais. A tradição judaico-cristã impôs durante séculos a supremacia do deus masculino, mas, ainda assim,

A Mãe Terra conservou um pouco de sua velha autonomia durante muitos séculos. A supremacia do Pai não foi estabelecida até o advento da Reforma Protestante no século XVI, com a supressão do culto à virgem e a dessacralização do mundo natural. Esse processo foi levado às últimas consequências no século XVII, quando [...] aos olhos da ciência, a natureza deixou de ser feminina; ela tornou-se simplesmente matéria inanimada em movimento (SHELDRAKE, 1991, p. 31).

Como arquétipo presente em todo o mundo, a expressão do princípio feminino do universo, como toda representação simbólica de um princípio universal, não se deixou prender ou destruir completamente. Em diversas tradições continuaram os ritos secretos para a Deusa Mãe, custando a morte de muitas mulheres, suas devotas, condenadas como bruxas pela igreja católica.

A devoção à mãe natureza sobrevive ainda hoje com ressignificações decorrentes de longo processo histórico. As lutas ecológicas atuais pela defesa da terra e seus habitantes, em algumas experiências, são formas contemporâneas de contato profundo com o significado da Terra como Mãe.

De forma pontual, os ritos tradicionais para Mãe Terra ainda estão presentes especialmente em algumas culturas dos povos indígenas na América do Sul. Sheldrake considera que a partir da tradição judaico-cristã “o culto a Maria envolveu a assimilação de vários elementos de cultos pré-cristãos a deusas” (SHELDRAKE, 1991, p. 38). Na tradição católica a Mãe Maria é exaltada na oração Ave Maria como “Mãe de Deus” e é cultuada sob diversos nomes, continuando, de certo modo, o culto às diversas faces das Deusas da antiguidade.

Assim como, tem presença marcante no Brasil importantes cultos, de origem indígena e africana, a divindades femininas representantes das forças da natureza, alguns mantendo

características mais originais, outros mesclam, pelo sincretismo religioso, elementos de diferentes tradições.

1.2 A era Moderna: a perda da relação íntima e simbólica com a natureza

As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano,
De fazer enxada, fuzil, etc.
Foi uma criançada mexeu na tampa do vento
Isso que destelhou as Nações

Manoel de Barros

Os modos do ser humano conviverem com o ambiente natural passam por transformações profundas a partir da era industrial. Instala-se cada vez mais intensamente a busca desmedida por acumulação material e pelo crescimento tecnológico. Com a revolução científica, a supremacia da razão instrumental levou à negação das formas sensíveis do saber, dos saberes espirituais e míticos. Conseqüentemente, ampliaram-se os propósitos ambiciosos de controlar e dominar a natureza, agora considerada sem valor inerente.

No século XV, alvorecer da época moderna, a visão humanista centrada no antropocentrismo defendia a racionalidade como a capacidade que levaria o ser humano à compreensão adequada do mundo. Ao mesmo tempo, grandes descobertas científicas mudaram os paradigmas sustentados até então pela visão teocêntrica de mundo (DUARTE JR., 2001).

Dentre estas descobertas destacam-se os estudos feitos por Nicolau Copérnico, em 1543, e confirmados por Galileu Galilei, em torno de 1610, quando afirmaram que o Sol está localizado no centro do sistema solar, deslocando a Terra e o ser humano do centro do universo. A partir de então, a linguagem matemática começou a ser utilizada para formular as leis da natureza.

A busca do conhecimento desde a antiguidade grega e ao longo da Idade Média visava conhecer as essências, compreender o ser das coisas e dos fenômenos. Buscar o saber, para o homem medieval, era uma forma de aproximar-se mais do Divino. “Conhecer a essência da criação era reconhecer e louvar o Criador” (DUARTE JR., 2001, p. 44).

A partir de Galileu, a busca do conhecimento visa desvendar as leis que regem o funcionamento do mundo, as relações entre forças naturais e corpos em movimento, relações essas devidamente expressas em formas matemáticas.

A abordagem empírica e a descrição matemática da natureza se tornaram características dominantes da ciência do século XVII, gerando uma alteração fundamental: passa-se a querer conhecer “não a fim de melhor louvar ao Criador, porém com o intuito de interferir na criação, de se atuar sobre a natureza para dominá-la mais facilmente, e em decorrência, extrair-lhe mais lucros e vantagens” (DUARTE JR., 2001, p. 45).

A concepção da natureza, “caracterizada pela interdependência entre fenômenos espirituais e materiais” (CAPRA, 2006, p. 49), foi radicalmente substituída por uma concepção de mundo em que este é considerado semelhante a uma máquina, na qual teriam validade os estudos das formas, quantidades e movimento dos corpos materiais, consideradas propriedades que podiam ser medidas e quantificadas.

Cresce enormemente o propósito ambicioso de dominar e controlar a natureza, de tratar o mundo natural como se ele não tivesse valor inerente ou vida própria, consequentemente os modos tradicionais de lidar com o conhecimento e com o poder humanos são rejeitados.

Esta estratégia favoreceu importantes avanços nas ciências, mas, ao mesmo tempo, ao desqualificar a dimensão humana dos sentimentos, da experiência sensível, trouxe consequências desastrosas conforme afirma Capra (2006, p. 51):

Perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal foi expulsa do domínio do discurso científico.

Segundo Sheldrake (1991), Francis Bacon pode ser considerado o maior profeta da conquista da natureza, pois defendeu enfaticamente o domínio humano sobre a terra, através da pesquisa organizada. Afirmava que “saber é poder” (BACON, *apud* PELIZZOLI, 2011, p. 37). O poder sobre a natureza, visava subjugar-la completamente à vontade dos humanos. Francis Bacon não hesitava em comparar os nascentes métodos científicos a sessões de tortura nas quais a natureza se via obrigada a “confessar” seus mais recônditos segredos.

René Descartes, um dos maiores teóricos da era moderna, bem como outros pensadores, passaram a defender que o pensamento racional deveria substituir as crenças religiosas e o misticismo. Descartes (2013, p. 51) considera como um dos preceitos do seu método: “não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal”, mas apenas “o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-la em dúvida”. Ele separa a

relação homem/mundo em sujeito que investiga e objeto que se deixa investigar, propondo a famosa “dicotomia cartesiana”, a separação entre corpo e mente e a também conhecida afirmação “penso, logo existo”, expressando sua dedução de que a essência da natureza humana reside no pensamento.

O paradigma conhecido como cartesiano, que se refere mais às ideias posteriores a Descartes do que às suas próprias formulações, postula como base e motivação primeira da Nova Ciência a possibilidade concreta de dominação da natureza, defende a superação dos saberes tradicionais e a supremacia do olhar objetificador com o intuito de nos tornarmos senhores e possuidores da natureza. “Uma vez que a natureza é inanimada, seu relacionamento animista com o mundo vivo, à sua volta deve ser supersticioso e suas atitudes retrógradas. Não se pode permitir que eles permaneçam onde estão, estorvando o caminho para o progresso” (SHELDRAKE, 1991, p. 31).

Assim, no século XVII, implantou-se a supremacia da razão, a criação do método científico, e os parâmetros que configuravam a modernidade se expandiram para a vida cotidiana da maioria dos povos (DUARTE JR., 2001).

Diversos estudiosos elaboraram pesadas críticas ao modo de vida da modernidade nascente, dentre estes destaca-se Jean Jacques Rousseau com suas críticas enfáticas aos postulados da sociedade da época. Pela riqueza de sua obra Rousseau é considerado um grande teórico da educação, seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea. Em sua obra o *Contrato Social* (1762), traz uma concepção política na qual critica o absolutismo e, questiona fortemente a educação, combatendo as ideias antigas e conservadoras que enfatizavam os interesses dos adultos e desconsideravam os pensamentos, saberes e desejos das crianças. Sua premissa filosófica é a de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. Em sua obra *Emílio* o autor inicia colocando: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1999, p. 06).

Rousseau considerava imprescindível que as crianças, na época criadas por preceptores e amas, fossem respeitadas e conduzidas em um meio mais natural, longe dos interesses dos adultos e da injustiça. Ele afirma que:

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (ROUSSEAU, 1999, p. 7).

Considerando que a razão não dá conta da compreensão da complexidade da existência humana, Rousseau defende a busca da interioridade, assim como a emoção e a imaginação como faculdades imprescindíveis para que o ser humano possa entender melhor a si mesmo e aos outros, indo de encontro à defesa da razão como dimensão que salvaria a humanidade.

Além de ressaltar a importância do sentimento de interioridade pessoal, Rousseau defende a natureza como fonte da felicidade humana e a ideia de um sentimento místico com relação à mesma. Acredita que a compreensão da natureza só é possível pelo sentimento e não pela razão, abordagem que desempenhou papel original dentro da filosofia do século XVIII. O autor defende:

Nas primeiras operações do espírito sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos. Tornai o vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso [...] é no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza. (ROUSSEAU, 1999, p. 206, 207).

A visão de Rousseau sobre a afinidade com a natureza se expressa no relato que faz de um momento de contemplação:

Uma bela tarde vamos passear num lugar favorável, onde o horizonte bem descoberto deixa ver por inteiro o sol poente, e observamos os objetos que tornam reconhecível o lugar onde se põe. No dia seguinte para respirar ar fresco voltamos ao mesmo lugar antes que o sol se levante. Vemo-lo anunciar-se de longe pelos raios de fogo que lança à sua frente. O incêndio aumenta o oriente parece todo em chamas; por seu fulgor esperamos o astro bastante tempo antes que ele se mostre; a cada instante acreditamos vê-lo aparecer; vemo-lo finalmente. Um ponto brilhante parte como um raio e imediatamente preenche todo espaço; o véu das trevas apaga-se e cai. O homem reconhece seu lugar e o acha mais belo. A verdura durante a noite ganhou novo vigor; o dia nascente que a ilumina, os primeiros raios que a douram, revelam-se cobertas de uma brilhante renda de orvalho, que reflete para os olhos a luz e as cores. Os passarinhos em coro reúnem-se e saúdam unanimemente o pai da vida; nesse momento nenhum deles se cala; seus gorjeios ainda fracos são mais lentos e mais doces do que no resto do dia, ressentindo-se da languidez de um despertar tranquilo. O concurso de todos estes objetos dá ao sentido uma impressão de frescor que parece penetrar até a alma. É meia hora de encantamento a que nenhum homem resiste; um espetáculo tão grande, tão bonito, tão delicioso não deixa ninguém indiferente (ROUSSEAU, 1999, p. 206, 207).

O pensamento científico provou ser extremamente útil no desenvolvimento das ciências e dos processos tecnológicos, assim como também a razão tem relevância imprescindível para potencialização de diversas capacidades humanas. Porém, a excessiva ênfase na razão instrumental, “aquela preocupada apenas com o funcionamento e a operacionalidade dos sistemas, sejam eles quais forem, naturais mecânicos, eletrônicos ou

humanos” (DUARTE JR., 2001, p.55), levou a processos reducionistas que desqualificam a complexidade da totalidade da vida humana (ARAÚJO, 2008).

O advento do capitalismo a partir do final do século XVIII e sua consolidação como “capitalismo liberal” no século XIX (SANTOS, 2003), pautados no domínio e destruição da natureza, basearam-se numa ética descrita por Boff (1993, p. 35) da seguinte forma

A ética da sociedade dominante é utilitarista e antropocêntrica. O ser humano estima que tudo se ordena a ele. Considera-se senhor e patrão da natureza, que está aí para satisfazer suas necessidades e realizar os seus desejos. Como já foi observado anteriormente, tal postura de base leva à violência e à dominação dos outros seres e da natureza. Nega a subjetividade de outros povos, a justiça às classes e o valor intrínseco dos demais seres da natureza [...]. Ética significa a ilimitada responsabilidade por tudo o que existe e vive [...]. Não estamos apenas diante de uma só terra, mas diante de um só cosmos, com todos os seus corpos, partículas e energias, constituindo uma única comunidade interdependente.

Segundo Boff (1993), o modelo de desenvolvimento pautado na violência e agressão à natureza, implementado nos primórdios da modernidade, persiste até os dias de hoje e foi desdobrado em agressão aos povos militarmente mais fracos, como os “latino-americanos”. O autor afirma que “trata-se de uma mesma vontade de sujeição e avassalamento que engloba os seres humanos e natureza” (BOFF, 1993, p. 87).

Para Moraes (2002), este modelo de desenvolvimento implementado com base na lógica materialista e racionalista que nega o sagrado e a subjetividade, saqueia a natureza e mata a vida, “trata-se de um humanismo paranóico e equivocado que, na vaga materialista, separa o ser humano do mundo, rompendo as interdependências que equilibram as energias cósmicas” (MORAIS, 2002, p. 25).

Gadotti (2000), afirma que o sentido de nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta. A falsa dicotomia entre ser humano e natureza está na origem da crise moral e espiritual de nossos dias (TIRIBA, 2010). É necessário, pois, um investimento no aprendizado do respeito tanto à diversidade cultural quanto à diversidade biológica, com base numa concepção de que pertencemos a uma vasta rede de relações em que todos os seres estão interconectados (MORIN, 1993). O autor acrescenta que a “tragédia do desenvolvimento e do subdesenvolvimento do desenvolvimento, a corrida desenfreada da tecno-ciência, a cegueira que produz o pensamento parcelar e redutor, tudo isso nos atirou para a aventura incontrolada” (MORIN, 1993, p. 76).

As consequências da trajetória dos últimos trezentos anos da história humana para o planeta são desastrosas e bastante conhecidas. A desigualdade social é inaceitável e o planeta

terra encontra-se em agonia. “O consumo é a peça chave do modelo atual de desenvolvimento científico tecnológico e de generalização da lógica capitalista” (TIRIBA, 2005, p. 41).

Segundo Léa Tiriba (2010, p. 62) “desde a Revolução Industrial [...] a função social da escola vem sendo a de ensinar às novas gerações a lógica sob a qual o sistema capitalista-urbano- industrial-patriarcal vem sendo estruturado”.

Neste sentido, segundo autora, a escola ensina uma visão do planeta como fonte inesgotável e da natureza como simples matéria prima morta para a produção de mercadorias. Tem como objetivo fundamental o desenvolvimento pleno da capacidade racional, desconsiderando outras formas de abordagem da realidade, supervalorizando o intelecto e desprezando corpo. Desenvolve nas crianças o sentimento de si como membros de uma espécie superior às demais, sobre as quais tem poderes de vida e morte. Cercadas por muros, separadas de seus contextos, as escolas impedem que as crianças se percebam como parte de um todo planetário, cósmico (TIRIBA, 2010).

Acreditamos que novos modos de fazer educação devem ser urgentemente mobilizados como um dos caminhos para o enfrentamento da crise generalizada pela qual passa o planeta. Nesta transição, se colocam como algumas das condições fundamentais o reencontro humano com sua origem, a natureza, da qual é parte totalmente dependente, e a ressignificação dos saberes tradicionais de respeito à terra enquanto casa coletiva dos humanos, dos animais e vegetais.

1.3 Sinais de outros tempos: a construção de novas compreensões, saberes e práticas

Nas últimas décadas cresce uma crise generalizada de âmbito mundial. Segundo Capra (2006, p. 19) “é uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida. [...] Pela primeira vez temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda vida do planeta”.

As diversas consequências desta crise, para a qualidade de vida das espécies e para o planeta, foram gerando a consciência da necessidade premente de que ocorram mudanças radicais em relação aos paradigmas modernos considerados como referências e modelos únicos de verdade (ARAÚJO, 2008; DUARTE JR., 2001).

A partir da segunda metade do século XX, intensificaram-se as críticas com relação à sociedade industrial, pois a racionalidade mostrava-se insuficiente para compreensão da vida humana como um todo. As várias crises eram vistas como decorrentes do modo de vida

moderno baseado, especialmente, na consideração da razão de modo isolado como única forma de constituição do conhecimento verdadeiro e na exploração desmedida da natureza, conforme pontua Antônio (2009, p. 38),

Já na segunda metade do século XIX, no auge do domínio da cientificidade positivista-mecanicista-determinista, alguns pensadores pressentiram e anunciaram os sinais de mudanças desde a própria raiz, dos conceitos mais fundamentais sobre a matéria, a natureza, a vida, o cosmos.

A crescente degradação ambiental, a extinção gradual de espécies animais e vegetais e a escassez de riquezas essenciais para a vida indicam que o planeta clama por socorro. Assim como crescem os diversos sofrimentos humanos, decorrentes especialmente, da perversa distribuição das riquezas do planeta, por um sistema capitalista selvagem, que coloca algumas populações em estado de miséria absoluta, enquanto uma parcela mínima de pessoas usufrui de um exacerbado acúmulo e desperdício de bens.

Ao mesmo tempo, avançam outras possibilidades de análise, interpretação e de transformação do mundo a partir de uma nova matriz epistêmica, uma nova abordagem da natureza, do conhecimento e da existência. Sobre este tempo de transição Prigogine (2009, p. 99) anuncia:

Nosso tempo é um tempo de expectativas, ansiedades e bifurcações. Longe de ser o fim da ciência, creio que nosso período verá o nascimento de uma nova cosmovisão [...] uma ciência que faz de nós e de nossa criatividade a expressão de uma tendência fundamental do universo.

Novos estudos e descobertas vêm forçando a revisão dos paradigmas da era industrial, pautados na supremacia da razão instrumental, no progresso material ilimitado e na sofisticação da sociedade do consumo. As construções de outros caminhos adotam como base tanto as fontes científicas e filosóficas, quanto o pensamento e cosmovisão dos povos tradicionais vinculados à Terra que têm por base a compreensão do universo como uma rede de relações intrinsecamente dinâmicas e a valorização da consciência como aspecto fundamental de nossa relação com a natureza (GUTIÉRREZ, PRADO, 1999).

Um dos estudos que apoiam a construção de novas formas de conhecer refere-se à complexidade. “Assim estamos no limiar do século XXI diante de uma evidência: ao invés de um real previamente determinado que se abre a um sujeito racional, o que temos é um real complexo, que não é estável em suas leis, que se transmuta que é portanto, devir” (TIRIBA, 2005, p. 60). “As leis da natureza não se referem mais a certezas, mas sim a possibilidades

[...] o futuro não está dado” (CARVALHO, ALMEIDA, 2009, p. 69). Assim o horizonte do presente está, desse modo, em fluxo permanente, sempre no processo de ser criado, de ser constituído. Tais estudos põem abaixo os pressupostos da ciência moderna referentes à busca das verdades absolutas, das leis deterministas, do conhecimento completo. Para Grün (2007, p. 94) “Jamais será possível ter uma compreensão completa e total de si mesmo ou do mundo da natureza [...] Saber algo é sempre continuar ignorante com relação a outra coisa”. Sobre a complexidade Morin (2005, p. 177) afirma

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.

Juntamente com os estudos da complexidade, as descobertas da Biologia e da Física Quântica, dentre outras, também ajudam a desvendar novos sentidos na compreensão da existência humana e do conhecimento. Amplia-se o entendimento de que cada ser é parte de uma infinita rede de relações, que se move, se sustenta e se amplia pela cooperação entre espécies que evoluem juntas e interdependentes há milhões de anos. A partir destas descobertas entende-se que “a natureza sustenta a vida ao criar e manter comunidades [...] a sustentabilidade da vida sempre envolve a comunidade em sua totalidade” (CAPRA, 2006, p. 52).

Assim como o conceito de matéria vem se transformando radicalmente, como sendo corpo-e-onda, na indeterminação do microcosmo. Neste sentido acredita-se que matéria puramente inerte, totalmente bruta, não existe (ANTÔNIO, 2009).

Outra definição que se altera de forma determinante diz respeito ao conceito de vida que passa a ser compreendida como interação e troca de matéria, energia e informação, numa dinâmica que inclui necessariamente estados de caos e de ordem como constituintes tanto dos processos físicos quanto dos sociais. Prigogine (2009, p. 111) afirma que “em estado de equilíbrio a matéria é cega, longe dele ela começa a enxergar”. Os estados de não equilíbrio passam a ser considerados como situações potenciais para expressão da criatividade, para o surgimento de novas relações e novas formas de expressão. “Todo sistema de vida se defronta ocasionalmente com pontos de instabilidade [...] dos quais surgem espontaneamente novos padrões e estruturas [...] aonde vemos que a criatividade é inerente a todos os níveis da

vida (CAPRA, 2006, p. 56). Esta instabilidade se apresenta de modo central nos processos de construção de conhecimentos.

Deste modo, o fenômeno da vida passa a ser concebido como elaboração de conhecimento e auto-organização. “Viver e conhecer revelam-se como processos inseparáveis que, inclusive se identificam [...] Conhecer é uma experiência cultural e biológica, inseparavelmente. Uma atividade criadora como inalienável dimensão de subjetividade” (ANTONIO, 2009, p. 42-43). Sendo, portanto, um processo aberto no qual infindáveis conexões visíveis e invisíveis se fazem a todo tempo em um devir sem fim. Todas as coisas, todos os processos naturais ou sociais aos quais se busca conhecer compõem-se de dimensões múltiplas e complementares que jamais se permitirão dissecar completamente.

Tais descobertas exigem o repensar da racionalidade instrumental e monológica, de modo que esta seja capaz de dialogar com a crescente complexidade da natureza e dos seres humanos. Uma razão que se repensa e se recria, e que é “inseparável de uma educação da sensibilidade, tanto da percepção como dos sentimentos, especialmente uma educação para a empatia, sentir com o outro, pensar com o outro, viver com o outro” (ANTONIO, 2009, p. 23). Pois a criação de sentidos e significados, a construção e sedimentação dos saberes tornam-se possíveis “mediante a relação de coexistência complementar e interdependente entre o sensível, o corpóreo, a Intuição, e o inteligível, o pensamento, a Razão” (ARAÚJO, 2008, p. 41). Entendendo que viver com o outro, em coexistência inclui os seres humanos e as demais formas de vida, como os animais os vegetais. E que a educação dos sentimentos, da sensibilidade deve ter como meta a relação cuidadosa e parceira com os outros e com o mundo natural.

Reconhecendo que o desenvolvimento científico e tecnológico trouxe inúmeros benefícios para a humanidade e que, ao mesmo tempo, suas descobertas e técnicas, apropriados pelo capitalismo, espalharam destruição por todo o planeta, busca-se que a ciência seja completada por uma ética, na qual, entre outras coisas, a natureza não seja “dominada nem conquistada, mas vista e *experienciada como parceira num diálogo mutuamente benéfico*” (GRÜN, 2007, p.166, grifo do autor). Para Prigogine (2009, p. 98) a ciência “é um diálogo entre homem e natureza [...] faz parte da busca do transcendental que é comum a outras tantas atividades culturais como a arte, a literatura e a música”.

Neste sentido, gradualmente, instauram-se “novas ideias e práticas pedagógicas, novos modos de ensinar; novas metodologias, novos diálogos educativos” (ANTÔNIO, 2009, p. 38), que fomentam a constituição de novas subjetividades, de outras formas de ser sujeito. Estas transformações se dão a partir de um exaustivo trabalho cultural, no qual a ganância e o

fascínio pelas práticas consumistas possam ir dando lugar a subjetividades voltadas para interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies. (TIRIBA, 2010).

Repensar o conhecimento e reeducar a razão possibilitam a recriação de sentidos essencialmente necessários tanto para o conhecer como para o conviver. Boff (1993, p. 25 e 26) defende a democracia ecológica-social-cósmica e a educação ambiental como uma exigência política e reconhece que,

Lentamente surge uma cultura ecológica, com comportamentos e práticas incorporadas na visão de mundo e que têm como efeito mais suavidade e benevolência na relação para com a natureza. Formamos com a natureza um todo orgânico. Pertencemo-nos mutuamente [...] a mãe-terra, a grande e boa Pachamama das culturas andinas, sofre com seus rebentos e se alegra com a revolução cordial e benevolente que está em curso por toda parte.

A educação formal, enquanto espaço privilegiado de criação e circulação de saberes e culturas, e, como prática formativa social amplamente legitimada nas diversas sociedades, se vê marcadamente atingida e provocada pelas transformações profundas ocorridas nas últimas décadas, com relação ao conhecimento e à vida de um modo geral. Neste sentido, teve que colocar no centro dos seus debates questões cruciais, como por exemplo, as concepções de ser humano e de sociedade, as definições de seus conteúdos, resultando, conseqüentemente, na ampla revisão das funções da escola contemporânea, bem como dos seus fundamentos e práticas, no sentido de buscar um melhor alinhamento às reais necessidades e às demandas da complexidade do mundo atual.

Estes debates ocorrem em meio a uma diversidade de disputas de várias naturezas, já que “educação e currículo estão profundamente implicados na relações de poder” (SILVA, 1996, p. 89), tendo, portanto, um caráter eminentemente político.

Reconhecendo que as variadas formas de expressão dos poderes, contradições e lutas existentes na sociedade se fazem presentes no campo educacional, entendemos que as escolas, enquanto espaços de produção cultural, tanto podem servir para manutenção das ordens sociais existentes, quanto podem ser campos de “recriação e sobretudo de contestação e transgressão” (SILVA, 1996, p. 89), podendo criar sentidos, significados e sujeitos que se contraponham às ordens sociais vigentes.

Diversas pesquisas e práticas buscam, em meio às várias disputas, confrontar os pressupostos da educação instalados a partir da modernidade, construindo brechas promissoras, no sentido de, dentre diversos avanços, considerar como um dos parâmetros para

validação do conhecimento, o “seu valor ético intercultural, o valor da dignidade e humana” (SANTOS, 2003, p. 330). Assim como reconhecer o “mundo como texto polissêmico, multívoco, como tessitura de muitas vozes e sentidos, com diversidade e unidade” (ANTÔNIO, 2009, p. 26), e o desenvolvimento humano como abordagem integral, envolvendo suas múltiplas capacidades, incluindo tanto as dimensões da razão quanto a dos sentimentos e dos afetos (ARAÚJO, 2008, DUARTE JR. 2001, ANTÔNIO, 2009).

Deste modo, a educação pode, em muito, contribuir para aprofundar e disseminar estudos e práticas que desmontem os parâmetros culturais sustentadores da era industrial.

Dentre os principais debates educacionais atuais, destacam-se diversas questões referentes à educação infantil, dentre elas, os estudos sobre os ambientes de aprendizagem mais adequados para as crianças de zero a cinco anos.

Aferidor

Tenho um aferidor de encantamentos.
A uma Açucena encostada no rosto de uma criança
O meu Aferidor deu nota dez
Ao nomezinho de Deus no bico de um sabiá
O Aferidor deu nota dez
A uma fuga de Bach que vi nos olhos de uma criatura
O Aferidor deu nota vinte
Mas a um homem sozinho no fim de uma estrada
Sentado nas pedras das suas próprias ruínas
O meu Aferidor deu DESENCANTO
(O mundo é sortido, Senhor, como dizia meu pai.)

Manoel de Barros

2 A CRIANÇA E A NATUREZA

2.1 A criança como ser da natureza



Foto: Izenildes Lima 2015

A capacidade de amar e cuidar do Planeta Terra e de todas as suas formas de vida é uma competência fundamental para a contemporaneidade. Isso depende do desenvolvimento da consciência planetária e da renovação de valores e paradigmas, considerando as especificidades de cada cultura.

As nossas relações com a natureza nos constituem como humanos. “A vida acontece num universo maior no Cosmo e na natureza” (TIRIBA, 2006, p. 15). Deste modo, nós humanos somos parte da vida da natureza. Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012, p. 40) afirmam que “tanto no espaço como no tempo, a Terra, a vida, o ser humano e sua história são pontos infinitos na imensidão do Universo e momentos infinitesimais na história de sua contínua transformação”.

As crianças são, pois, seres da natureza, seus corpos, como o de todos os humanos, as identificam com a natureza. Em seus processos fisiológicos, sensitivos, afetivos, o corpo expressa a “força viva que criou e conserva a ordem natural de tudo que existe” (TIRIBA, 2010, p. 6).

Desde a primeira infância as crianças necessitam estar em espaços nos quais possam viver experiências que as mantenham vinculadas às coisas da natureza e se percebam como parte do mundo natural. Para isso, é imprescindível que elas tenham oportunidade de estar em contato direto com a natureza. Deste modo, cuidar das crianças significa, necessariamente,

disponibilizar espaços naturais, nos quais elas possam desfrutar, contemplar, se encantar, enfrentar desafios e aprender.

O amor e o respeito por si, pelo outro e pelos demais seres da natureza além do humano, faz parte da consciência ambiental profunda e pode gerar uma mudança concreta no destino comum da humanidade e tornar possível nossa sobrevivência (GUTIÉRREZ; PRADO, 1999). As vivências pedagógicas livres ou intencionais de interação contemplativa e/ou reflexiva com a natureza, nas quais as crianças podem iniciar a percepção do sentido da teia da vida e de sua dinâmica cooperativa e auto-organizadora, são um caminho profícuo para a construção da consciência ambiental desde a educação infantil.

Faz parte da infância o prazer na integração com os demais seres e elementos da natureza. As crianças sentem necessidade de aproximação física, de pisar o chão, de pegar as coisas, experimentar... Como curiosas aprendizes, elas amam as atividades ao ar livre, o contato com o sol. “As brincadeiras de cavar amontoar, criar, demolir são atividades tão desejadas que só a terra e a areia propiciam” (TIRIBA, 2006, p. 8). Elas amam subir em árvores, fazer piqueniques, tomar banhos de mar e rio, caminhar nas matas, ajudar a preparar alimentos, cuidar de animais. Freinet (1998, p. 181), afirma, “não há nada que seja mais benéfico para as crianças do que a natureza, porque oferece uma gama inesgotável de recursos, ao mesmo tempo uma série de barreiras intangíveis que lhes dão a medida exata de suas possibilidades e de suas potências”.

As experiências na natureza envolvem as crianças de corpo inteiro e as colocam em contato com uma realidade complexa, “em que vários tipos de conhecimento estão interligados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos” (TIRIBA, 2006, p. 10).

Deste modo, os ambientes naturais, com suas qualidades e multiplicidade de espaços, estímulos e possibilidade de interações, têm um efeito decisivo na formação dos seres humanos. Crianças que só têm contato com áreas cimentadas, fechadas, com pouco acesso à vida que ocorre lá fora, certamente terão uma subjetividade diferenciada. “Os seres que viveram os primeiros anos em contato com a natureza, têm em geral, um caráter mais rico, mais equilibrado, avançam com um maior potencial de potência para o cumprimento de seu destino” (FREINET, 1998, p. 183).

Para as crianças, os espaços naturais são lugares de encantamento, de brincadeira e alegria e lhes propiciam um amplo sentimento de bem estar. “Desde criança sentimo-nos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito” (GADOTTI, 2000, p. 77).

As áreas abertas, ao possibilitarem o contato e a visão de espaços infinitos, podem nos remeter à percepção do sentido da liberdade, da vastidão que está ali à nossa frente, e que também está em nosso interior enquanto potencialidade de criação e expressão. Tais dimensões nos colocam diante da possibilidade de ser livres, de criar infinitamente, aspectos fundamentais na constituição da subjetividade humana. Tiriba complementa,

[...] precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades (TIRIBA, 2010, p. 6).

Ao se manter vinculada à natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais a criança tem maiores condições de se perceber, se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres. Para Rousseau (1999), a essência da interioridade é penetrada pelo sentimento e a imersão mística no infinito da natureza possibilita ao ser humano alcançar a consciência da liberdade, de sua unidade com os semelhantes e com a universalidade dos seres.

Gadotti (2000, p. 82) acrescenta que “experiências cotidianas aparentemente insignificantes – como uma corrente de ar, um sopro de respiração, a água da manhã na face – fundamentam as relações com si próprio e com o mundo”.

As crianças, seres da natureza, conectadas com suas “origens animais sensitivas e corpóreas” (TIRIBA, 2006, p. 4), podem experimentar a natureza como um campo potencial para construção de múltiplos saberes. Pelo exercício da observação, contemplação e reflexão sobre as belezas, os mistérios, as adversidades da natureza, as crianças podem desenvolver sua intuição, aprender a amar e cuidar da terra e a reconhecer e respeitar os elementos sustentadores da vida no planeta, Água, Fogo, Terra e Ar, como matrizes criadoras da vida. Sheldrake (1991, p. 211) acrescenta:

É importante reconhecer a realidade de nossas experiências diretas da natureza na região silvestre, nos campos, nas florestas, nas montanhas, à beira mar, ou onde quer que nos tenhamos sentido em conexão com o imenso mundo vivo. Em suas formas mais intensas, essa sensação de comunhão possui a força da experiência mística, da iluminação, da surpresa e da alegria.

Para isso, são fundamentais as experiências em hortas, jardins, pomares, matas, trilhas ecológicas, assim como são necessárias propostas pedagógicas fundamentadas em sentidos

amplos e profundos que reconheçam que somos todos, humanos, animais, vegetais e minerais, sem distinção, habitantes da grande comunidade terrena, com direito à vida.

O propósito de prover as crianças do seu direito inalienável de estar nos espaços naturais exige que as escolas coloquem esta meta no centro de suas propostas pedagógicas e dos seus debates com todos os envolvidos nas ações educativas, inclusive com as famílias. Não satisfazem as experiências realizadas esporadicamente, sem intencionalidade clara e sem as condições necessárias. Nesta perspectiva, Tiriba defende que é necessário desemparedar a escola e propiciar aprendizagens mobilizadas pelo desejo,

Extrapolando o compromisso com a transmissão de conceitos via razão e buscando abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas – necessitamos de uma educação infantil ambiental que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento (TIRIBA, 2010, p. 9).

O princípio da vida que cria, conserva, transforma e insiste por viver, que pulsa nos elementos e fenômenos naturais, é a mesma força pulsante nas crianças, expressa em curiosidade, criatividade, movimento e encantamento. A presença de campos nos quais a força da natureza está explicitamente presente gera condições para manifestação da potência da criança em sua inteireza, que se revela pelas diversas linguagens da infância, envolvendo não somente os processos mentais, tão defendidos pelas escolas. “O homem se constitui do entrelaçamento do emocional com o racional” (MATURANA, 2009, p.18).

A natureza como lugar de brincadeira e de liberdade

Considerando que o brincar, a brincadeira e a fantasia são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância, em muito eles podem ser potencializados nas áreas verdes.

As brincadeiras e jogos em áreas verdes ampliam as possibilidades das experiências coletivas da inventividade, do prazer e da alegria. Por se comporem de movimento, ação e intensa interação, o espaço amplo e a diversidade de elementos naturais presentes favorecem o enriquecimento da imaginação, da experiência criativa e dos vínculos, considerando que

Tanto o jogo quanto a brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo. Ao supor interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais no processo de subjetivação. (FORTUNA, [20__], p. 2)

Como espaço primeiro das brincadeiras, lugar onde nossa raça aprendeu a brincar e a inventar brinquedos, a natureza nos remete aos modos ancestrais de brincar. As brincadeiras mais orgânicas, nas quais as coisas da natureza se transformam em brinquedos diversos, e as condições de espaços e demais elementos naturais possibilitam experiências com uma ampla diversidade de formas, cores, texturas, odores, que em muito enriquecem os caminhos de aprendizagem infantil e favorecem a proteção da saúde. “Os materiais de que são feitos os brinquedos também dão sentido à brincadeira e moldam nossa experiência estética” (FORTUNA, [20__], p. 4)

Disponibilizar o acervo cultural das brincadeiras e jogos tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, bem como, assegurar ambientes propícios para que estas vivências ocorram, são missões daqueles que atuam junto às crianças, já que o brincar é uma “dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana” (BORBA, 2007, p. 34).

Em verdade, por serem da natureza, o encontro com ela ativa a potência da vida disponível nas crianças, assim como no humano de modo geral. Quando estamos na natureza abertos e sensíveis, percebemos de forma apurada o que o ambiente nos oferece e nos disponibilizamos para a conexão e interação criativa com ele.

As brincadeiras na natureza envolvem a criança por inteiro, pois todo o corpo está presente na experiência. Seja quando se movimenta calmamente, num exercício de pesquisa contemplativa, ou quando se movimenta intensamente, respira ofegante, o riso corre solto, evidenciando os ritmos vitais, chamando a atenção da criança para seu corpo, ou quando enfrenta obstáculos e desafios e aprende sobre a coragem. Nesta perspectiva “a aprendizagem não é apenas representação mental do mundo, mas um processo em que o corpo e a mente, razão e emoção constituem-se como unidade, estão absolutamente articulados” (TIRIBA, 2010, p. 9).

Neste sentido, a natureza, enquanto lugar privilegiado da brincadeira e da inventividade, é também espaço onde o corpo pode se movimentar livremente, pode desejar e realizar no ato da experiência. Nesta perspectiva estar na natureza é experimentar a liberdade.

Na cultura ocidental historicamente experimentamos o divórcio entre corpo e mente e o desprezo pelas vontades do corpo (TIRIBA, 2006, 2010). A supremacia dos processos mentais na educação formal se expressa de maneira marcante na educação infantil. O corpo com seus interesses e desejos fica em segundo plano. Esta visão é assentada nas bases mercadológicas capitalísticas, nas quais os corpos precisam ser dóceis para serem melhor dominados como servidores desta ordem.

Foucault (1987, p. 118), ao tratar do controle minucioso das operações do corpo pelo mecanismos de poder visando a sujeição de suas forças, afirma que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Ao excluir o corpo exclui-se o cheiro, a cor, o calor, dentre outros, enquanto experiências humanas sensíveis. Desta forma “a modernidade expulsa o homem da natureza” (GRÜN, 2007, p. 43). Com a implantação do método científico como caminho único para conhecimento do mundo, a ciência moderna nega a corporeidade da natureza, nega os saberes e ensinamentos tradicionais, cultivados durante muitas eras pelos povos vinculados à terra. A modernidade, desta forma, “inicia-se por meio do esquecimento da tradição e do passado [...] Tradição como conjunto de elementos que constituem nossa historicidade” (GRÜN, 2007, p. 51).

A prisão do corpo e o distanciamento da natureza estão intimamente vinculados ao plano mais amplo de uma ordem mundial de dominação de uns povos sobre os outros, dos grupos dominantes sobre os subalternos.

Na educação infantil controlam-se os corpos mantendo as crianças sentadas a maior parte do tempo em espaços fechados sem a visão do entorno, sob o olhar fiscalizador do educador. Espaços fechados que não respeitam os ritmos, interesses e desejos da criança (TIRIBA, 2006).

Ao desconsiderar o corpo com seus desejos, interesses e possibilidades, ao desconsiderar a natureza como lugar privilegiado para as experiências infantis, a educação das crianças pequenas se dá “descolada da vida em sua expressão natural” (TIRIBA, 2006, p. 4). A supervalorização dos processos mentais, a desqualificação dos demais modos de expressão da criança são processos que reduzem as suas possibilidades potenciais de desenvolvimento.

Quando o corpo é valorizado “apenas como portador do texto mental” (TIRIBA, 2006, p. 11), não precisa decidir sobre suas vontades, pode ser tratado de qualquer forma, ficar em ambientes fechados, fazer as rotinas automaticamente, sem a autopercepção, condição essencial para o aprendizado do autoconhecimento.

Assim, aprisionar o corpo significa aprisionar a potência da criança, lhe retirar a possibilidade de se expressar livremente. Deixar as crianças correrem e brincarem nas áreas verdes, espaços de liberdade, é abrir mão da cultura excessiva do controle, possibilitar que ela se reconecte com seu corpo e com o corpo da natureza, expresse seus desejos e interesses possa experimentar “aprendizagens que se realizam aqui e agora” (TIRIBA, 2006, p. 10). Para isso, é necessário que nós adultos acreditemos e nos comprometamos com a potência da vida que habita cada criança. A autora reafirma:

O que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem seguir a trilha dos desejos das crianças? Na contramão do que é hegemônico, esta postura exigiria uma crença na vida como vontade de potência... (TIRIBA, 2006, p.12).

Neste sentido os espaços verdes são lugares privilegiados para as brincadeiras, comumente as preferidas das crianças, num exercício de liberdade que se configura

no inverter a ordem, virar o mundo de ponta cabeça, fazer o que parece impossível, transitar em diferentes tempos – passado, presente e futuro - a ideia de liberdade está associada, entretanto, não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo. (BORBA, 2007, p. 40)

As diversas experiências na natureza podem possibilitar que as crianças desenvolvam os sentimentos de reverência e gratidão à vida. A infância é um tempo fértil para estes se desenvolverem e permanecerem no decorrer da vida. “Se o objetivo, agora, é o bem-estar dos povos, vivendo em equilíbrio com as demais espécies, não bastará saber descrever e explicar seus modos de funcionamento, mas também aprender a reverenciar a natureza” (TIRIBA, 2010, p. 8).

Esta proposta exige que se ampliem os ambientes de aprendizagem para além dos muros das salas de aula e da própria escola, assim como que se conceba a criança como sujeito de direito, como ser potente, que necessita tanto de provisão e proteção, quanto de condições de participação, de investigação do mundo, de ampliação e expressão de suas capacidades criativas e sensíveis, processo este que se dá, especialmente, através do brincar, enquanto forma privilegiada de “interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza” (BORBA, 2007, p. 41).

A convivência cotidiana com o mundo natural é uma das mais importantes tarefas da escola. As crianças, especialmente das camadas populares, em sua maioria, não possuem quintais verdes amplos e pouco têm acesso a parques e jardins criados na perspectiva do mundo infantil. “A maioria das populações periféricas vive em ambientes deteriorados” (MARIN, KASPER, 2009, p. 280).

As crianças só poderão amar e cuidar aquilo que elas conhecem e convivem permanentemente.

2.2 Educação Infantil, natureza e cultura

Convivemos atualmente com a dicotomia entre natureza e cultura construída ao longo do processo histórico iniciado a partir do século XVII, no alvorecer da modernidade, no qual acompanhamos tanto a morte da natureza quanto o apagamento da tradição (GRÜN, 2007).

Este processo caracteriza-se pelas distinções entre sujeito e objeto, corpo e alma, natureza e cultura. Tais dicotomias determinaram a tônica dos processos formativos nos últimos séculos e a escola, espaço privilegiado de formação humana, de modo geral, esteve a serviço da disseminação e sustentação destas premissas. Historicamente as instituições escolares vem trabalhando com uma visão monocultural da educação, tendo por base valores da cultura ocidental, produzidos segundo a ótica dos grupos dominantes. Para Grün, (2007), esta perspectiva nega a corporeidade da natureza e esvazia o seu significado, considerando-a apenas em sua função instrumental, e, ao mesmo tempo nega a tradição enquanto constituinte dos processos históricos das diversas culturas.

A cultura aqui é compreendida na perspectiva dos estudos de Araújo (2012, p. 2):

A palavra cultura é portadora de uma multiplicidade de significados e sentidos dada a amplitude de sua complexidade. Etimologicamente cultura origina-se do vocábulo latim *colere* significando cultivar, cuidar, cultuar. Nessa vertente, podemos considerar que cultura se traduz nas formas expressivas de cuidado que temos com as coisas humanas, com os territórios geo-históricos nos quais vivemos nas expressões de cultivo dos pensares e sentires, dos valores e crenças que constituem o existir e o co-existir humanos.

Vem se fortalecendo cada vez mais a concepção de ser humano constituído a partir do entrelaçamento entre natureza e cultura. Para Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012, p. 47) “são a natureza, a cultura, a inteligência e a técnica que gradativamente criam o homem ao longo de um processo de milhares de anos de seleção natural e cultural”. É através deste longo processo que, segundo Morin (2001, p. 51), “o hominídeo humaniza-se”.

Deste modo as crianças são, pois, seres da natureza e da cultura, pois, “a evolução biológica e cultural são faces inseparáveis na história humana” (CARVALHO, PEDROSA, ROSSETI-FERREIRA, 2012, p 57). O princípio biofísico e o princípio “psico-sócio-cultural” constituem o ser humano, um remetendo-se ao outro simultaneamente (MORIN, 2001).

As formas das diversas comunidades conviverem com o mundo natural estão intimamente vinculados aos seus processos históricos e culturais, aos valores sustentadores do seu existir. Assim, a infância, enquanto construção social e histórica, é concebida e tratada com base na cultura de cada época e de cada povo.

Os modos de ser criança, em geral, foram fortemente influenciados pelas transformações ocorridas nas últimas décadas, constituindo o que se chama atualmente de infância contemporânea (BORBA, 2005).

A complexidade dos tempos atuais exige a discussão permanente sobre a infância, sobre a capacidade de educar contra a barbárie na perspectiva da humanização (KRAMER, 2000). Um dos temas centrais destes debates refere-se à garantia dos direitos historicamente negados às crianças. É importante ressaltar, portanto, a necessidade destas discussões incluírem, no mesmo patamar de importância das demais reivindicações, o direito das crianças aos espaços verdes e amplos onde possam se movimentar livremente, pois são seres da natureza e se constituem sujeitos pelas interações diversas.

A partir da década de 70 e 80, a cultura do consumo e a cultura de massa passam a ter papel acentuado na produção da vida material e simbólica das crianças, influenciando os modos pelos quais elas compreendem a si e ao mundo (BORBA, 2005).

A cultura infantil hoje é inventada, predominantemente, com base nos valores mercadológicos, tais como a supervalorização do produto industrializado, o consumo ilimitado, a descartabilidade, dentre outros. Esta cultura torna-se um campo de treinamento, tendo efeitos diversos na formação das identidades e desqualificando os diferentes modos de viver específicos das culturas dos diferentes grupos sociais.

A retirada das crianças dos espaços naturais é uma das características desta cultura, especialmente nas grandes cidades. As ruas ocupadas por veículos, a falta de segurança, a luta por espaço urbano subtraíram das crianças, principalmente das camadas populares, o direito ao quintal como espaço de convivência, da brincadeira, do faz de conta, dos sonhos. Além disso, muitas vezes, em nome de uma assepsia excessiva, retira-se da criança uma de suas maiores fontes de prazer sensorial e de aprendizado vivencial, que são as experiências de tocar, sentir, manusear, transformar e inventar nos espaços naturais.

As atividades escolares sobre a natureza se dão, na maioria das vezes, em livros, ou papéis fotocopiados, distantes da vida. Escolas que possuem plantas, árvores, jardins, ou bosques próximos insistem em estudar os vegetais dentro de salas fechadas, negando às crianças o direito de vivenciarem sua curiosidade, do prazer da descoberta, interferindo assim no desenvolvimento da capacidade de pensar com sensibilidade, de imaginar a partir das possibilidades infinitas que as áreas verdes oferecem.

Considerando que a relação humana com o mundo natural em cada lugar e época expressa as culturas ali constituídas, abordar o vínculo da criança com a natureza nos espaços escolares exige que a discussão sobre escola e cultura se coloque no centro dos debates

pedagógicos, para que outras perspectivas possam ser conhecidas e experimentadas. Na visão de Candau e Moreira (2003) a escola não consegue dar conta do caráter multicultural da sociedade atual com suas contradições e demandas, ainda atuamos a partir de “uma visão de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula ‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU E MOREIRA, 2003, p. 1).

Neste sentido, a discussão sobre a qualidade da educação de crianças pequenas inclui o questionamento sobre que ambientes cultural e natural queremos oferecê-las. A escola como centro construtor e dinamizador de saberes, significados e sentidos e, portanto, de circulação de culturas, composto por diversidades e tensões, pode se colocar como um espaço no qual se inclua o direito à diferença, se combata tanto as discriminações e preconceitos, quanto a separação entre ser humano e natureza, o desperdício, os maus-tratos aos animais e vegetais, e se possa aprender que “como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre” (MORIN, 2001, p. 50) e construir “novas formas de pensar a existência humana sobre a terra” (TIRIBA, 2006, p. 15), com base no respeito à diversidade cultural e biológica.

A ação das escolas de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica colocá-las em contato com a diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada.

Grün, (2007) ao tratar da dimensão ética da educação ambiental discute a importância da “reabilitação da tradição”, e afirma:

Vivemos num mundo em crise. As grandes utopias parecem ter sido esquecidas. O presente é miserável e a questão quanto ao futuro se repete incessantemente. Mas onde procurar elementos que nos ajudem a pensar em nós mesmos e nosso lugar no mundo senão na tradição cultural? Mais do que nunca a autocompreensão torna-se uma necessidade (GRÜN, 2007, p. 96).

A cosmovisão dos povos tradicionais vinculados à terra, no que refere às concepções e práticas sobre a interdependência entre os humanos e demais seres da natureza, se constitui como uma matriz de conhecimento que pode fornecer elementos fundamentais para a ressignificação contemporânea da parceria com a natureza. É nesta perspectiva que se defende a consideração da tradição, contrapondo-se à “dicotomia entre tradição e razão” construída na

modernidade, o que resultou no desprezo pelos seus significados que passaram a ser vistos como fontes de erros (GRÜN, 2007).

Para este autor é importante fazer a distinção entre tradição e tradicionalismo, pois o uso de conceitos como tradição e tradicional, especialmente nos discursos educacionais, vem sendo feito de forma que demonstra desentendimento na interpretação destes conceitos. “Nosso elo com a tradição é dialógico, ao passo que o tradicionalismo é meramente uma tentativa de garantir e renovar a verdade de uma tradição” (GRÜN, 2007, p. 105). Em algumas circunstâncias o tradicionalismo se expressa em forma de apego a velhas formas de vida consideradas, de certa forma, universais.

Sobre a tradição Araújo (2012, p. 4) afirma:

Compreendo tradição cultural como expressão polifônica do *ethos* que configura os repertórios simbólicos constitutivos dos grupos, comunidades e povos, nos contextos de sua vida vivente. [...] Assim, a tradição não está estacionada nem se projeta de modo estático, mas se encontra em trânsito, nos compassos curvos e rítmicos do suceder das culturas, das vicissitudes da saga humana.

Entendendo que as pesquisas sobre a ética ambiental e a educação ambiental envolvem a história da nossa relação com a natureza, Grün, (2007), defende a importância da tradição para compreender as questões ambientais, destacando o valor da historicidade enquanto constituinte de nosso presente e nosso futuro. “A compreensão da tradição exige horizonte histórico” (GRÜN, 2007, p.110). O autor acrescenta:

Nossa consciência histórica sempre é preenchida por uma variedade de vozes em que é ouvido o eco do passado. Ela só existe nesta multivariada de tais vozes: Isto constitui a natureza da tradição que queremos compartilhar e participar (GRÜN, 2007, p. 107).

Nesta perspectiva, acreditamos que os conhecimentos e experiências tradicionais têm muito a contribuir na reaproximação do ser humano com o mundo natural, na constituição da parceria tão necessária na contemporaneidade. Para Lea Tiriba (2010, p. 11) as crianças podem experimentar na escola formas de “sentir e viver a vida que se aproxima da vida dos povos tradicionais”, sendo importante, portanto,

Resgatar o melhor das nossas tradições culturais negra e indígena e de outras etnias que compõem a nação brasileira – valores distintos daqueles que moldaram uma história de dominação e controle sobre a natureza, produzindo desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento psíquico (TIRIBA, 2010, p.15).

Compreendemos este processo apontado pela autora, não apenas como um movimento de resgate, pois este conceito nos dá a ideia de trazer para hoje aquilo que era antes, sem destacar as ressignificações inevitáveis. Entendemos a tradição como dimensão dinâmica, em permanente transformação, inserida numa teia de efeitos históricos (GRÜN, 2007; ARAÚJO, 2012). Sobre este tema (Araújo, 2012, p. 5) amplia

No âmbito das culturas, o que não se renova tende a fenecer e a desaparecer diante do ritmo incessante das mutações que compõem os ciclos da vida, da história. Portanto, tradição pode se traduzir na metáfora de um rio que permanece o mesmo, mas que se renova permanentemente com o ritmo dos fluxos ondeantes de suas águas e que, também, alarga constantemente suas margens no descortinar da temporalidade de seus movimentos cíclicos.

Compreendendo a vida como um fluxo de heranças ancestrais e de novas criações, a escola pode criar e concretizar seu currículo tendo as culturas como um dos seus pontos centrais

Neste sentido, defendemos como uma das funções da escola da infância possibilitar o acesso das crianças aos saberes das culturas comunitárias que lhes são significativas, adotando como uma das suas questões permanentes: de que forma nossas crianças podem ouvir e experimentar os saberes das tradições que lhes são significativos?

Resistindo às tendências homogeneizadoras das sociedades globalizadas, os saberes dos povos vinculados à terra percorreram os tempos e são valorizados e vivenciados de diversas formas em muitos agrupamentos humanos. Atualmente acompanhamos a revalorização e o fortalecimento destes conhecimentos e práticas. Em diversas comunidades encontramos os guardiões destes saberes, os mestres da sabedoria popular que em muito podem contribuir através de intercâmbios com as escolas.

A criação de meios de interlocução e interação entre a escola e as expressões da cultura comunitária do seu entorno, tem um importante caráter político, já que historicamente, estas tradições culturais “foram e ainda são comprimidas e denegadas através dos processos de massificação das lógicas da homogeneização e do consumo” (ARAÚJO, 2012, p. 5). As escolas podem ser locais no quais vozes historicamente silenciadas podem se expressar.

As crianças podem conversar com as pessoas que são referências na comunidade, participar de experiências junto com as mesmas, podem participar de passeios culturais, de forma a conhecer, experimentar, sistematizar e ressignificar saberes da tradição.

Além disso, as experiências culturais de diversas partes do mundo sobre os cuidados com a terra, com o ambiente, também podem ser conhecidas através de diferentes formas de pesquisa, guiadas pelos interesses das crianças.

O Fingidor

O ermo que tinha dentro do olho do menino era um defeito de nascença, como ter uma perna mais curta. Por motivo dessa perna mais curta a infância do menino mancava
Ele nunca realizava nada.
Fazia tudo de conta
Fingia que lata era um navio e viajava de lata
Fingia que vento era cavalo e corria ventena.
Quando chegou a quadra de fugir de casa o menino montava num lagarto e ia pro mato.
Mas o lagarto virava pedra
Acho que o ermo que o menino herdara atrapalhava as suas viagens.
O menino só atingia o que seu pai chamava de ilusão.

Manoel de Barros

3 CONHECER E SENTIR O MUNDO



Foto: Izabel Lima, 2014

3.1 Ampliando os ambientes de aprendizagem para além das salas

Nos estudos atuais sobre infância e educação infantil uma das temáticas que se encontra em amplo debate diz respeito à organização dos espaços escolares para acolher crianças de até 5 anos de idade.

Reconhecendo que “qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico sobre os indivíduos” (CARVALHO E RUBIANO, 2004, p.108), entende-se que os arranjos espaciais oferecidos às crianças interferem diretamente nos modos como elas ocupam e atuam nos ambientes e como interagem a partir das condições oferecidas.

Muitos dos estudos sobre organização dos espaços de aprendizagem dão maior ênfase ao detalhamento sobre os ambientes internos, como as salas de aula, espaços que, ao longo do tempo, são considerados privilegiados, onde o processo ensino aprendizagem prioritariamente ocorre, ainda hoje.

Destacamos a inquestionável importância destas pesquisas, já que, historicamente, acompanha-se a generalizada precariedade das escolas oferecidas às crianças, desconsiderando as especificidades das suas necessidades e da sua faixa etária. As características que se destacam nos modos de organização dos ambientes nas escolas da infância, de modo geral, são a necessidade de controle das crianças por parte do educador, a

permanência delas a maior parte do tempo em salas fechadas, pobremente organizadas e o adiantamento acentuado do processo de escolarização.

A partir das diversas produções já construídas sobre os ambientes de aprendizagem, abordaremos a importância das áreas externas da própria escola e fora dela, enquanto ambientes fundamentais, especialmente aquelas que possuem elementos da natureza, como lugares valiosos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, já que “os espaços externos são prolongamento dos espaços internos sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica [...]. Não existem espaços mais ou menos nobres” (HORN, 2004, p. 36).

Diversos estudos apontam o meio como um fator preponderante para o desenvolvimento das crianças e que estas são sujeitos que participam ativamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, através das relações com o ambiente e pelas interações que estabelecem entre si e com os adultos num determinado contexto sócio histórico (Vygotsky 1984). Assim, a qualidade do meio no qual as crianças estão inseridas tem uma influência direta em sua formação, em seu modo de ser e estar no mundo, bem como nas escolhas que farão agora e no decorrer de suas vidas.

A importância da organização dos ambientes oferecidos às crianças pequenas foi discutida por Froebel e Montessori, que, de forma pioneira, trouxeram elementos inovadores para sua época. Estes autores,

Já legitimavam um espaço organizado para crianças pequenas, o qual procura integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, propondo um arranjo espacial em ambientes muito diferentes dos vividos na época deles por crianças com menos de 6 anos (Horn, 2004, p. 29).

As ideias de Froebel, no século XIX, defendiam o ambiente natural como uma necessidade da criança, para ele “a escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas, mexer na água e na terra” (HORN, 2004, p.24).

Em torno de 1925, Freinet passa a defender com veemência a convivência das crianças com o mundo natural, conforme explicita, (1998, p. 185)

Exijamos então que na concepção das novas cidades, dos grandes distritos industriais [...] que seja organizada uma “reserva de crianças”. Algo como um grande parque silvestre, com os elementos essenciais de vida que mencionamos: um rio, areia, uma colina se possível, com rochedos e grutas, árvores, árvores de verdades, com um recanto de floresta de verdade, com animais que fujam à nossa aproximação e que nos estimulem a alcançá-las, com ninho e pássaros.

O espaço, enquanto um importante elemento constituinte do currículo, precisa fundamentalmente ser considerado e discutido durante o planejamento das ações pedagógicas na educação infantil, a partir das questões: que espaços, organizações, ou arranjos espaciais melhor favorecerão que as crianças realizem as experiências que precisam para aprender e se desenvolver? E que experiências pedagógicas podem ocorrer de forma mais potencial fora das salas de aula, em contato direto com os elementos da natureza?

Considerando que o espaço não é neutro, mas sim algo socialmente construído (FARIA, 1997; CARVALHO E RUBIANO, 2004; HORN 2004; BARBIERI, 2012), e por isso expressa culturas, torna-se necessário a reflexão permanente sobre o que queremos que os espaços que oferecemos às crianças lhes possibilitem e revelem, já que

A arquitetura escolar é o que por si só materializa todo um esquema de valores, crenças, bem como os marcos da atividade sensorial e motora. Sendo assim ela está inserida em uma cultura e a desvela, em suas formas, arranjos, e adornos, cujos estímulos seriam transmitidos por mediação dos adultos e das práticas culturais. (HORN, 2004, p. 20).

Sendo socialmente construídos, os ambientes de aprendizagem são sistemas vivos em transformação permanente, refletem normas sociais e representações culturais, que se expressam em hábitos e rituais, narrativas de experiências vividas. Para Barbieri (2012, p. 34),

O trabalho se faz da nossa relação e do nosso encontro com os estudantes. É por isso que prestar atenção às necessidades de cada aluno é imprescindível para todo educador. Dessa forma podemos criar um lugar de invenção, impermanente, onde a relação com o planejamento não é linear, como imaginávamos, já que a cultura é lugar do inesperado, do encontro com o outro. Crianças pequenas então, são totalmente imprevisíveis!

Uma escola sem verde, sem as cores das flores, ou com áreas verdes descuidadas e não visitadas, na qual as crianças não podem tocar e interagir com as coisas da natureza, que mensagens estará passando para as crianças? Se as experiências em áreas verdes lhes estão sendo negadas, que consequências as crianças sofrerão em seu crescimento enquanto seres humanos constituídos de natureza e de cultura?

Os padrões, as mensagens simbólicas que os ambientes transmitem vão sendo internalizadas pelas crianças interferindo diretamente na formação de sua identidade e em seu processo de desenvolvimento. Esta interferência ocorre, tanto a partir das questões estruturais e dos materiais diversos, quanto, e, especialmente, a partir da qualidade das relações ali estabelecidas. Desta forma, os espaços se compõem de sua dimensão material, concreta, mas

o que os transforma em ambientes são as relações e interações construídas e vivenciadas cotidianamente entre as pessoas e destas com os componentes do ambiente que lhes rodeia. Conforme afirma Horn (2004, p. 20),

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em pano de fundo no qual se inserem as emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente.

Faria (1997, p. 96), ao defender a necessidade de transformar espaços das escolas de infância em ambientes, ou seja em experiências de interações, aponta algumas condições necessárias para que este ambiente se constitua de fato a favor da criança:

O espaço físico não se resume em sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar os adultos e as crianças: viabilizando o agrupamento de poucas e/ou muitas crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo a objetivos das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Considerando que a atividade humana é eminentemente social e que a interação é uma condição básica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os espaços devem, prioritariamente, favorecer os encontros e o amplo movimento das mesmas. As áreas verdes são espaços soberanos para instigar interações diversas entre elas e para amplos movimentos inventivos e prazerosos. A interação pode ser impulsionada ou interdita a partir dos espaços que se oferece e das formas de organização destes, pois,

O espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um lugar cuidado, preparado, nos convida de outro jeito. É preciso que as crianças desfrutem do espaço da escola sem muitas restrições, de maneira respeitosa como brincantes que são (BARBIERE, 2012, p. 49).

Assim, os ambientes das escolas de educação infantil devem propiciar a interação entre as crianças entre si e com os adultos da forma mais autônoma possível. Para isso devem inspirar confiança e segurança, condição necessária para instigar as crianças a interagirem com as pessoas e para explorarem o ambiente a partir dos elementos que o compõem.

Se a criança aprende em interação com o meio, com seus pares, com os adultos e os elementos que ali estão presentes, a natureza, além de oferecer uma ampla possibilidade de interações diversas, é um campo fértil para realização de experiências de investigação do

mundo natural. “Para essa formação com base na experiência, o meio ideal, o recurso-barreira mais eficaz, continua a ser a natureza” (FREINET, 1998, p. 88).

As coisas da natureza possuem especificidades não encontradas em outros objetos fabricados. Elas são orgânicas, são vivas, estão incluídas em redes dinâmicas, em ecossistemas caracterizados pela interdependência entre suas partes. Tais características possibilitam aprendizagens de caráter diferenciado daquelas construídas a partir dos livros, dos jogos e brinquedos industrializados, sendo que as diversas experiências podem ocorrer de forma complementar.

O educador, como parceiro mais experiente, é aquele que, conhecendo seu grupo e ciente de seus objetivos, prepara as condições para que as experiências possam ocorrer, é o que tem clareza de um rumo a ser seguido, conectado com as especificidades da faixa etária e das características singulares da sua turma, bem como de cada criança. A segurança do educador com relação às suas intenções pedagógicas lhe possibilita diversificar os ambientes de aprendizagem, incluir as áreas verdes da escola ou da comunidade como ambientes propícios e propor experiências nas quais as próprias crianças possam agir, se expressar, revelar seus desejos, curiosidades, suas formas de pensar. A partir das experiências na natureza, as falas das crianças, suas perguntas e hipóteses podem fornecer elementos para a realização de projetos de aprendizagens nascidos e conduzidos pelas suas curiosidades e interesses.

Este deslocamento do centramento permanente na sua figura, exige do educador abrir mão de um lugar histórico no qual apenas ele detém o saber e precisa exercer o controle contínuo sobre o grupo, para conduzi-lo conforme um percurso previsto e dentro das suas expectativas. Perspectiva esta que historicamente vem desconsiderando as necessidades reais das crianças e conseqüentemente vem mantendo-as confinadas em ambientes fechados.

Em ambientes ricos de possibilidades muitas aprendizagens podem ocorrer sem intermediação direta do educador. Entendemos que sua presença atenta é fundamental todo o tempo, pois “as crianças têm reações que precisam ser completadas e interpretadas” (HORN, 2004, p.17), mas, algumas vezes, a melhor forma do educador ser parceiro da criança é o silêncio atento, intencional, que acolhe a expressão da criança, presença que assegura, olhar daquele que respeita e busca compreender as interações, movimentos e gestos de seres que estão conhecendo mundo, olham e realizam muitas coisas pela primeira vez. Os ambientes de aprendizagem organizados com base nesta premissa podem ser “construídos de forma solidária fundamentados nas preferências das crianças” (HORN, 2004, p. 37), e, certamente, os ambientes naturais são, de modo geral, lugares preferidos pelas mesmas.

Como as escolas se localizam em diferentes contextos e recebem crianças com suas próprias especificidades culturais, os espaços de aprendizagem podem ser os mais variados possíveis, não havendo modelo único. Os lugares importantes para cada comunidade devem ser valorizados como ambientes nos quais as crianças podem vivenciar experiências pedagógicas significativas para elas e que as façam avançar na compreensão de si mesmas e do mundo que as cerca. Como também “as crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas” (HORN, 2004, p. 17).

Se os ambientes que desconsideram as necessidades da própria criança restringem o desenvolvimento da sua identidade, inferimos que retirar a criança dos espaços naturais significa infringir uma das suas necessidades básicas e, conseqüentemente, restringir as suas possibilidades de desenvolvimento mais pleno.

Sendo uma das funções primordiais da escola da infância promover o desenvolvimento da identidade pessoal, esta função é necessariamente dependente da qualidade dos espaços oferecidos, pois a construção da identidade pessoal inclui o sentido de lugar, de pertencimento, já que “não nos vemos como indivíduos soltos no espaço, mas como indivíduos que vivem em determinado momento histórico-social, morando em certos lugares e possuindo certos objetos” (CARVALHO E RUBIANO, 2004, p. 109). Os ambientes de aprendizagem devem, portanto, incluir lugares com os quais as crianças possam se vincular afetivamente. Barbieri (2012, p. 116), acrescenta:

Temos que escolher e preparar oportunidades maravilhosas para as crianças porque elas merecem vivê-las e levarão tais experiências consigo. A natureza traz em si desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar. A lama, a areia, as pedras, seus formatos e cores, seus pesos, temperaturas; as plantas suas folhas, sementes, troncos e talos, raízes com diferentes texturas, cheiros cores e tamanhos; os animais que habitam estes lugares: os insetos com seus ruídos peculiares, suas cores e formatos; os diferentes relevos, as topografias; rios, montes, barrancos, planícies. Enfim, um universo de possibilidades a serem observadas e investigadas, a serem brincadas, que nos levam ao sentimento de comunhão. Somos parte da natureza, e podemos e devemos nos religar a ela.

É nesta perspectiva que defendemos os espaços verdes como lugares potenciais para constituição de ricos ambientes de aprendizagem para crianças da educação infantil. Através de propostas pedagógicas pensadas coletivamente, que incluam, além de toda equipe escolar, as famílias e a escuta das próprias crianças, é possível construir novos modos de entender e lidar com a infância, indo além da desqualificação histórica da voz das crianças, permitindo que elas se expressem por suas diversas linguagens, pela fala, o desenho, as brincadeiras, a

música, as invenções, o choro, o riso... e que tenham garantido o direito inalienável de se movimentar livremente e criar, de brincar na terra, conviver com as plantas e sentir seus aromas, interagir com os animais e aprender a respeitá-los, de perceber a estética da natureza e conhecer, a seu modo, aspectos da dinâmica da multiplicidade da vida do mundo natural

3.2 Assim se conhece o mundo natural: investigando e sentindo

As plantas me ensinavam de chão. Fui aprendendo com o corpo.
Manoel de Barros

Uma das principais características das crianças é seu interesse incessante em investigar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor. “O desejo de ser competente é um componente básico no ser humano, provavelmente muito mais intenso na criança, a qual se vê constantemente envolvida com novas tarefas e desafios” (CARVALHO e RUBIANO, 2004, p. 110).

A educação infantil é, pois, um tempo fértil para ricas vivências a serem realizadas a partir das diversas curiosidades das crianças e da sua prontidão permanente para experimentar. Diferentes ações pedagógicas podem levá-las a, guiadas por seus interesses, explorar o mundo ao seu redor, aprendendo sobre si e sobre fenômenos naturais e culturais.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 1998), abordam o âmbito da experiência de Conhecimento de Mundo, apresentando seis eixos de trabalho que orientam a construção das diferentes linguagens pelas crianças e sua relação com os objetos do conhecimento. Um destes eixos se refere às experiências de conhecimento sobre a Natureza e a Sociedade. Sabemos que as crianças crescem imersas em fenômenos sociais e naturais que ocorrem de modo indissociável e que a abordagem destes campos com as crianças deve se dá “de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais” (MEC, 1998, p. 163). Sem perder de vista essa indissociabilidade, daremos uma maior ênfase às experiências das crianças com o mundo natural.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, revisadas e publicadas pelo MEC em 2010, reafirmam a brincadeira e a interação como eixos norteadores da educação infantil e defendem as experiências que:

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza [...] Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (MEC, 2010, p. 26).

Deste modo, “a criança constrói sua vida mediante uma laboriosa experiência de tateamento que devemos tornar a mais frutífera e rica possível” (FREINET, 1998, p. 75). É importante portanto que elas possam perceber, experimentar e investigar o mundo natural, pois “a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (VYGOTSKY, 1987, p. 27).

Quanto mais as crianças puderem expressar suas ideias pelas diversas linguagens, puderem conversar sobre o que pensam, refletir junto com os adultos e com outras crianças, mais poderão perceber a si mesmas, descobrir o que está à sua volta, pensando, sentindo e construindo tanto novos conhecimentos, quanto novas sensibilidades e novos afetos.

Para isso, as instituições de educação infantil precisam reconhecer as crianças como sujeitos autores, histórico e socialmente contextualizados, produtores de cultura, e a escola como lugar de construção concreta de modos éticos e sensíveis de atuar diante das diversas realidades, onde pode se experimentar ser parte da natureza, conectada a todas as outras partes.

As interações das crianças com o mundo natural, os estudos dos conhecimentos da ecologia, a partir das suas experiências e descobertas, possibilitam uma maior integração entre o pensar e o sentir, entre conhecimento e sensibilidade. Capra (2006, p. 15) complementa,

A educação para uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso ela tem muito mais possibilidade de fazer com que nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida.

As educadoras podem organizar situações de contato íntimo com a natureza nas quais as crianças tanto possam brincar livremente, contemplar a seu modo, sob seu olhar cuidadoso, quanto possam realizar investigações que as ajudem a fazer novas descobertas.

As experiências, nas quais as crianças podem decidir, participar e agir ativamente, são modos privilegiados para sua imersão crianças na investigação da natureza e podem ser planejadas de forma que as levem a iniciar a percepção dos princípios da ecologia. Para Capra (2006, p. 14), são três os fenômenos básicos da ecologia: “o padrão básico de organização da

vida é o de rede ou de teia; a matéria percorre ciclicamente a teia da vida; todos os ciclos ecológicos são sustentados pelo fluxo constante da energia proveniente do sol”. Acreditamos que a escola, através de experiências pedagógicas intencionais, deve possibilitar que as crianças construam conhecimentos sobre a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo da energia do sol. Esta compreensão é uma das bases para a construção do respeito profundo pela natureza viva e do sentido de “pertencimento à mesma comunidade biótica” (CAPRA, 2006, p.19).

A identificação de princípios e processos pelos quais a natureza sustenta a vida pode ser potencializada através das investigações e experimentações realizadas pelas crianças em contato direto com as coisas da natureza. Ao tratar da importância da experiência Barbieri (2012, p. 33) afirma que “não basta viver algo, é preciso permitir que as vivências nos tomem e nos transformem”.

Em meio à multiplicidade de experiências que as crianças podem vivenciar e de saberes que podem construir referentes ao mundo natural durante a educação infantil, destacamos a descoberta destes padrões básicos de sustentação da vida, uma das bases para entendimento dos saberes da natureza de modo geral.

Os padrões básicos de sustentação da vida, de forma bem simplificada e alcançável para as crianças - a teia, os ciclos e o fluxo de energia - podem ser descobertos por elas a partir de experiências prazerosas e, muitas vezes, fascinantes e por isso as envolvem por inteiro, mobilizando suas potencialidades múltiplas, cognitivas, sensitivas, corpóreas e afetivas.

Esta compreensão, de forma mais ampla, insere-se no aprendizado de modos sistêmicos de pensar. Segundo Capra, (2006, p. 48), o surgimento do pensamento sistêmico se deu no final do século XX e este vem guiando, cada vez mais, as análises da vida e seus processos. “Para entender os princípios da ecologia é preciso uma nova maneira de ver o mundo e de pensar – *em termos de relações, conexões e contextos*” (grifo do autor). Envolve várias mudanças de ponto de vista: das partes para o todo; dos objetos para as relações; do conhecimento objetivo para o contextual; da quantidade para a qualidade; da estrutura para o processo; dos conteúdos para os padrões.

Para as crianças exercitarem o pensar e sentir a natureza de forma mais ampla é importante incluir nas rotinas da escola ações de cuidado com os lugares naturais concretos, nos quais as crianças possam fazer intervenções, seja na escola ou na comunidade, pois

Ninguém será capaz de amar o que não conhece, ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive [...] e não basta ajudar as crianças a pensar e compreender o mundo, os processos naturais e culturais, é preciso que elas aprendam a conservá-lo e preservá-lo (TIRIBA, 2006, p. 14).

A constituição do vínculo com os lugares, do sentimento de pertencimento nascem da interação íntima com as singularidades dos mesmos, da convivência permanente e prazerosa nestes lugares. Estes sentimentos são condições básicas para o despertar do respeito amplo pela natureza. A criança que aprende a amar e cuidar de um lugar, a amar as criaturas que ali vivem adquire uma importante condição que a favorecerá a ser construtor do bem comum.

Para Capra (2006), os lugares são constituídos de diversidade e complexidade, neles se expressam, de diversas formas, o imbricamento dos processos sociais/culturais e naturais, de sua geografia e de suas histórias humanas. Por isso, as áreas naturais são campos férteis para pesquisas e ações das crianças, envolvendo aprendizagens intelectuais, práticas e estéticas.

Faz parte do processo de reeducação a busca de aprender a viver bem no lugar em que se está, de construir e zelar pelo bem estar coletivo, que inclui, necessariamente, o cuidado com as coisas da natureza presentes nos ambientes. Segundo Capra (2006, p. 122), a “paisagem geográfica, em outras palavras, conforma a paisagem mental”. Portanto, participar de ações de cuidado de um lugar, podendo ser tanto um sítio, quando disponível, quanto um jardim ou um simples canteiro, uma horta ou uma pequena leira, envolve aprendizados múltiplos e, especialmente, estes podem ser campos de pesquisa de projetos de aprendizagens, envolvendo o trabalho colaborativo e solidário entre as crianças e entre elas e os adultos, assim como a convivência afetiva com outras formas de vida.

Tais experiências, reflexivas e estéticas, são favorecidas pelos plantios e cultivos tanto de alimentos quanto de jardins, assim como é fundamental a presença de elementos naturais dentro dos interiores das dependências da escola, de plantas em vasos, assim como as janelas na altura que possibilitem às crianças a visão do céu, das árvores e dos passarinhos, já que “o modo como organiza o espaço influenciará na sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirão que elas se apropriem da cultura na qual estão inseridas” (HORN, 2004, p.18). A presença do verde, das cores e odores das flores, de pequenos animais livres na escola, o contato constante com a beleza da natureza tem um efeito decisivo sobre a formação das crianças.

Os projetos que envolvem o plantio de jardins e de alimentos, como por exemplo, hortaliças ou outras culturas de rápida colheita, são ações que inserem as crianças na

compreensão da interdependência entre as condições necessárias para que os vegetais, em forma de sementes ou mudas, nasçam e frutifiquem.

Estas experiências oportunizam a percepção das funções do solo, das águas, do ar, do sol, dos animais, dos fenômenos e processos próprios da vida da natureza, bem como a compreensão de que eles são interligados e atuam juntos, sendo cada um imprescindível na teia da vida, possibilitando que as crianças avancem gradualmente no entendimento de que “nenhum organismo individual pode existir isoladamente [...] Juntos, as plantas, os animais e os microorganismos regulam toda biosfera e mantêm as condições propícias à vida” (CAPRA, 2006, p. 52 e 53).

Participar das diferentes fases de plantios e cultivos de vegetais possibilita que as crianças acompanhem, dentre outras coisas, a “importância dos insetos dentro da cadeia” observem a “vida pululante no solo” entendendo que ele é “o fundamento, e que não necessitamos de insumos químicos” (PELIZZOLI, 2011, p. 166).

Envolvida criativamente com o mundo natural, a criança vai se percebendo e se posicionando como parte integrante e integrada na grande teia interdependente da vida, com responsabilidade por cuidar e preservar todas as formas de vida.

O cuidado com todas as formas de vida foi considerado como um dos princípios do Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este documento foi elaborado coletivamente por educadores durante o Fórum Global das Organizações Não Governamentais, realizado, simultaneamente à reunião de chefes de Estado ocorrida na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de Janeiro, em 1992. Em seu terceiro princípio o documento afirma que "a educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos" (MEC, 1992, p. 3).

Esta consciência precisa se construída desde a primeira infância. Sabemos que, de modo geral, muitas crianças, se não vivenciarem a intimidade com o mundo natural na escola, não terão outras oportunidades de estarem próximos à terra e às coisas que ela produz, de desenvolver o sentimento de ser parte do mundo natural.

As hortas, os jardins, as matas e florestas, os rios, para as crianças são lugares “mágicos” para as brincadeiras, as experimentações, a alegria, a felicidade, assim como para enfrentar os desafios, ultrapassar os medos. Estar nestes espaços as ajuda também a ultrapassarem a cultura excessiva da limpeza, tão presente nas famílias contemporâneas, que

identificam os “elementos do mundo natural como a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo” (TIRIBA, 2006, p. 9).

Além de perceber a interdependência entre tudo que compõe a vida, a partir das experiências devidamente planejadas, com objetivos claros e com a mediação segura por parte do educador, as crianças também aprendem sobre os ciclos naturais da vida dos vegetais, ampliando posteriormente para todas as formas de vida.

Elas podem ser convidadas a observar que as folhagens das plantas ou árvores brotam tenras, crescem, a entender como elas cumprem a função da fotossíntese, e que depois amarelecem, caem e são absorvidas pelo solo e transformadas em nutrientes, tornando-se seiva, que, nutrindo a árvore novamente, gera novos brotos e assim sucessivamente. E que, para que este processo ocorra, diversos fatores e condições atuam conjuntamente, em colaboração.

O plantio do milho, por exemplo, uma prática crescente em algumas escolas de educação infantil do município de Camaçari, possibilita estes experimentos e observações pelas crianças. Após três meses do plantio e cuidados, as crianças fazem a colheita, preparam e saboreiam juntos o milho cuidado por todos. Necessariamente, as plantas, neste caso, precisam ser retiradas, e podem ser transformadas em adubo para fortalecer o solo para as próximas plantações. O plantio teve seu tempo e finalizou, como todos os processos na vida. A construção de compostagens também é uma técnica rica para a compreensão do processo de transformação das cascas de frutas, verduras e folhagens em adubo.

Tais experiências ampliam a forma como as crianças entendem a natureza e podem ajudar na reflexão sobre a vida de modo geral como um ciclo que inclui vida e morte, assunto tão evitado na escola e que, muitas vezes, torna-se uma necessidade da criança conversar sobre o que sentem e pensam sobre a morte.

As crianças podem também observar e compreender o ciclo da água, perceber as variadas maneiras práticas pelas quais ela está presente em nossa vida cotidiana, em nosso corpo e como podemos preservá-la. Podem acompanhar as chuvas, entendendo como são vitais para fertilização da terra e para a vida de todos os seres, usufruindo sensorialmente do contato com as águas e admirando o arco-íris.

Estas experiências possibilitam a sistematização de conhecimentos científicos sofisticados, como por exemplo, o entendimento de que “por meio da teia da vida a matéria está sempre se reciclando. A água, o oxigênio do ar, e todos os nutrientes estão sempre se reciclando” (CAPRA, 2006, p. 54).

Pode ainda ser incluído nas escolas da infância o ato de cozinhar juntos como uma experiência ancestral de compartilhar e celebrar a vida e seus frutos, aprendendo sobre a composição dos alimentos, suas combinações e processos de transformação. As crianças podem se impregnar com a estética das cores, com os cheiros e formas dos alimentos, e também aprender sobre o não desperdício e a agradecer à natureza pela sua generosidade e abundância, entendendo que recebemos a saúde dos alimentos limpos e o mais natural possível, que nossa saúde e a saúde da natureza estão em correspondência direta. “Esta é uma ecologia que chega ao coração das crianças e essa experiência vai continuar com elas pelo resto da vida” (CAPRA, 2006, p 15).

As crianças podem conhecer e experimentar os cantos e danças dos ritos tradicionais de cultivo e de colheita, tão presentes nas culturas vinculadas à terra, conhecidos no sertão nordestino como “cantos do trabalho”, e que encontram-se também presentes, de variadas formas, nas culturas indígenas e africanas, dentre outras. Assim como podem conhecer os cantos de evocação e agradecimento pela chuva como veículo fertilizador.

As interações entre crianças e destas com os adultos são altamente potencializadas nestes percursos de encontro com a natureza, pois neles se partilha experiências fundamentais para a vida.

Também é fundamental a compreensão do ar como um elemento vital da grande teia da vida. Experiências de observação dos ventos, as brincadeiras movidas por ele, como as pipas, cataventos e outras são altamente prazerosas para as crianças. Assim como é importante o aprendizado da respiração consciente, a compreensão do ar como um alimento, o exercício de práticas relaxantes via respiração devem estar presentes. Para Pelizzoli (2011, p. 165) o ar é “algo tão importante a ponto de ser colocado em outras culturas ao lado de uma força espiritual, sopro vital, alma, vento”. Em algumas culturas indígenas são comuns narrativas que descrevem o vento como o grande mensageiro, o Avô Ar, que percorre as alturas e os quatro cantos do mundo e revela seus segredos aos humanos, inspirando as nossas criações. Munduruku (1999, p. 95) afirma que, nas narrativas do seu povo, “o vento traz notícias de longe ao ouvir o chamado humano”. Estas histórias fascinam as crianças pela sua dimensão fantástica.

Fazer contato com os processos da natureza, com a sua beleza e sua exuberância de vida, implica também em se deparar com nossa pequenez e impotência diante de sua força, com as tensões diante das adversidades e ações da natureza que nos assombram. O caos e a morte fazem parte do mundo natural. Existem processos em que “a natureza é impiedosa nas barreiras que opõe a algumas de nossas experiências tateadas. Nela, bem cedo sentimos forças

que nos superam, que nem sequer é preciso tentar enfrentar, que é preciso tomar pelo que são barreiras intransponíveis” (FREINET, 1998, p. 182).

Cabe às escolas ajudar as crianças a entender estes processos como parte da dinâmica da vida e a construírem respeito pelos mesmos, compreendendo e utilizando as medidas de segurança quando necessário.

Além disso, muitas vezes não é fácil para as crianças se darem conta da degradação ambiental, da destruição que é produzida pelos seres humanos. À medida que vão participando de experiências de contato íntimo e reflexivo com a natureza, elas tendem a ir se comprometendo realmente com o cuidado com a vida e têm dificuldade em entender porque os adultos continuam destruindo o planeta. Algumas crianças passam por um certo nível de sofrimento ao se depararem com esta realidade. Para Pelizzoli, (2011, p.162), isso se dá porque podemos pensar e sentir:

E, com nossa capacidade de pensar e sentir, se exerce a *simpatia, a com-paixão*, ou seja se “sofre” junto com a dor dos seres [...] o mote que une tudo isso não pode ser outro senão o AMOR, a compaixão que engrandece a vida, que preserva, que vence o medo, que participa.

É fundamental, portanto, que as ações educativas de contato e reflexão sobre a natureza, constatem e critiquem as maneiras como os humanos, de modo geral, lidam com a natureza, mas também que apresentem para as crianças as experiências positivas que vêm sendo realizadas em diversos lugares em defesa da vida na terra, experiências que anunciem novas possibilidades e que apontem a “esperança libertadora da inserção dentro de um mundo a ser sempre construído” (PELIZZOLI, 2011, p.162).

Na educação infantil, esta esperança se apresenta na concretude dos fatos, pelas ações cotidianas de cuidado e transformação das microrealidades significativas para as crianças. É neste sentido que defendemos a presença das coisas da natureza também nos ambientes internos das escolas e defendemos o cuidado, o embelezamento e a proteção dos lugares naturais, a participação em ações mais amplas realizadas na comunidade com fins ecológicos. Experiências estas, nas quais as crianças possam de fato ser ouvidas, possam propor, na perspectiva do diálogo e da negociação, como afirma Freire (2011), e ver suas sugestões respeitadas.

Ações ecológicas coletivas, são, neste sentido, oportunidades de aprendizado de participação e de trabalho coletivo, de inserção em causas em defesa do bem comum. Aprender a participar é aprender a propor um novo projeto, a propor uma outra alternativa

diante do que está posto e potencializar recursos pessoais para colocar-se como ser criativo diante da vida.

É importante salientar que quando defendemos a conexão ente o pensar e o sentir como aspecto fundamental do encontro da criança com a natureza, entendemos que a expressão das emoções e sentimentos nos humanos e, neste caso, nas crianças, incluem também expressão do medos, das raivas, das competições, invejas... As experiências com a natureza, aqui propostas não desconsideram ou desqualificam tais emoções, pois elas fazem parte da visceralidade humana e, com certeza, também se farão presentes durante realização de estudos experienciais nas áreas verdes. Na infância elas resultam da autenticidade da expressão da criança e, neste sentido, são positivas. Brigas e disputas entre as crianças fazem parte do cotidiano das escolas de educação infantil, mas que precisam se tornar situações profícuas para reflexões éticas individuais e coletivas entre as crianças, para o aprendizado sobre como lidar com as próprias emoções na resolução de conflitos e como conviver com outros de forma respeitosa. Acreditamos que a natureza, de modo geral, pode ser uma aliada nestas situações, seja por possibilitar diversas trocas e canalizações criativas das energias das crianças, quanto por favorecer diferentes possibilidades de um maior relaxamento a partir da contemplação e de outros procedimentos, como por exemplo, um bom banho pode acalmar uma criança que está com muita raiva, ou a brincadeira com água, areia, argila pode ajudar crianças nos momentos de perdas afetivas, já que, segundo Marin e Kasper, (2009), a produção simbólica tem função de auxiliar a criança a organizar e transformar situações vividas, pela fala ou através das histórias e imagens simbólicas, ela pode ao menos, partilhar suas questões e buscar meios de enfrentá-las

Por fim, não podemos deixar de destacar como dimensão fundamental neste processo, a inclusão das artes como canal de expressão da diversidade de experiências e sentimentos que a natureza possibilita. A educação ambiental que defendemos inclui os “processos que possibilitam nossa auto percepção como seres do mundo incorporando perspectivas da arte em suas múltiplas expressões, a literatura, a música, a dança, o teatro e as artes visuais” (TIRIBA, 2006, p. 11). As artes são, pois, um poderoso caminho pelo qual as crianças podem expressar livremente suas descobertas e sentimentos resultantes do encontro intenso consigo mesmo e com os demais seres da natureza.

3.3 Escuta sensível e poética da natureza como caminho humanizador

Quando as aves falam com as pedras e as rãs com as águas é de poesia que estão falando
Manoel de Barros

A cultura ocidental constituiu-se tendo como uma das suas bases estruturantes uma concepção de razão que privilegia “as esferas do cálculo e da técnica, da precisão e da determinação” (ARAÚJO, 2008, p. 29), na qual são desconsideradas as dimensões que compõem o campo da sensibilidade humana.

A crise da modernidade, que se apresenta hoje nas diversas esferas da vida, tem como uma das suas causas esta concepção que desqualifica “quase todo saber corporal em função do conhecimento simbólico, racional e abstrato produzido pela nossa inteligência, num modo inteiramente apartado daquilo revelado pelos sentidos humanos em sua plena aceção” (DUARTE JR., 2001, p. 126).

A negação do saber sensível vem sendo combatida por diversos pensadores, pois “todo humano sentido (significado) está ligado ao que já foi sentido (captado sensivelmente)” (DUARTE JR., 2001, p.130). Todo conhecimento tem uma origem corporal, deste modo, o saber sensível, ou seja o saber corporal, intuitivo, afetivo e o saber racional são complementares e inseparáveis, não sendo, portanto, possível categorizá-los com relação à sua relevância para a existência humana (ARAÚJO, 2012; DUARTE JR., 2001; ANTONIO, 2009).

O saber sensível vincula-se ao sentido de *estesia*, termo que se origina do grego *aisthesis*, e significa “a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JR., 2001, p. 136).

Neste sentido, o desenvolvimento da sensibilidade passa, necessariamente, pela ampliação das capacidades perceptivas, pela sofisticação da percepção. Isso se dá, inicialmente, através do refinamento dos cinco sentidos, conforme pontua Araújo (2008, p. 38).

A disposição do estado sensível nos possibilita o estar-sendo-no-mundo com-os-outros, de modo encarnado, mediante os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, refletir/meditar através da relação direta e originária com este.

Os modelos de pensamento modernos, considerados durante muito tempo como únicos representativos do saber, relegam a sensibilidade a esferas inferiores, resultando, entre outras coisas, em modos de vida que carregam hoje um enorme poder anestésico que bloqueia nossa

capacidade sensível. “A an-estesia dos sentidos incide na erosão de suas potências criantes e conduz a dessensibilização e ao embrutecimento que barbariza o humano na denegação de sua expressão livre, de sua estesia, de seus sentires” (ARAÚJO, 2008, p. 46).

Este processo atinge fortemente a formação das crianças, seja na vida familiar ou nas escolas da infância, especialmente pelo distanciamento da natureza. De modo geral “estamos educando crianças absolutamente medrosas em relação aos seres da natureza, medo que provém muitas vezes da posição dos pais, da má interação dos pais com o ambiente natural”. (PELIZZOLI, 2011, p. 166).

Duarte Júnior (2001), ao tratar da crise dos nossos sentidos, afirma que nossas capacidades de saborear, ver, cheirar, tocar e ouvir vêm passando por uma regressão resultante de um modelo econômico industrial que produz estímulos sensoriais homogeneizados e homogeneizantes, com fins essencialmente mercadológicos que distanciam as pessoas de si mesmas, embotando sua capacidade sensorial e bloqueando o desenvolvimento dos sentidos mais amplos. Este processo define o modo como os seres humanos veem a si mesmos e ao mundo que lhes rodeia

O mundo atual é majoritariamente conduzido pela cultura do consumo, tendo como uma das suas estratégias a dominação das subjetividades que se dá especialmente através da subjugação dos sentidos. Somos fígados, muitas vezes sem perceber, pelos estímulos atrativos das imagens, das músicas, dos alimentos industrializados e das texturas plásticas, todas iguais.

Quando não têm acesso a outras alternativas, as crianças assimilam estas perspectivas como únicas possíveis, como “naturais”. Elas perdem assim a possibilidade de descobrir e experimentar as suas próprias singularidades e a diversidade do mundo natural, de fazer contato com o orgânico. A dimensão vasta e profunda da existência não é alcançada apenas pelos processos mentais, mas pela inteireza do ser. “O que se aprende na natureza não se resume ao que pode organizar racionalmente” (TIRIBA, 2006, p. 10).

A avassaladora estimulação visual de nosso tempo nos impede de olhar sensivelmente o que nos cerca. “Sob uma acumulação sem precedentes de imagens manipuladas, a “era do entretenimento” produz novas formas de ignorância e alienação” (ANTONIO, 2009, p.17). Sobre a dificuldade de ver o mundo de modo mais apurado e sensível Duarte Júnior (2001, p. 97) afirma:

O extremismo imprimido ao mundo das imagens, [...] começa a superar o mundo concretamente vivido pelas pessoas. Isto é: com a atenção voltada quase exclusivamente para a representação das coisas, vamos nos tornando indiferentes e

cegos para as próprias coisas [...] Não ver para não sentir: atitude extrema tomada como mecanismo de defesa face o enfeamento de nossa situação vital.

Esta característica do mundo contemporâneo encontra-se fortemente expressa na educação escolar. “Nossas escolas e famílias não consideram relevante o treino para o olhar mais sensível” (DUARTE JR., 2001, p. 98), a potencialidade da criança para olhar esteticamente o mundo, através do refinamento da sensibilidade não é considerada prioritária para a educação formal.

Uma outra marca da sensorialidade humana é nossa “capacidade de imprimir aos odores que sentimos uma notável carga de significados e emoções” (DUARTE JR., 2001, p.100). Quando nos afastamos dos nossos próprios odores e demais odores naturais, “vamos desaprendendo o verdadeiro perfume das flores dos vegetais bem como o cheiro natural dos alimentos quando preparados sem adição de disfarces químicos” (DUARTE JR., 2001, p. 100).

Por outro lado, também, de modo geral, é interdita “a apreensão da realidade que a pele nos permite” (DUARTE JR., 2001, p.100). O tato enquanto impulso natural, “estabelece, de certo modo, uma relação amorosa com o objeto [...] o amor mais pleno só atinge a sua inteireza por meio do contato físico, vindo a saber o outro também através da pele” (DUARTE JR., 2001, p.101).

O impulso das crianças em tocar as coisas, em complementar o conhecimento do que os olhos veem com o toque das mãos é uma experiência vital em seu processo de desenvolvimento. É necessário, portanto, um empenho permanente no sentido de ultrapassar a cisão entre o saber corporal e o saber racional, já que, numa sociedade que privilegia os processos cerebrais padronizados “nossas mãos não se exercitam no ofício de tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com nossa pele” (DUARTE JR., 2001, p.101).

Na educação infantil, a investigação do mundo pelas crianças se dá, necessariamente, pela experimentação, ou seja, cheirando, degustando, tocando. O que Freinet (1998, p. 107) chama de “incessante tateamento”.

De modo geral, o ato prazeroso de lambuzar-se, tão apreciado pelas crianças, é comumente interdito nas escolas da infância. Isso se expressa na opção majoritária pelas áreas cimentadas. Argumenta-se que a terra possui germes e micróbios maléficos às crianças. Os pés precisam ficar calçados em sapatos fechados e quentes, não podendo acostumar-se e usufruir das diferentes texturas que a terra e a grama oferecem e dos benefícios que o ato de

pisar a terra oferece para a saúde e o bem estar. No momento da alimentação, prefere-se ensinar os “bons hábitos” do que permitir que a criança pequena pegue os seus alimentos com as mãos, sentindo-os sem os limites de não “sujar” suas roupas ou o ambiente.

Este distanciamento resulta, entre outros aspectos, na preferência da maioria das crianças por alimentos industrializados e na sua dificuldade em interagir com as coisas naturais, o que certamente dificultará a ampliação da sensibilidade infantil, conforme afirma Duarte JR., (2001, p.101).

E a tal regressão sensível, sem dúvida, principia hoje na infância, já que as nossas cidadinas crianças são negados aqueles encontros corporais com a variada gama de estímulos do mundo, proporcionada, por exemplo, pelo subir numa árvore, pelo brincar na terra e na lama, pelo colher frutas num pomar, pelo andar descalço e pela confecção de brinquedos com materiais variados como latas, elásticos, papéis, barbantes, bambus, etc. [...] Incluindo-se aí os animais, com seus couros, pelos e penas, os quais raramente tocados, seguros e acariciados pelas crianças de nossos dias, deixam de ser verdadeiramente conhecidos por elas.

A audição, outra importante capacidade sensorial, comumente acostuma-se com a sobreposição exacerbada dos sons impostos pelo burburinho da vida urbana cotidiana, com as músicas massificadas pela indústria cultural. A sensibilidade auditiva, ao ser embotada por tais circunstâncias consideradas normais, impede as crianças de perceberem e se afeiçoarem a outros sons, de ouvirem profundamente os sons da natureza, dos diferentes estilos musicais, de desenvolverem a competência de silenciar e ficar bem no estado do silêncio.

Este empobrecimento da capacidade de escuta, recai na dificuldade de escutar o outro. De modo geral escutamos de forma aligeirada, de superfície, sem atenção aos elementos que compõem a comunicação e que são tão essenciais quanto as palavras, a exemplo da entonação da voz, a sua musicalidade, as pausas, silêncios, entrelinhas.

Deste modo, a escuta profunda de si mesmo e do mundo, enquanto processos entrelaçados, pode ser bloqueada pelos “processos instituídos de burocratização e massificação dos sentimentos” (ARAÚJO, 2008, p. 45). Aprender a ouvir, apurar a capacidade da escuta sensível deve ser uma meta desde a educação infantil, e a natureza pode ser uma aliada nesta construção.

Experiências aparentemente simples podem ajudar a criança a construir uma escuta sensível a partir do contato com a natureza, algumas delas são: escutar os sons da chuva e dos ventos com suas diferentes intensidades, escutar os trovões sem medo, os sons das águas correntes. Escutar e identificar os diferentes cantos dos pássaros e como se comunicam através deles, escutar e reconhecer os sons internos do próprio corpo e o que eles nos indicam. Assim como também as crianças podem aprender a apreciar diferentes tipos de músicas,

descobrimo que instrumentos estão incluídos, percebendo quais melodias lhes causam bem estar, identificando seus próprios gostos e preferências musicais, dentre outras experiências.

A nossa sensibilidade nos vincula ao mundo da beleza. Compreendida como uma das necessidades vitais do ser humano “a beleza, ou o sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino no qual se assenta a existência humana” (DUARTE JR., 2001, 163).

Sendo a principal função da educação infantil o desenvolvimento integral dos pequenos sujeitos, são necessárias experiências que conectem as crianças com o sentido de estética, com a infinidade de belezas que compõem a vida para que, gradualmente, possam exercitar a consciência reflexiva e sensível sobre a beleza do universo e assim conectar-se com a grandeza da vida.

A natureza, com sua infinidade de estímulos e expressões atrai o interesse das crianças e oferece ricas possibilidades de apreciação e interação com o belo. Esta possibilidade pode se apresentar como um contraponto à dependência dos produtos industrializados. Muitas crianças veem o belo apenas em produtos criados e amplamente propagandeados e legitimados pela cultura do consumo. Ancorar a necessidade da beleza também na contemplação e interação com o mundo natural pode ser uma força na constituição de identidades mais sensíveis e autônomas.

Ao participarem ativamente e fazer intervenções diretas nas questões que lhe interessam no mundo natural, as crianças podem sentir sensorialmente e afetivamente os processos da natureza ao pisar e tocar a terra, sentir sua umidade, textura, cor e ver a diversidade de micro vidas nela contida, e, assim, apurar o olhar para ver, em mínimos detalhes, as nuances das formas e cores dos vegetais, minerais e animais, sentir a água, a chuva. Como podem também cheirar, descobrindo a diversidade de odores próprios da vida natural, não captados pelos cheiros sintéticos; saborear, se lambuzar prazerosamente, comer aquilo que plantou, cultivou e colheu, e que por isso possui sentidos subjetivos e afetivos profundos, podendo assim experimentar viver “encarnadamente, substancialmente tais coisas, como ao comer a fruta, como quem assimila e sente o sol, a água, a terra que nutre” (PELIZZOLI, 2011, p.160). Como também pode interessar à criança perceber as misturas de luzes e de cores que povoam o firmamento no amanhecer e no pôr do sol.

Estas são algumas das infinitas possibilidades de interação sensível que a natureza pode oferecer às crianças e a todos nós e assim nos ensinar sobre como viver melhor.

Algumas das múltiplas potencialidades da natureza nos são acessíveis, outras se apresentam como mistérios aos quais só nos cabe reverenciar. Para usufruir destas potencialidades as crianças precisam de contato permanente com a diversidade de estímulos

sensoriais naturais, incluindo as variações naturais de temperatura, pois, “variações moderadas de estimulação sensorial ajudam a manter níveis ótimos de vivacidade mental e física e promovem sentimentos de conforto e atitudes descontraídas” (OLIVEIRA, 2004, p. 111). Assim como são importantes,

Simples estímulos elementares, por exemplo, a rugosidade de uma casca de árvore a aspereza da areia, a cor da terra, o lampejo de uma luz, o aroma de uma flor, o rumorejar de um regato, etc. Tais estímulos são sumamente importantes para a criança que, em seu processo de crescimento, deles necessita para um bom desenvolvimento sensorial, para o aperfeiçoamento de sua capacidade perceptiva (DUARTE JR., 2001, p. 147)

As experiências na natureza podem ser muito prazerosas para as crianças. O prazer é um elemento fundamental no refinamento da sensibilidade, “o saber sensível mostra-se primordialmente um ato prazeroso” (DUARTE JR. 2001, p. 196). Neste sentido, saber e sabor vinculam-se numa relação que inclui sensualidade, erotismo, poesia, paixão, de modo entrelaçado com a razão (ARAÚJO, 2008; DUARTE JR., 2001). Vincular-se prazerosamente e afetivamente às experiências é uma das condições essenciais para o desenvolvimento infantil.

Deste modo, ao interagirmos e interferirmos sensorialmente e reflexivamente no mundo e sermos alterados por ele, a sensibilidade se constitui e se expressa em nossa subjetividade através das dimensões imaginativa, emotiva, intuitiva, afetiva e racional, pois “o saber sensível se constitui organicamente e de modo inteiriço; nos atravessa por inteiro” (ARAÚJO, 2008, p. 49).

A capacidade de sentir afeto é, pois, um importante eixo constituinte da nossa sensibilidade. As experiências diretas na natureza podem propiciar ricas experiências com a afetividade, cuja expressão e sustentação podem ser desenvolvidas tanto através da convivência entre as pessoas, como através do contato com animais, pela experiência de plantar, ver brotar, cuidar, de colher e saborear o que frutificou como doações da natureza. Reconhecendo que “lições essenciais estão embutidas nos animais, nas plantas, montanhas, e rios à nossa volta” (CAPRA, 2006, p. 167).

A capacidade de sentir e de expressar afeto nasce do refinamento dos sentidos e da ampliação de capacidades perceptivas mais sutis (ARAÚJO, 2008). Para Maturana, o amor é uma condição central na história evolutiva da humanidade e “constitui o outro, como legítimo outro em coexistência [...] segue junto com a ternura, a sensualidade” (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 247), sendo, portanto “uma condição necessária para o

desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (MATURANA, 2009, p. 25).

A intuição é outro aspecto importante da sensibilidade humana. “Compreender de modo intuitivo mostra-se, na prática, equivalente a se compreender de maneira sensível e pré-reflexiva” (DUARTE. JR., 2001 p. 193). Considerando a intuição como um dos eixos estruturantes da nossa sensibilidade Araújo (2008, p. 104) afirma que “as impressões proporcionadas pela intuição, através de centelhas que emanam dos perceptos internos, são repertórios inspiradores e nutridores de um pensamento meditativo e criante”.

Quando as crianças podem se expressar livremente em suas diversas linguagens, elas revelam ideias, descobertas, modos de pensar e sentir inéditos, muitas vezes assentados em suas próprias intuições, pouco percebidas e valorizadas pelas escolas, conforme pontua Antônio, (2009, p. 155),

As crianças têm intuições cheias de vida que clamam a promoção de uma nova e autêntica convivência. A sensibilidade com tais intuições, tão humanas quanto belas, desafiadoras e políticas também, pode, quem sabe, levar-nos à reconquista daquele tão novo quanto antigo *ad-mirar* da harmonia, da beleza, da alegria do estar-no-mundo, motes que nos conduzem mais facilmente à responsabilidade por tudo aquilo com que nos relacionamos.

Nesta perspectiva, a parceria amorosa e intuitiva com a natureza exige a capacidade de escutá-la. Ao tratar da dimensão ética da educação ambiental, Grün (2007, p. 123) aborda a necessidade desta escuta, defendendo que “uma prática crítica mas genuinamente sintonizada com as necessidades do ambiente, esse ouvir dialético conferiria à Natureza uma voz falante”. Para o autor, assim como a arte, a natureza possui uma linguagem passível de ser compreendida num processo análogo ao adotado na compreensão de um texto, sendo necessário que consideremos, portanto, que “a natureza é o Outro que nos aborda” (GRÜN, 2007, p. 151). Neste sentido, ela torna-se inteligível e “não será ouvida a não ser que nos comprometamos com ela, a não ser que tenhamos a vontade de ouvi-la. [...] Esta compreensão será possível somente se envolver respeito pela alteridade do outro que buscamos conhecer” (GRÜN, 2007, p. 123,128). Duarte Júnior (2001, p. 192) complementa que “a terra, na verdade, nos fala em termos de forças, de ligações e interações”.

Entendemos que a escuta da natureza insere-se na perspectiva da escuta sensível defendida por Barbier ao aprofundar seus estudos sobre a pesquisa qualitativa. Ele afirma que a escuta sensível “apoia-se na empatia” e inclui um “escutar/ver [...] que pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo” (BARBIER, 2004, p. 94).

Para o autor, a escuta sensível pressupõe a aceitação incondicional do outro e inclui o estabelecimento de uma “relação de totalidade com o outro tomado em uma existência dinâmica” (BARBIER, 2004, p. 98). Neste caso, a natureza como um “Outro” com especificidades, dinâmicas e necessidades próprias, necessita da escuta sensível para que possamos apreender o que ela pode nos revelar.

Barbier considera a capacidade meditativa do ser humano condição essencial para o exercício da escuta sensível, compreendendo a meditação como “o plano da consciência de estar aqui e agora, ao menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana [...] como estado de hiperobservação, de suprema atenção à escuta” (BARBIER, 2004, p. 99, 100). Este estado meditativo na relação com a natureza potencializa nossa capacidade de percepção profunda dos seus diversos significados e sentidos.

A escuta sensível da natureza exige uma ética de parceria, a consciência de que “participamos da Natureza e a Natureza participa de nós” (GRÜN, 2007, p. 143). A aceitação e o respeito da outriedade da natureza constitui a dimensão ética da educação ambiental e pode nos ajudar a “aprender a estar com outros enquanto seu outro, precisamos aprender a viver com o outro enquanto outros de nós mesmos” (GRÜN, 2007, p.166).

Na educação infantil, uma importante estratégia para que as crianças aprendam a escutar sensivelmente e poeticamente a natureza, além da interação e observação/contemplação, é a utilização de imagens, metáforas e analogias acessíveis às crianças, modos de expressão que lhes são tão familiares. Para Duarte Jr. (2001), a maior parte das convicções filosóficas são determinadas por imagens e por metáforas e não por proposições ou descrições. Araújo (2008, p. 46) considera que a ampliação de nossa capacidade sensível possibilita “desdobramentos diversos mediante as expressões do simbólico”. Desta forma, um dos caminhos para educar a razão como razão criativa e sensível é o pensamento poético, conforme afirma Antônio (2009, p. 25).

Para ir além da abstração, é preciso religar o conhecimento à história vivida, à existência cotidiana. É preciso também, o pensar por imagens, o pensar por analogias. [...] Quando não podemos dizer diretamente, explicar diretamente, dizemos e explicamos por analogias, comparações metáforas. Assim também diante do que não pode ser dito, ou nos calamos, ou nos abrimos à experiência poética. Ela nos transporta para além do dizível. Sem a poesia muitos continentes de vida e de linguagem permaneceriam apenas latentes e não se realizariam como corpo e história.

Assim como os demais conhecimentos humanos, a exuberância, mistérios e complexidade da natureza, sua potência tanto criadora quanto caótica e transformadora,

sempre foram representados das mais variadas formas, “na teia dinâmica da cultura mediante diversas configurações” (ARAÚJO, 2008, p. 106). Assim, os processos e dinâmicas da natureza podem ser percebidos sensivelmente pelas crianças através dos caminhos da imaginação, da fantasia, expressas em metáforas, poesias, canções, parlendas, narrativas, imagens, filmes, dentre outras. O acesso permanente das crianças ao rico acervo destas linguagens constitui caminhos potentes que as instigam a pensarem/sentirem e expressarem poeticamente suas ideias, sentimentos e intuições.

Nesta perspectiva, através destas linguagens, cuidando para que sejam acessíveis a cada faixa etária e a cada contexto, considerando as especificidades das turmas e de cada criança, pode-se propor experiências que favoreçam que as crianças expressem criativamente e livremente suas percepções e compreensões, seus sentimentos e intuições despertados a partir da relação íntima com as coisas da natureza. As perguntas abertas, aquelas que possibilitam as crianças “matutarem” amplamente sobre suas percepções, ideias e sentimentos são possibilidades de expansão da expressão infantil.

Para Araújo, (2008, p. 107) as imagens e símbolos que constituem dinamicamente o simbólico, “são prenes de sentires e valores, de crenças e percepções intuitivas que marcam conjuntamente o corpo e o espírito, que plasmam a plasticidade do imaginário”. Por isso têm um poder encantador diante das crianças.

As crianças possuem uma capacidade imensa de se espantar, de se encantar, admirar o mundo e descrevê-lo poeticamente. Basta, portanto, que lhes possibilitemos experiências nas quais elas acessem estas capacidades. A natureza é plena de condições para que estes acessos se deem tanto pelo movimento espontâneo das crianças quanto pelas atividades pedagógicas intencionais.

As escolas da infância podem propor inúmeras experiências que levem as crianças a fazerem analogias a imaginarem poeticamente a natureza. Além do que foi proposto no decorrer deste trabalho, e considerando sempre os interesses das crianças, podemos ajudá-las a conhecer os mitos dos povos tradicionais que têm a Terra como a Grande Mãe nutridora de todas as criaturas; a perceberem as semelhanças entre as necessidades e constituição do corpo humano e do Planeta Terra; a comparar as condições e cuidados necessários ao crescimento das árvores e delas enquanto crianças, pois, pessoas e natureza precisam de meios semelhantes um crescimento saudável (PELIZZOLI, 2011).

Nesta perspectiva o movimento das árvores ao vento pode ser comparado e até reproduzido como movimentos de dança; o murmúrio das chuvas e águas correntes, os cantos dos pássaros podem ser percebidos como canções; a mistura de cores no céu pode ser vista

como arte; os cheiros das flores e das ervas como os diversos perfumes da mãe natureza, dentre tantas outras infinitas interpretações criativas inéditas propostas pelas próprias crianças.

Deste modo, os estudos científicos sobre a natureza podem se dar entrelaçados com sua escuta poética e sensível. Para Morin (2001, p.59) “no ser humano o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico, poético”. Neste sentido a esfera do sentir se torna “estruturante nos processos de sedimentação do saber, do conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional” (ARAÚJO, 2008, p. 42).

Uma das marcas da nossa humanização é a atuação nos diversos contextos a partir de nossas múltiplas dimensões, como ser “sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético” (MORIN, 2001. p. 58).

O convívio com a natureza é uma das condições pelas quais as crianças podem manter e expandir sua inteireza, usufruir das suas potencialidades, construindo capacidades para a atuação no mundo em cumplicidade amorosa com todos os seres constituintes do ecossistema. Neste sentido, a lapidação da sensibilidade desperta potências que aprofundam o nosso processo de humanização.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa nasceu das inquietações advindas das diversas práticas desenvolvidas junto às crianças e às educadoras e questões aí levantadas. Dentre elas, a escassa utilização pelas crianças das áreas externas das escolas da infância, especialmente as áreas verdes. Reconhecendo a importância destes espaços para a educação das crianças e visando aprofundar esta temática, nos propomos a investigar junto às crianças da educação infantil, que significados e sentidos elas expressam quando realizam ou participam de experiências nas áreas verdes, e refletir junto às educadoras como elas analisam estas experiências.

O objeto de pesquisa levou à escolha de um caminho metodológico que tem como eixo a busca da compreensão a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. O que definiu a opção pelos instrumentos de pesquisa que nos levaram a estar junto das crianças e educadoras, adentrando em seus espaços, ouvindo e respeitando seus saberes, movidos pelo desejo de melhor compreender as experiências ali vividas.

Para concretização desta perspectiva investigativa escolhemos os pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa. Deste modo, apontamos algumas reflexões epistemológicas com relação a esta opção.

4.1 Pesquisa qualitativa: alguns fundamentos

Desde o início da era moderna até o começo do século XX, a ciência teve como marca básica o primado da racionalidade técnica e instrumental, defendida por teorias que se tornaram modelos científicos legítimos e dominantes.

Para esta perspectiva tradicional de natureza positivista, “a realidade é ordenada objetiva, uniforme no tempo e no espaço, estática e fragmentada, e nela sujeito e objeto estão separados” (MORAIS, VALENTE, 2008, p. 19). Fundamentos estes, cultivados por uma ciência, que se ajustou “de forma confortável com um tipo de sociedade moderna *prometéica* seduzida pelo progresso produtivo, voltada para utilidade e para a explicação” (MACEDO, 2004, p. 37, grifo do autor)

No campo da pesquisa estes modelos desconsideravam as diferenças, as especificidades e os detalhes dos fenômenos em estudo e superestimavam as regularidades e as uniformidades observadas, pois estas poderiam gerar um conjunto de leis gerais para explicar o mundo, sendo este o principal objetivo da Ciência (Suassuna, 2008).

Estes procedimentos passaram a ser questionados. Novas possibilidades, mesmo que marginais, começam a ser construídas por perspectivas que acreditam “na especificidade humanizante de uma ciência humana, rigorosa mas pluralista”, pela qual se possa “transformar método, conteúdo e cosmovisões, movidos pela esperança no fortalecimento do pensamento emancipatório” (MACEDO, 2004, p. 39).

Santos (2001), aponta os limites da ciência tradicional, na medida em que seus métodos implicam uma redução da complexidade do universo. Ao tratar da revolução científica que vem se contrapondo aos paradigmas da ciência moderna o autor afirma: “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2001, p. 61). O autor discute como teses constituintes do paradigma emergente o rompimento das dicotomias entre conhecimento científico-natural e científico-social, conhecimento local e total, conhecimento e autoconhecimento, e conhecimento científico e senso comum.

Estas discussões passaram a embasar as pesquisas das ciências sociais e influenciaram enormemente os estudos dos fenômenos educacionais. Lüdke e André (2012, p.7) pontuam que

Para responder aos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados na prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça.

As novas propostas de abordagens construídas nas últimas décadas constituíram as chamadas pesquisas qualitativas, nas quais o pesquisador se coloca atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, busca princípios subjacentes ao fenômeno estudado, situando suas conclusões num contexto mais amplo, fazendo um empenho de construção de quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido. Macedo (2004, p. 69) complementa

Para o olhar qualitativo é necessário conviver com o desejo, a curiosidade, e criatividades humanas; com as utopias e esperanças, com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e os imprevistos. Acredita-se, desta forma, que a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias e não cabem em um só conceito.

Lüdke e André (2012) discutem como características da pesquisa qualitativa: a) tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o seu principal instrumento é o pesquisador; b) predominam os dados descritivos; c) há uma ênfase maior no processo que no produto; d) o pesquisador considera de modo especial os significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida; e) há maior tendência para o processo indutivo na análise dos dados.

Na pesquisa qualitativa o “papel do pesquisador é justamente servir de veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 5).

Nesta perspectiva, o caminho metodológico e seus procedimentos são compreendidos como um processo dinâmico e dialógico que engloba concepções, marcos teóricos, método, experiência intuitiva e os dados. O papel do pesquisador não se reduz apenas a coletar e registrar dados. Ao se aproximar dos sujeitos e escutá-los de forma apurada entrará em contato direto com as subjetividades e significados que os constituem, integrando-se ao campo pesquisado, conhecendo o dito, o não dito, tocando os mistérios que resistem em se revelar, tentando desvendar juntos as dimensões importantes da experiência em estudo.

Para Macedo (2004, p. 159) “a implicação se constitui, assim, um modo especial de conhecimento, onde ela própria se torna parte integrante”.

Deste modo, os pressupostos acima justificaram a opção pela abordagem qualitativa já que o fenômeno em estudo, a relação das crianças com a natureza, não é algo isolado, mas faz parte de um contexto sócio histórico amplo, composto por diversas mediações e determinações. Esta perspectiva metodológica possibilitou “chegar o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos, tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações” (MACEDO, 2004, p. 151). As subjetividades e suas singularidades foram consideradas e valorizadas como fontes de conhecimento.

A pesquisa e a análise dos dados contaram com o aporte teórico da Fenomenologia, abordagem que se ocupa do fenômeno, compreendido como o que se manifesta para uma consciência, e busca compreendê-lo e interpretar o seu significado (MACEDO, 2004). Esta concepção defende a importância do pesquisador ir até os fenômenos, analisando-os de forma contextualizada, situada, com ênfase no olhar e não no julgamento do que é real. “A atitude fenomenológica é uma atitude de abertura, de liberdade de nossos conceitos, valores e preconceitos” (ROJAS, et al., 2010, p. 4).

É importante, pois, que o pesquisador abra mão dos seus conceitos preconcebidos, adote a atitude básica de interrogar com disposição sempre para interpretar e apreender o fenômeno da forma mais autêntica possível, reconhecendo os sujeitos como contextualizados e o mundo pesquisado como vivenciado pelos mesmos, considerando que

A interpretação começa com um conjunto de concepções prévias que podem ser substituídas por outras mais adequadas. É nesse processo interminável de projeções e substituições que podem se dar a compreensão e a interpretação (GRÜN, 2006, p.103).

Para o modo fenomenológico de pesquisar não há apenas uma realidade, mas diversas, considerando as variadas interpretações possíveis sobre cada coisa. Cada compreensão é, portanto, apenas uma das tantas perspectivas. Rojas, et al. (2010, p. 3) afirma

A fim de compreender o fenômeno, é importante reviver e recriar as experiências que se vivenciaram. Para que o pesquisador possa atingir essa compreensão, a relação entre o mundo e os textos deve ser um constante movimento de ir e vir, para que se evite um único entendimento do contexto.

Nesta perspectiva as compreensões são sempre coletivas, compartilhadas, através do processo da interação intersubjetiva que possibilita a “desocultação” da verdade, considerando as “noções de historicidade e de em movimento” (MACEDO, 2004, p. 48). A interpretação e a compreensão nascem do movimento dinâmico entre familiaridade e estranheza, encobrimento e esclarecimento, considerando-se a certeza de que a compreensão total e completa do fenômeno em estudo jamais será possível. “Saber algo é sempre continuar ignorante com relação a outra coisa” (GRÜN, 2007, p. 94).

A pesquisa com crianças envolve especificidades teórico-metodológicas que precisam ser cuidadosamente abordadas. A seguir apresentamos alguns aspectos referentes a este campo de estudos.

Pesquisa com crianças: especificidades teórico metodológicas

A questão que moveu esta pesquisa – que sentidos e significados as crianças expressam quando estão atuando em áreas verdes – requeria que a investigação incluísse, necessariamente, a escuta das mesmas.

A opção de ouvir as crianças exige um debruçar cuidadoso sobre as questões teóricas que envolvem a pesquisa com as mesmas, campo de estudos recente, no qual se inclui, especialmente, a discussão sobre a dimensão ética, já que as crianças são “cidadãs de pouca idade” (LEITE, 2008, p. 123), encontram-se sob os cuidados dos adultos e nesta relação, historicamente, é o adulto que detém o poder.

A concepção de infância na qual a criança é considerada sujeito e, portanto, ocupante de um lugar social, surge a partir da modernidade (SARMENTO, 2002; FRANCISCHINI E CAMPOS, 2008).

Desbravando os estudos sobre a história da infância, *Ariés*, em sua obra *História social da criança e da família* (1981), tomando como ponto inicial de seus estudos o final da Idade Média (século XVI), descreve as transformações ocorridas ao longo dos tempos nas formas como a sociedade concebe e trata a criança.

As transformações que tomaram curso a partir da modernidade foram impulsionadas por diversos fatores, conforme pontuam Francischini e Campos, (2008, p. 103)

Essas alterações ocorrem em conjugação com várias outras transformações, entre as quais destacamos a institucionalização da escola pública, o reordenamento da dinâmica no interior da família, passando, a criança, ser centro de proteção e de cuidados e a construção de um conjunto de conhecimentos que possibilitaram a configuração de padrões de desenvolvimento considerados “normais” e,

consequentemente, guias para nortear as intervenções dirigidas a essa parcela da população.

Com o avanço da tradição científica, os campos da Medicina e da Psicologia, especialmente, forneceram saberes científicos que, entre outras coisas, resultaram “em padrões e ações pautados numa hegemonização da infância – mantendo-as ora como objeto de estudo, ora como foco de intervenções socioeducativas baseadas nos padrões estabelecidos pela ciência” (ROCHA, 2008, p. 43).

A História, a Sociologia e a Antropologia vêm fornecendo contribuições para compreensão da realidade considerando suas dimensões estruturais, sociais e culturais o que consequentemente contribui para a “consolidação de uma definição social de infância que tematiza todos os condicionantes dessa categoria social” e considera “as múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos” (ROCHA, 2008, p. 44).

Estes campos, aliados aos estudos da Psicologia e da Educação, compõem uma multirreferencialidade e acionam a perspectiva de fazer uma “contudente ruptura conceitual acerca da criança e da infância”, (ROCHA, 2008, p. 43) contrapondo-se ao conceito de hegemonização e à concepção de crianças como receptoras passivas de cultura, na qual “prevalece a perspectiva de constituição da infância como modelagem, como reflexo de um natureza biológica e natural” (ROCHA, 2008, p. 48).

Resultam, pois, na construção gradual da concepção na qual se entende a criança como produtora de cultura, que se desenvolve prioritariamente pela brincadeira e pela interação.

Deste modo, a investigação a partir da escuta de crianças é, hoje, um dos temas centrais nos debates educacionais, mais especificamente da educação infantil. Diante do silenciamento a que as crianças foram historicamente submetidas, escutá-las “indica um compromisso político com a luta contra a exclusão num permanente estado de indignação!” (ROCHA, 2008, p. 44).

Apesar dos visíveis e importantes avanços com relação ao entendimento da infância e as ações decorrentes no sentido garantir os direitos desta parcela da população, “a pesquisa com crianças vem se desenvolvendo há tempos e ainda hoje carece de reflexão e discussão: os meninos e meninas do Brasil continuam sem espaço legítimo para seu desfile...” (LEITE, 2008, p.118). Nesta mesma direção, Delgado e Müller (2008, p. 142) consideram que,

Entramos o século XXI repetindo os discursos de que a criança é sujeito de direitos e é cidadã. Também há significativas conquistas nas legislações dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil, principalmente como consequência da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, com desdobramentos

na convenção para os Direitos da criança, de 1989. Entretanto, torna-se necessário admitir que não avançamos muito em uma sociedade predominantemente adultocêntrica, e não são poucas as desigualdades de toda a ordem que atingem as crianças mais pobres no mundo.

A ampliação dos debates só será possível mediante a própria escuta das crianças, de forma planejada e sistematizada, a partir do rigor metodológico necessário, e considerando as especificidades deste grupo geracional, para que, suas múltiplas vozes, forneçam elementos que possam fortalecer o campo de estudos da Pedagogia da Infância, e guiar a condução das ações educativas voltadas para as crianças.

A escolha de escutá-las tem como base a premissa de que “a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, de forma que possa existir a partir de seu próprio discurso, de sua maneira própria de ver e pensar” (FRANCISCHINI, CAMPOS, 2008, p. 108). Entendemos que esta investigação pode ser mais uma contribuição na construção deste importante campo de estudos.

A discussão sobre a ética na pesquisa com crianças assenta-se no entendimento de “que ambos – tanto o adulto quanto a criança - apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas” (SOUZA, CASTRO, 2008, p. 53).

É importante, portanto, que desde o início as crianças sejam esclarecidas com relação às inquietações e questões que movem a pesquisa na qual são convidadas a se envolverem e entendam porque o pesquisador está ali, podendo aceitar ou não fazer parte. Assim como, é recomendável conversar sobre os possíveis benefícios que a pesquisa poderá vir a trazer. Sendo importante também que as crianças acompanhem e se envolvam, a seu modo, durante todo o processo da pesquisa. Esta perspectiva as considera como “*sujeitos co-pesquisadores*” (LEITE, 2008, p.132, grifo da autora), e prima pela relação cuidadosa com as mesmas. Estas e outras estratégias ajudam a “a buscar meios de minimizar - já que é ingênuo achar que conseguimos suplantarmos - as relações desiguais de poder adulto-criança” (LEITE, 2008, p. 122).

Estes foram alguns dos fundamentos que guiaram a pesquisa junto com as crianças.

4.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa se deu na Escola Infantil Apito, no município de Camaçari, Bahia, localizado a 42 km da capital, Salvador.

O município de Camaçari teve origem no ano de 1558, com a criação, pelo jesuítas, de um aldeamento para catequização dos índios Tupinambás, habitantes da região. Foi emancipado em 1758, passando por um alarmante e contínuo crescimento populacional a partir da década de 70, com a instalação da área industrial, chegando a atingir na última década o índice de 53,2%.

O município possui 745,8 quilômetros quadrados de área territorial, é o maior e o mais industrializado da Região Metropolitana. Sendo sede do maior complexo industrial integrado do Hemisfério Sul, Camaçari é referência nacional em desenvolvimento econômico. Tem o maior PIB (Produto Interno Bruto) industrial do Nordeste e o segundo do estado da Bahia.

Pelo último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, Camaçari possui 242.970 habitantes, sendo 95% população urbana e 5% população rural. Como toda grande área industrial brasileira possui inúmeras demandas sociais de diversas naturezas, dentre eles um grande déficit no atendimento em creche às crianças em idade de 0 a 3 anos, conforme aponta os dados abaixo.

Existem quase 24 mil crianças com até 5 anos de idade em Camaçari. Destas, quase 16.500 estão na faixa etária de até 3 anos, sendo que 21% desse universo específico (3.465 crianças) frequentam creches municipais, de iniciativa particular ou instituições comunitárias. Já entre as crianças de 4 a 5 anos (7.315), a inserção nas escolas das redes pública e privada é mais abrangente - 88,85% (6.150). (Censo IBGE, 2010, site da cidade).

Atualmente, o município possui 56 escolas que atendem educação infantil, sendo 46 municipais e 10 escolas comunitárias, que atendem um total de 4.751 crianças de 0 a 5 anos.

Com relação à situação ambiental do município de Camaçari, segundo dados de 2005 fornecidos pela Coordenação de Meio Ambiente da Secretaria de Planejamento da Prefeitura do referido município, este tem uma série de problemas ambientais, sendo um dos principais a inserção das áreas industriais e de aterro sanitário em zonas de recarga do aquífero de São Sebastião sobre o qual está situado o Centro Industrial do município. Esta extensa fonte de recursos hídricos subterrâneos é uma das maiores do Brasil e serve para abastecimento de água para Camaçari e mais seis municípios da região.

Além disso, destacam-se a degradação de áreas em função da atividade mineral; pressão urbana nas áreas de preservação permanente; desmatamento; assoreamento e poluição

de mananciais hídricos; poluição atmosférica, causada pelas indústrias e por veículos, dentre outros. Os danos ambientais em Camaçari foram se acumulando ao longo das últimas décadas, gerando pontos críticos que necessitam de providências urgentes (SOUZA, 2006).

Com relação às consequências da poluição industrial sobre os recursos hídricos do município, Souza (2006, p. 180,181) afirma que

Na avaliação do Rio Jacuípe, [...] feita pelo CRA [Centro de Recursos Ambientais, da Secretaria de Meio Ambiente do Estado da Bahia, em 2001], os indicadores sinalizaram a presença de solventes orgânicos (IBTEX, clorobenzenos e 181 fenóis), metais (Cd, Hg, Cu, Pb, Ni, As)²⁸ ocasionados pela percolação de substâncias químicas para o aquífero de São Sebastião na área do Complexo Petroquímico de Camaçari.

Tais dados apontam a necessidade de mobilização da sociedade civil, tanto no sentido da construção atitudes responsáveis com a preservação do meio ambiente, quanto de pressionar as empresas e o poder público para que adotem as providências que são de sua responsabilidade para proteção e preservação da vida das pessoas e das outras espécies. Nesta tarefa, nada fácil, de busca de alteração da realidade local, a educação tem uma função primordial, pois pode contribuir para o desenvolvimento de modos de pensar e agir que incluam a parceria com a natureza, e para a formação de guardiões inteligentes e sensíveis que possam se envolver em ações amplas em defesa da qualidade de vida em seu município e além dele.

A Escola Infantil Apito

Na década de 80, surgiram no Brasil diversas experiências de escolas comunitárias nas periferias das grandes cidades e no campo, mediante a ausência do governo e a negação de espaços educativos públicos para as crianças pequenas.

Em Camaçari, durante as décadas 80 e 90, foram criadas diversas escolas comunitárias nas periferias do município, para acolher as crianças filhas de mães trabalhadoras, das camadas populares, que não tinham acesso a creches e pré-escolas.

Constituíram-se como espaços alternativos, desvinculados do poder público e do setor privado. Funcionavam precariamente, devido, especialmente, à escassez de recursos financeiros e à falta de formação adequada da maioria dos seus profissionais. Por outro lado,

destacavam-se o alto nível de compromisso e acolhimento afetivo às crianças, bem como a dimensão comunitária marcadamente presente na gestão da maioria destes espaços.

Em movimento organizativo crescente, 22 instituições criaram, em 1995, a União das Creches e Escolas Comunitárias de Camaçari e elaboraram um Manifesto, no qual reivindicavam apoios de várias natureza aos governos municipal e estadual, e aos diversos conselhos que respondiam pela educação e proteção das crianças da primeira infância.

Este movimento popular é uma referência histórica no município de Camaçari, que, junto a outros segmentos, impulsionaram importantes lutas em prol da educação infantil, alcançando valiosas conquistas.

A partir de 2007, as escolas comunitárias passaram ser inseridas no programa de formação de educadores da infância, promovido pela Secretaria de Educação do município, anteriormente voltado para escolas municipais, resultando em importantes avanços nas práticas pedagógicas destas instituições.

Destaca-se a efetivação da parceria entre a Prefeitura Municipal e as escolas comunitárias, em 2012, através de um contrato de prestação de serviço, executado por edital público. As 10 escolas selecionadas, considerando diversos critérios técnicos e pedagógicos, são acompanhadas, permanentemente, por uma comissão técnica nomeada para este fim. A Escola Infantil Apito é uma das instituições comunitárias prestadoras de serviço à Secretaria Municipal de Educação.

Localizada na Rua das Almas, no Bairro dos 46, a Escola tem como mantenedora a Associação Paulo Tonucci, de CNPJ: 03.376.425/0001-98.

Padre Paulo Tonucci, nascido em Fano, região leste da Itália, viveu 29 anos no Brasil. Teve uma atuação marcante no município de Camaçari e a nível do Estado da Bahia, junto a várias pastorais, como as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, Catequese, Pastoral da Criança, sempre em defesa dos desfavorecidos. Dentre outras coisas, priorizava o investimento na formação de lideranças, com o intuito de prepará-las para atuar na transformação das políticas públicas e no desenvolvimento da cidadania plena. Destacou-se pela sua coragem em defesa dos direitos humanos.

Após o falecimento de Padre Paulo, com intuito de dar continuidade às suas ações, foi criada, por seus amigos e outras pessoas, a Apito – Associação Paulo Tonucci, em agosto de 1998, como associação beneficente, sem fins lucrativos, com a finalidade de promoção humana e inclusão social.

Suas principais ações são educação infantil e atividades socioeducativas e de convivência para crianças maiores e para adolescentes.

A Escola Infantil Apito oferece educação infantil em período integral, tendo como beneficiárias 95 crianças e suas respectivas famílias, sendo 20 crianças de 03 anos, 25 crianças de 04 anos e 50 crianças de 05 anos.

A maioria dos pais das crianças não são nativos de Camaçari. Como a maior parte da população local, foram atraídos para o município a partir da década de 70 pela implantação do Polo Petroquímico e mais tarde pela implantação da Ford e do Polo de Indústrias de Apoio (2000), dentre outros.

As famílias das crianças matriculadas apresentam como características: migração, baixa escolaridade, falta de formação profissional, inserção precária no mercado de trabalho, baixos níveis de renda e baixa qualidade de vida. Com relação à escolaridade, 46% das mães tem o ensino médio completo, e 45% tem um nível de escolarização muito baixo. 35% dos pais tem o ensino médio completo e o 44% deles tem um nível de escolarização muito baixo (Dados fornecidos pela escola).

Do total de despesas da instituição, 54% é proveniente do contrato de prestação de serviço à Prefeitura de Camaçari, pelo qual oferece educação infantil. As outras despesas provem de parcerias nacionais e internacionais. (Dado fornecido pela escola)

O principal critério considerado para seleção da Escola Infantil Apito como local da pesquisa foi a presença permanente, no cotidiano escolar, de experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças nas áreas verdes.

Tomamos como referência as informações obtidas nos encontros de formação de educadoras da infância e nos acompanhamentos pedagógicos promovidos pela Secretaria de Educação de Camaçari, já que a pesquisadora é membro da Equipe Técnica da Educação Infantil deste município. A referida escola tem como prática permanente o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, voltados para o gerenciamento, pelas crianças, da horta e do jardim da escola, entre outras ações.

Sujeitos da pesquisa

A investigação envolveu 25 crianças do Grupo Estrela, sendo 14 meninos e 11 meninas. Destas, 16 crianças têm 5 anos de idade e 9 já têm 6 anos.

A turma de crianças tem o nome *Estrela* porque nesta escola, ao início de cada ano letivo, as crianças, a partir de um longo processo de debates coletivos sob mediação da educadora, escolhem um nome para sua turma. Neste ano as quatro turmas assim se

nominaaram: Grupo Cavalo (3 anos), Grupo Flor (4 anos), Grupo Estrela (5anos), Grupo Peixe (5 anos).

Além das crianças, fizeram parte da pesquisa oito educadoras, sendo quatro pedagogas e quatro estagiárias, 3 do curso de pedagogia e 1 do curso de letras. Estas estão listadas abaixo por codinomes escolhidos por elas. Algumas adotaram os nomes de suas turmas:

Índia – educadora das crianças de 3 anos, é graduada em pedagogia, atuou 2 anos na educação infantil na rede particular, é seu primeiro ano na escola;

Estrela – educadora das crianças de 5 anos, é graduada em pedagogia, atua há 2 anos na escola, cursa Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal da Bahia

Flor – educadora das crianças de 4 anos, é graduada em Pedagogia, atua há 2 anos na escola;

Peixe – educadora das crianças de 5 anos, é graduada em pedagogia, cursa Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal da Bahia, atua na escola há 5 anos.

Lua – estagiária das crianças de 3 anos, é estudante do 6º semestre do curso de Letras, atua na educação infantil há 6 anos e 8 meses, sendo 1 ano e 8 meses na escola;

Sol – estagiária das crianças de 5 anos, é estudante do 7º semestre do curso de pedagogia, atuou 12 anos em escola particular e está há 4 meses na escola;

Cali – estagiária das crianças de 4 anos, é estudante do 8º semestre do curso de pedagogia, atua há 1 ano na escola;

Sereia – estagiária das crianças de 5 anos, é estudante do 8º semestre do curso de pedagogia, atua na escola há 1 ano.

4.3 Procedimentos e dispositivos para produção e análise dos dados

Esta pesquisa moveu-se na busca de investigar os sentidos e significados expressos pelas crianças ao participarem de experiências pedagógicas nas áreas verdes, supondo que estes são importantes para sua formação enquanto seres humanos constituídos de natureza e da cultura. A busca por elucidar estes sentidos e significados e por compreender as perspectiva das educadoras com relação a estas experiências guiou o processo investigativo.

Para produção de dados esclarecedores desta questão foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante junto às crianças e o grupo focal com as educadoras. Foram realizadas fotografias como complementação do registro.

A observação é uma das técnicas investigativas muito utilizadas nas pesquisas qualitativas, podendo ser usada como método principal ou de modo complementar a outras técnicas de coleta (LÜDKE e ANDRÉ, 2012).

Para estes autores a observação direta permite que o observador “chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” [...] na medida em que o pesquisador acompanha *in loco* as experiências [...] pode tentar apreender a sua visão de mundo” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 26).

Deste modo as observações participantes possibilitam o contato pessoal e estreito entre a pesquisadora e fenômeno pesquisado. Ao se colocar bem próxima dos sujeitos em diversas experiências pode-se apreender as significações que os mesmos dão às questões presentes na investigação.

O grupo focal é um recurso metodológico que tem um efeito interacional importante para a abordagem da compreensão e visão dos sujeitos com relação aos temas da investigação. Macedo (2004, p. 179) considera que

O recurso do grupo focal entra de forma consistente na prática da apreensão das “realidades múltiplas”, que ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e já construída para sempre, exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações.

Assim, os encontros do grupo focal objetivaram escutar e discutir com as educadoras suas práticas pedagógicas e as concepções que as sustentam, no que se refere à relação das crianças com a natureza, bem como, ouvir as suas percepções sobre a participação e aprendizados das crianças nestas experiências.

Antes do início da coleta de dados se deu o processo de preparação do campo empírico, a partir de uma maior aproximação do contexto da escola, já que existia um conhecimento inicial da pesquisadora com relação à escola.

Inicialmente, foi realizada uma reunião com a Gestora a quem foi apresentada a proposta da pesquisa e feito o convite para participação da escola como *lócus* da investigação. Ao demonstrar claro interesse em que a instituição fizesse parte desta ação, construímos uma agenda de apresentação da proposta para as educadoras, os pais e para as crianças.

Em reunião com equipe da escola, a proposta da pesquisa foi explicitada, considerando a disponibilidade dos possíveis envolvidos em participar desta ação ou não. As educadoras expressaram interesse, demonstrando expectativa de que o seu envolvimento poderia ser uma oportunidade tanto para dar visibilidade às ações que escola vem realizando, quanto para trocar saberes e construir aprendizagens a partir das discussões previstas. Após os

esclarecimentos devidos, definimos coletivamente que turma seria observada, decisão acolhida com tranquilidade pela educadora responsável.

A seguir houve um encontro geral dos pais das crianças da escola, onde, mais uma vez, discutimos alguns fundamentos, os objetivos e a metodologia da investigação. Os pais do Grupo Estrela nos deram consentimento para desenvolvimento da pesquisa com seus filhos.

Fizeram parte dos acordos iniciais a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e a definição sobre como as pessoas envolvidas na pesquisa teriam acesso à sistematização final dos dados.

Ficou acordado que os resultados serão apresentados para as crianças nas linguagens que elas possam compreender, aos pais, em encontro específico para este fim, e para as educadoras participantes. Informamos que a pesquisa pode ser apresentada em encontros de educadoras da rede municipal de Camaçari, bem como em outros eventos ou em publicações.

Assim como, uma cópia do texto final ficará na escola, sob responsabilidade do Gestor Escolar e uma outra cópia será entregue à Secretaria de Educação de Camaçari, assim como o material estará à disposição na Biblioteca da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Antes de adentrar na escola para investigar junto com as crianças, tomando por base a concepção de que elas são atores sociais, “protagonistas e repórteres competentes de suas próprias experiências e entendimentos” (LEITE, 2008, p. 122), buscamos desde o início envolvê-las como sujeitos co-pesquisadores e estabelecer com elas uma relação o mais cuidadosa possível.

Decorrente desta escolha, uma importante ação inicial foi a realização do encontro com as crianças do Grupo Estrela, com as quais conviveríamos durante a realização das observações participantes, para consultá-las sobre sua inserção na pesquisa.

A partir de imagens, as questões da pesquisa foram colocadas para as crianças, assim como foi esclarecida a busca de, a partir da investigação, construir contribuições para discussão sobre a relação da criança com a natureza.

As imagens apresentadas traziam crianças em ambientes das escolas da infância de Camaçari. Em algumas elas encontravam-se em áreas verdes, em outras escolas estavam em áreas fechadas. A roda de conversa sobre as imagens teve a participação intensa das crianças, e já revelava diversos elementos a serem considerados, seja verbalmente, pelos seus movimentos, gestos, emoções. Era fundamental que elas compreendessem bem, como a pesquisa seria realizada e seus objetivos, podendo expressar o que pensam e fazer a opção de participar ou não da mesma.

Ao relatarem algumas de suas experiências nas áreas verdes da Escola Infantil Apito, solicitamos ajuda no sentido de poder ouvi-las para melhor levar adiante a discussão sobre as crianças e a natureza. Solicitamos autorização para estar com elas durante algumas das experiências realizadas na escola. Fomos autorizados pelo grupo, tanto oralmente quanto a partir de desenhos, pelos quais indicavam o que elas consideravam importante conhecer. Os desenhos retratavam os locais externos nos quais elas convivem, atuam e brincam, bem como traziam outros elementos naturais de seu interesse como cavalos, gatos, arco-íris...

A construção da relação com as crianças se deu de forma tranquila.

As visitas iniciais, assim como as discussões com os diversos grupos, possibilitaram uma maior aproximação do contexto da escola. A participação em situações do cotidiano ampliava o entendimento de sua dinâmica interna. Sempre atualizando a reflexão de que, a pesquisadora, não é portadora de verdades, portanto a consideração e valorização dos diversos saberes estiveram presentes todo o tempo.

Nestes diferentes momentos de preparação do campo empírico no qual se desenvolveu esta ação, foi importante refletir coletivamente sobre os possíveis benefícios da pesquisa, tendo como questão central: de que forma as crianças poderão ser beneficiadas com esta investigação? Com relação à dimensão política desta proposta, refletimos com as educadoras e familiares como os elementos da pesquisa poderiam servir como um dos suportes para proposição de intervenções nas políticas públicas em defesa da educação infantil no âmbito do município de Camaçari, Bahia.

Enquanto técnica da Secretaria de Educação de Camaçari, a pesquisadora desenvolve formação de educadoras e coordenadoras pedagógicas das escolas de educação infantil, função que continuou desenvolvendo durante este estudo. Deste modo, o duplo pertencimento exigiu uma atenção cuidadosa para poder perceber, discernir e analisar com clareza os dados que surgiram durante a pesquisa.

Durante as observações, a atenção reflexiva permanente trazia a consciência do processo formativo que decorria do ato de pesquisar. As situações com as crianças traziam questões tais como: em que consiste mesmo a pesquisa participante? até onde ir nas interações com as crianças? Foi necessário um debruçar-se mais uma vez sobre os fundamentos referentes a este procedimento de pesquisa.

Em certos momentos, algumas atitudes adultocêntricas ainda estiveram presentes durante a pesquisa junto às crianças, respondendo quando poderia ter devolvido a pergunta às mesmas, ou propondo quando poderia ter aguardado o movimento do grupo. Cada ato

avaliado nos conduzia a novos aprendizados e dava maior consciência da delicadeza das especificidades da pesquisa com crianças.

Observamos tanto experiências programadas pelas educadoras quanto as espontâneas, em que as crianças estavam em contato com natureza, ou com elementos naturais, nos diversos ambientes de aprendizagem.

Além disso, a convivência com as crianças em situações informais, como nos corredores, no refeitório, na hora dos cuidados de higiene, dentre outros, forneceu elementos importantes para ampliação do entendimento sobre o contexto e sobre as relações estabelecidas por elas entre as experiências vividas nos diferentes momentos da rotina.

As observações transcorreram guiadas por um roteiro prévio que continha os aspectos a serem considerados:

- Reação inicial da criança diante da atividade proposta e sua disponibilidade em participar;
- Modos como as crianças entram e realizam a experiência, se demonstram familiaridade ou estranheza;
- Os sentimentos expressos durante a experiência se de prazer ou desprazer, alegria, bem estar ou indiferença, indisposição;
- Nível de autonomia e iniciativa das crianças em ação;
- Sentidos e significados expressos durante a experiência e após ela: como interagem entre si e com o ambiente o que falam, desenham, produzem a partir da experiência proposta.

Compreendendo as especificidades dos modos de ser da criança, especialmente no que diz respeito às suas diversas formas de comunicação e expressão, foram consideradas na investigação, não só a linguagem verbal, mas as diversas formas pelas quais as crianças demonstram o que pensam e sentem, como por exemplo suas expressões corporais, seus gestos, suas opções, escolhas e preferências, seus silêncios, suas produções através das linguagens artísticas, suas formas de interação entre si e com os adultos, dentre outras.

Durante as observações foram feitos registros bem sintéticos das falas ou expressões das crianças ou de aspectos que precisariam ser lembrados. Os registros, de forma mais completa e extensa, foram feitos logo após cada experiência, o que de certa forma dificulta lembrar da vastidão de detalhes importantes envolvidos. Por isso algumas situações foram filmadas ou as vozes das crianças foram gravadas, servindo como importantes suportes para o registro posterior.

Realizamos também fotografias das crianças como registro em imagens das experiências desenvolvidas nas áreas verdes da escola. Buscando fazer de forma discreta sem

interferir no fluir natural do que estava ocorrendo, (nem sempre foi possível), mas de forma que as crianças sabiam que estavam sendo filmadas ou fotografadas e pudessem, se quisessem, recusar. Foram recolhidas desenhos das crianças, com permissão das mesmas, como elementos que também expressam sentidos e significados construídos por elas na sua relação com a natureza.

O grupo focal foi constituído com quatro educadoras e quatro estagiárias que participaram de três encontros temáticos, realizados na biblioteca da escola, com as condições estruturais e de privacidade necessárias para o bom andamento das discussões. O espaço era cuidadosamente preparado, para este fim, por uma funcionária da escola, compondo com elementos que levamos.

Ao início de cada encontro, com intuito de facilitar a entrada das educadoras na discussão das temáticas, foram realizadas práticas de sensibilizações, como por exemplo, relato de experiências de infância vividas na natureza, escuta de música, experimentação com odores das frutas.

Os diálogos com as educadoras, nos encontros do grupo focal, transcorreram de forma intensa e ao mesmo tempo leve. A exposição de pontos de vista similares e diferentes possibilitou a apreensão de realidades diversas, de significados e sentidos singulares e compartilhados. As educadoras que atuavam há mais tempo na instituição trouxeram, entre outras coisas, aspectos históricos do tema abordado, enquanto as educadoras mais novas e as estagiárias traziam suas apreensões de outro lugar, numa interlocução rica, em contexto de interações face a face, e por isso preenchido pelas dimensões do cuidado, do afeto e da alegria.

. Foram propostas discussões temáticas, visando que, ao relatarem e refletirem sobre suas concepções e práticas as participantes pudessem ampliar a consciência sobre as experiências vividas e os fundamentos que as sustentam, considerando sempre a perspectiva da liberdade de expressão, do respeito à diversidade, do exercício da relação dialógica, da possível construção de novas formas de pensar e agir.

Sabendo que a presença na escola de um olhar que observa (e que também é muito observado), é um elemento novo que modifica o contexto, buscamos criar, desde o início, uma relação de transparência, de proximidade e cumplicidade com as educadoras participantes. No sentido de ir além da visão comum sobre o olhar do pesquisador como aquele que acusa, e construir a perspectiva do olhar que aprecia e colabora. Neste sentido foi

fundamental, nas primeiras reuniões, deixar bastante esclarecidos os objetivos da pesquisa, as estratégias pensadas e os modos possíveis de colaboração.

As discussões foram gravadas e uma pessoa fez anotações que incluíam também o registro de aspectos não verbais de interesse para o entendimento das questões.

A abordagem das temáticas no grupo focal foi conduzida, a princípio, a partir das seguintes questões: Você realiza ou participa de experiências com as crianças nas áreas verdes? Quais? Que critérios você utiliza para seleção destas experiências? Como estas experiências são planejadas e com que periodicidade são realizadas? As crianças da sua turma participam na escolha das experiências, no planejamento e na execução das mesmas? De que forma? As questões trazidas pelas crianças durante as experiências são consideradas? Que estratégias você utiliza para isso? Como as crianças reagem quando estão participando de experiências nas áreas verdes? Você acha que estas experiências contribuem para a formação das crianças? Por quê? Você tem sugestões sobre como melhorar e ou ampliar as experiências com as crianças nas áreas verdes das escolas? Quais?

Análise dos dados

Tendo sempre como foco a questão central que orientou a pesquisa, a análise dos dados foi feita mediante a leitura detalhada, cuidadosa e o exame atento das informações obtidas através dos procedimentos da investigação, considerando os dados em sua integralidade e totalidade. Esta imersão possibilitou chegar a um estado de “impregnação” que permitiu o início da construção das interpretações, em esquemas inicialmente provisórios, gerando as significações que tomaram corpo e consistência no decorrer do trabalho. Tal processo foi conduzido considerando, inicialmente, as seguintes categorias: criança como ser da natureza e da cultura; ambientes de aprendizagem; experiências educativas nas áreas verdes; significados e sentidos construídos pelas crianças.

Tais categorias foram concebidas “enquanto grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado e das reflexões do pesquisador” (MACEDO, 2004, p. 48). Estas categorias iniciais, eram abertas, poderiam ser alteradas no decorrer da análise dos dados, com base tanto nos elementos centrais quanto nos elementos do entorno, assim como no conteúdo manifesto e do conteúdo latente do material, e ainda nas “dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p. 48).

Neste sentido visava-se, além de descrever os dados, construir, de forma reflexiva, crítica e pertinente, novas considerações sobre a descrição, reconhecendo este processo como uma “produção visada de dados que se objetiva num corpus de conhecimento a serviço de uma formação e de uma relevância social” (MACEDO, 2004, p. 202).

“Neste encontro tensionado pelos saberes sistematizados e “dados” vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso” (MACEDO, 2004, p. 206). Deste modo, as informações obtidas, foram refletidas, analisadas tendo como referência teórica os estudos da fenomenologia.

No texto fenomenológico, a interrogação de onde parte o pesquisador é de suma importância, pois indicará o caminho a ser percorrido pela pesquisa, definindo procedimentos e sujeitos. Em Fenomenologia trabalha-se com todo o texto da descrição dos sujeitos. Todas as falas dos atores foram consideradas elementos essenciais e algumas delas foram citadas, garantindo-se o anonimato, pois servem como base para avaliação da pertinência das conclusões que se chegou com o estudo.

Algumas etapas percorridas na análise de dados tendo por base o enfoque fenomenológico foram:

- Leitura por diversas vezes de todo material composto pelas falas dos sujeitos e pelas descrições das observações, tendo em vista o ponto de partida pesquisa e sem perder de vista o sentido geral do discurso do pesquisado;
- Criação de *Unidades de Significado*, compreendidas como unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador (BICUDO *apud* ROJAS, 2014).
- Análise visando a elucidação das falas dos sujeitos, fazendo a articulação com as unidades de significado já propostas, constituindo asserções e esclarecendo-as de modo fidedigno ao discurso dos sujeitos, incluindo as convergências e divergências;
- Confirmação das categorias propostas e construção de novas grandes invariantes ou categorias abertas;
- Interpretação das categorias, buscando explicitar o fenômeno investigado e esclarecer a questão inicial da pesquisa, recuperando os pressupostos teóricos constantes sobre o fenômeno pesquisado, colocados em suspensão e confrontando os pontos de vista dos autores com o relato dos pesquisados, considerando que a pesquisa com enfoque fenomenológico constrói análises sempre abertas a recomeços.

5. AS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NA ESCOLA INFANTIL APITO



Desenho: Lua, 2015

Para consecução da pesquisa foram adotados como procedimentos metodológicos a observação participante junto às crianças e o grupo focal com educadoras.

A observação participante possibilitou o nosso envolvimento deliberado na situação pesquisada. Os dados foram gerados a partir a partir da “prática participativa que a interação possibilita” (MACEDO, 2004, p. 154).

As observações das experiências nas quais as crianças estiveram em contato com a natureza ou com coisas naturais se deram em diversos ambientes de aprendizagem, como a sala de atividades, a horta, localizada no quintal do fundo da escola, o jardim, situado em frente do prédio, além das demais áreas externas.

A seguir serão apresentados relatos e discussões decorrentes das observações junto às crianças. As mesmas estão identificadas por apelidos escolhidos por elas.

5.1 Experiências educativas das crianças: com a terra, com os animais, com os vegetais...

Por entender que as crianças se expressam por diferentes linguagens, e mais especificamente, o quanto seus movimentos e gestos revelam do que elas pensam e sentem, fizemos a opção de descrever algumas experiências de forma mais detalhada, no intuito de possibilitar tanto a captação de sentidos e significados expressos pelas mesmas, a partir dos seus diversos modos de expressão, quanto a percepção das condições, variáveis e detalhes mais sutis envolvidos nas experiências.

✓ As crianças, o plantio, os bichinhos: experiências na horta

A horta é um espaço retangular, com cerca de cinquenta metros quadrados, circundado por muro e por cerca vasada de madeira na frente, de modo que se pode visualizar, de fora, toda área. O portão é de madeira sem tranca. Há milho plantado em quase todo terreno e alguns pés de batata doce. Em frente da horta há uma placa feita pelas crianças onde se lê: HORTA AMIGA. Neste dia, estava programado o plantio do coentro.

Estavam presentes em torno de vinte crianças, do Grupo Estrela e das demais turmas, a educadora do Grupo Flor, turma responsável pelo gerenciamento da horta, Senhor Veloso, o trabalhador que apoia ações de plantio, e a pesquisadora. Estavam disponíveis uma vassoura de grama e uma enxada grandes (para adulto), duas ferramentas pequenas de jardim (tipo ancinhos), um saco de adubo de esterco de ovelha, sementes de coentro e uma mangueira para molhação.

O Sr. Veloso estava finalizando a preparação da leira ao pé do muro de trás. As crianças transitavam animadamente pelo terreno, atentas e conversadeiras, observando e pegando nas coisas do local.

Dan: “olha o milho!” Pesquisadora: “quem plantou o milho?” Dan: “a gente!”.

Sob orientação da educadora algumas crianças começaram a ajudar Sr. Veloso no preparo da terra, usando as mini ferramentas. As demais pediam ao mesmo tempo: “e eu pró; e eu?” Educadora: “Um de cada vez”.

Lua: “eu amo mexer na terra, porque é macia e confortável... mas tem dia que ela está um pouquinho suja”.

As ferramentas passaram de mão em mão, as crianças movimentavam a terra com interesse. Sr. Veloso trouxe um saco de adubo (esterco de ovelha): “aqui é o esterco”. Ao abrir o saco, subiu um vapor com cheiro típico de esterco. Sol: “éca!! Fede!!” Segurou o

nariz fechando-o com os dedos, instigando as outras crianças a fazerem o mesmo: “faz assim!!”. Sr. Veloso: “é estrume de ovelha, serve para fortalecer a terra”.

Aos poucos algumas crianças foram se interessando, olhando, tocando o adubo. Sol: “até que não fede tanto...”; Bia: “adubo é bom para crescer...”

Foi feita a colocação do adubo, Mari, Nana e outras crianças ajudaram Sr. Veloso a misturá-lo na terra, Tito ao lado, agachado, observando. Apareceu um ingongo perto da leira. A maioria das crianças se voltou para o bichinho, deixando de lado a preparação da terra para o plantio. Olhavam curiosamente. Tito: “olha, ele se enrolou!!”; Cel: “ele morde?”; Educadora: “não, ele não morde.” Cel tentava pegar o bichinho, recuava, hesitava: “eu tenho um pouco de medo”. Tocou devagar no ingongo, as demais o imitam. Lua: “não pode matar os bichos porque foi Deus que fez. Os bichos são parte da natureza também”. O ingongo passou na mão da maioria das crianças.

Encontraram mais dois ingongos, ficaram agachados ao redor. A educadora convidou o grupo para fazer o plantio do coentro. Sol alerta: “cuidado com esse ingongo aqui!”.

Sr. Veloso fez os sulcos na terra e distribuiu um pouco de sementes de coentro nas mãos das crianças, a educadora recomendava: “platem com orientação do Sr. Veloso!”. Tito, Léo, Kau, Cel e outras crianças colocaram as sementes na terra e fecharam os sulcos com as mãos, de forma atenta. Ao mexerem na terra apareceu uma minhoca, chamando, mais uma vez, a atenção das crianças. Muitas delas pegaram a minhoca na palma da mão. Quando, solicitados pela educadora, fizeram o plantio, Cel e Kau com olhar nos ingongos. Assim que terminaram de plantar foram procurar outros bichinhos. Já estava na hora de encerrar a experiência na horta e retornar para sala de atividades.

Na experiência de plantio do coentro as crianças demonstraram familiaridade tanto com o ambiente quanto com a proposta, assim como se interessaram em participar, em serem inseridas, solicitando sua vez e agindo, ou observando a ação dos colegas.

A partir da exploração dos estímulos do local, vão além do que está proposto, movidos, especialmente, pela interação com seus pares, fazem outras experiências e descobertas. “Fazer parte de um grupo de crianças envolve camaradagem e relações privilegiadas, demonstração de interesse pelo que ocorre com o outro, ajuste de objetos de atenção e de formas de sintonização recíproca” (OLIVEIRA, 2011, p. 146).

Os bichinhos são, sem dúvida, elementos de grande interesse por parte das crianças. Os ingongos e as minhocas atraíram a atenção do grupo, gerando outro centro de curiosidade e ação, além do plantio, criando, portanto, uma situação propícia para intervenções

pedagógicas no sentido de potencializar a curiosidade das crianças na direção da construção de outros conhecimentos, a partir da mediação da educadora. As questões trazidas pelas crianças através das suas falas, gestos, do seu corpo, apontavam novas investigações que poderiam ter sido desencadeadas, movidas pelos seus interesses e desejos.

Para Horn e Barbosa, (2008, p. 37), “É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto é fundamental emergi-las em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade.”.

Como em todas as experiências realizadas com turmas de educação infantil, o nível de interesse e participação das crianças variou de acordo com as singularidades de cada uma, distribuindo-se entre o plantio, os bichinhos e outras coisas do local, ou passando de um elemento para outro. Ito chamava seus parceiros para lutarem contra um monstro que, segundo ele, estava ali por perto. Convidava seus pares para irem com ele. Não conseguiu companhia, ficou por ali. Pela sua postura e gestos, seu imaginário estava em outros campos, outros enredos. “Cada criança aporta capacidades e motivações diferenciadas às situações de aprendizagem” (HARLAN, RIVKIN, 2002, p. 54)

O ato de preparar a terra, afofar, ver a vida presente no solo, a aproximação com o adubo orgânico, e com as noções de uma boa solução agrícola, o ato de misturar o adubo na terra, de colocar as sementes e cobri-las pondo as mãos na terra, usufruindo do contato tátil com a mesma - “A terra é boa porque é molhadinha” (Lua) - complementado o olhar pelo toque, são experiências que ajudam as crianças a “reaprender a sentir, a olhar” (TIRIBA, 2010, p.15). Assim como, o contato com a terra e com os animais, as vinculam à natureza de forma concreta “para ir além da abstração, é preciso religar o conhecimento [...] à existência cotidiana” (ANTONIO, 2009, p. 25).

Nesta experiência, a largura da leira dificultava o alcance da outra extremidade pelas crianças, assim como o rodízio para preparar a terra, adubar, fazer os sulcos, semear e cobrir, devido ao número de crianças, dificultava que algumas crianças acompanhassem o processo por inteiro.

Nas discussões realizadas no grupo focal com as educadoras e estagiárias sobre as experiências de integração com a natureza realizadas com as crianças, elas falaram por diversas vezes, sobre o interesse das mesmas pelos bichinhos. Relatam que as turmas interagem com três besouros mangangás que habitam em alguns buracos no tronco da árvore Pau Brasil do jardim da escola. Elas gostam de mexer para ver os bichinhos voarem e elas saírem correndo: “eles dizem que é o pai, a mãe e o filho, a família dos mangangás (Educadora Estrela); elas chamam: “acorda bichinho, acorda!” (Educadora Índia). O caminhar

livre pelos espaços da escola, as observações e a convivência com os seres da natureza, a partir de seus desejos e interesses, vão no sentido da proposta de Léa Tiriba (2010) de “desemparedar a escola”. Para a autora é necessário possibilitar que as crianças “possam ter acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirmam como seres orgânicos (TIRIBA, 2010, p. 7).



Foto: Izenildes Lima, 2015

✓ Matar ou não os bichinhos

Nas experiências de interação com os pequenos animais, programadas ou espontâneas, segundo as educadoras, uma das questões mais presentes é discussão sobre matar ou não os bichinhos. Em cada turma tem crianças que gostam de matá-los, isso gera diversas discussões entre elas, como na experiência a seguir.

As crianças estavam em tempo livre, algumas delas foram para perto da horta e subiram na cerca. Mostraram-me mais uma vez o milho plantado. Bia descobre que algumas folhas do milho estão furadas, fala com força: “olha! Tão comendo nosso milho!!” Uma

criança de outra turma, no mesmo tom: “estão comendo nossas coisas, que a gente plantou!!” Perguntei sobre o que estaria comendo o milho. Sugerem que são as formigas, as minhocas, as lagartas... Fomos olhar, encontramos uma lagarta. Uma criança nos perguntou: “Pode matar a lagarta?” Perguntei o que o grupo achava. Bia: “não pode, porque Jesus fica triste.” Conversaram e decidiram levar a lagarta para um outro canteiro onde só havia capins. Depois de várias tentativas de aproximação da lagarta, receios e gritos compartilhados, colocaram-na longe do milho.

Na infância, a curiosidade, muitas vezes, inclui a experiência de matar os pequenos animais, de pisar e ver o que acontece, de observá-los desmanchados, como também de sentir-se enfrentando e vencendo os bichinhos, vistos como possíveis inimigos.

As reflexões permanentes sobre esta temática nos diversos grupos envolvem a multiplicidade de vozes das crianças, a negociação de diferentes pontos de vista e a percepção dos próprios sentimentos no ato da experiência. É neste processo interativo que elas vão se ajudando. Suas colocações, questionamentos e orientações, estão sempre presentes diante daquelas que ainda estão aprendendo. Aos poucos vão compreendendo que “o respeito pela vida deve incluir toda a vida” (TIRIBA, 2010, p. 16), e vão se comprometendo.

Tanto as intervenções das educadoras quanto as intervenções da turma promovem a construção da proteção e do cuidado com animais e plantas, conforme relata a Educadora Índia do Grupo Cavalão (Grupo de 3 anos)

Estava com as crianças observando a casa da formiga, as crianças perguntavam: “pró ela leva o quê aí para dentro?”; “e a formiga faz o quê?”. Sabrina disse: “ela sai para buscar comida”. Perguntei: “onde?”; “eu não sei Pró! Parece que vai pegar bolo lá na cozinha”; a formiga chegou com um pedacinho de algo branco. Sabrina: “eu não disse que iria pegar bolo na cozinha!”. Eles olhavam como se nunca tivessem visto um formigueiro, e aqui tem vários. [...] A conversa foi novamente sobre o tema família, eles diziam: “aqui é a avó...”. Aí chega João e derrubou a casa da formiga. E eu: “e agora João, onde a formiga vai dormir?!” As crianças falaram: “João! porque você fez isso?!” Eu falei com intensidade, a gente estava trabalhando a família, eu tinha contado a história de Zivaldo da maçã onde mora a família da lagarta [...]. Falei: “João, se a formiga for lá em sua casa e derrubar, você vai gostar?” João: “Não” Ele ficou sério[...]. No outro dia ele viu a casinha da formiga reconstruída. Falou: “olha lá Pró, já fez, oh”. Chamou todo mundo lá: “já fez outra casa olha aí, a formiguinha já cavou de novo a casa dela!”. As outras crianças lhe disseram: “mas a gente não vai mais derrubar!”

Ao tratar da interação como caminho imprescindível para o crescimento das crianças, Oliveira (2011, p. 147) pontua que ao interagirem com seus parceiros as crianças “aprendem que ser membro de um grupo, envolve competências para aquiescer e contrapor-se, em momentos variados, ser dependente ou independente, líder ou seguidor, além de refletir sobre

o que significa ser justo, verdadeiro, belo.” Estas experiências cotidianas com a natureza que provocam reflexões e decisões por parte do grupo, ajudam a constituir as escolas como “instituições formadoras de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida” (TIRIBA, 2010, p. 15).

✓ Natureza, brincadeira, imaginário

A natureza é um campo no qual infinitas expressões da vida se manifestam em sua exuberância e movimentos de transformações contínuas, movidas por múltiplas teias de interações, nas quais se expressam também adversidades que fogem ao controle humano. Este campo, belo, misterioso e às vezes assustador, vem ao longo das eras nutrindo a imaginação humana. Nossas criações são, em larga medida, inspiradas no mundo natural, do qual somos parte. Por ser vasta de vida pulsante e de infinitas possibilidades imaginativas e criativas, a natureza atrai profundamente as crianças. Nas narrativas a seguir elas tiveram oportunidades de usufruir largamente das possibilidades que o mundo natural oferece, para brincar, imaginar e criar. Barbieri (2012, p. 41) nos lembra que “informação sem imaginação não cria sentido e tem pouca utilidade em nossas vidas”

A Escola Infantil Apito tem a prática de, periodicamente, levar as crianças para brincar nos quintais ou casas de seus familiares ou de pessoas amigas. A narrativa a seguir se refere a uma destas experiências.

Brincando no quintal de Vó Lila: *Êeeba Terra!* (Nati)

O quintal de Vó Lila, ex-funcionária da escola, aposentada e atualmente voluntária, localiza-se a uns cem metros de distância, na mesma rua onde está a escola. O terreno é cercado por muros, tem uma casa na frente, mede em torno de seiscentos metros. Tem algumas árvores altas, plantas baixas ao redor e o centro livre.

Estavam presentes as crianças do grupo estrela, a educadora, a estagiária, a pesquisadora, Deda (irmã da Vó Lila) e duas netas suas.

Estavam disponíveis para as brincadeiras das crianças os materiais da natureza, uma bola, um skate e duas embalagens de ovos (placas de papelão).

Após o ritual de saída para relembrar os combinados, as crianças saíram da escola alvoroçadas e alegres, organizadas em duplas ou trios. Ao entrarem pelo lado da casa,

soltaram rapidamente as mãos, movimentaram-se correndo, pulando, percorrendo o espaço, falando alto e ao mesmo tempo.

Havia uma galinha com três pintinhos. Imediatamente Lua, Flor, Nana e outras crianças começaram a correr tentando pegar os pintinhos.

Um grupo de meninos organizou agilmente o jogo de futebol, tendo como trave um espaço entre duas árvores.

Bia foi brincar na terra. Nati e depois Flor se juntaram a ela. Bia sentou-se à vontade na areia e começou a colocar terra em cima de uma grande folha, tentando levar para um tronco deitado, grosso e seco, que estava no chão, ali perto. Sentou montada no tronco e tentou acomodar a folha com areia em sua frente, Não conseguiu. Desistiu da folha e começou a levar a terra com as mãos, fazendo bolos, em parceria com Nati, colocando-os enfileirados ao longo do tronco. Kao se aproximou e derrubou um dos bolos. Bia gritou alto: “Nãaa!!” Ao mesmo tempo levantou os braços, sacudiu o corpo, bateu o pé. Ele ficou parado em sua frente olhando-a, meio cabisbaixo, com esboço de sorriso. Bia se afastou para fazer mais um bolo. Kao perguntou a Nati: “quer um pouco de lama?” Bia retornou tempo de ouvir a pergunta, as duas não responderam. Kao: “então vou fazer o meu aqui”. Tentou fazer um bolo perto do tronco, no lado oposto ao ocupado pelas meninas, a terra estava compactada, ele não conseguiu cavá-la com as mãos, se aproximou do lado onde as meninas estavam na areia sentadas preparando os bolos. Pegou areia e fez um bolo. Chegou perto de Nati e disse: “óh”, oferecendo. Ela pegou-o da mão dele, ajeitou um pouco e colocou junto com os delas no tronco. Ele sentou-se rapidamente, sorridente, e começou a preparar outros bolos junto com as duas. Nati, ao caminhar escorregou um pouco, Kao dá risadas. Ela disse: “não tem graça!” Kao (rapidamente): “aqui seu bolinho oh...aqui, oh.”

Em outro momento, já em parceria com Sol, Nati começou a colocar um pouco de terra bem molhada nos espaços de uma placa de ovos, de papelão: “olha, estou fazendo com meleca!”; Sol: “eca! Meleca é coisa nojenta!!”; Nati: “é de chocolate!”; Sol: “ah, tá!”. A entonação da voz é de aceitação, porque agora sabe que *é de chocolate*.

A brincadeira na terra, já com mais crianças, tomou o rumo de produção de bolos grandes, feitos usando as vasilhas plásticas (trazidas por Deda) como formas, em meio a uma certa disputa inicial pelas vasilhas que não eram suficientes para todas. Buscavam encher as vasilhas com terra e virar de modo que os bolos saíssem inteiros. Faziam várias tentativas, na maioria das vezes os bolos quebravam. As crianças ficavam mais sérias, lamentavam, tentavam novamente... Outras vezes saíam inteiros e eram recebidos com expressões de alegria. Experimentavam jeitos diferentes de encher as vasilhas, de tirar os bolos, de bater

mais ou bater menos na terra, ou no fundo das vasilhas. Mais adiante, resolveram consertar manualmente os bolos que saiam quebrados, alterando as suas formas iniciais, ornamentando.



Foto: Izenildes Lima, 2015

Nestas experiências a terra foi o material soberano para as brincadeiras das crianças. Por possibilitar criar uma infinidade de coisas, fazer, desfazer, refazer, o brincar com terra envolve amplas possibilidades imaginativas e criativas.

Destacamos a intensa interação entre as crianças na brincadeira compartilhada. Percebe-se claramente o rito de inserção de Kao na brincadeira das meninas, as estratégias que ele usa para aproximar-se, para conquistar o espaço e a expressão de satisfação ao ser aceito, quando Nati aceita seu bolo de terra e o coloca junto aos delas. Segundo Borba (2007, p. 41) “Para brincar juntas [as crianças], necessitam construir um espaço interativo de ações coordenadas, que envolve a partilha, de objetos espaços, valores conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas.”.

Segundo as educadoras a intimidade das crianças com a terra foi construída na escola ao longo do tempo. Resulta do investimento em ir além da cultura excessiva de limpeza trazida dos ambientes familiares, conforme relata a Educadora Estrela

Bia no ano passado [...] disse que não podia tocar na terra para fazer o plantio, para não sujar as unhas. Isso me angustiou. Ela não tinha essa vivência com a natureza, na família. Aqui o tempo todo tem a relação com a natureza. Deu trabalho para ajudar ela entender que podia pegar na terra e fazer o que ela quisesse, que depois podia pegar água e lavar as mãos e iam ficar limpas de novo, “e minhas unhas Pró?”, ela perguntava. “As unhas, passa uma escovinha assim, e tira a terra”.

De modo geral ainda se considera os “elementos do mundo natural como a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo” (TIRIBA, 2006, p. 9).

Ao observar as experiências das crianças na terra, constatamos que a grande maioria já ultrapassou as resistências.

Refletimos sobre os efeitos destas vivências na sua formação, enquanto seres integrais. Ao estarem na natureza, num quintal amplo, ventilado e arborizado, tendo a visão do céu, e podendo experimentar por alguns momentos a chuva tocando seus corpos alegres, quando as crianças criaram, guiadas por seus desejos, no aqui e agora, de modos sensoriais e prazerosos, aos quais se entregaram sem reservas, certamente suas subjetividades se enriquecem, possibilitando a expansão para outras abrangências possíveis em suas vidas.

Em seus corpos e espíritos ficam gravados diversos registros decorrentes do que foi intensamente e afetivamente vivido, influenciando suas escolhas atuais e os seus estilos de vida.

Deste modo, a intimidade com as coisas da natureza, impulsiona a percepção de sentir-se parte do mundo natural, o que pode resultar em posturas cuidadosas com a vida de modo geral.

✓ Da singeleza à grandeza: outros brinquedos da natureza

Além da marcante preferência das crianças pelas brincadeiras com a terra, elas brincam de diversas formas nos vários ambientes internos e externos da escola. Quando estão brincando livremente, é muito comum que algumas coisas singelas adquiram um valor diferenciado para elas. Como a flor de hibiscos que Nati apanhou no chão e “do início até o final ela ficou com aquela flor, ia para um lado e para o outro, sentava, brincava. Eu percebia o cuidado com aquela flor [...] me explicou: “é porque eu vou levar para minha mãe”

(Educatória Estrela). Assim como o limão que Rai colheu no quintal da Vó Lila. Ele cheirou o fruto, satisfeito, mostrou a vários colegas: “olha o que eu achei!”. Atraiu o interesse das crianças que brincavam próximas que também pegaram e cheiraram o limão. E segurou o fruto todo o tempo: “vou levar para minha casa, vou pedir para meu pai fazer uma limonada.”

Do mesmo modo, Ian pegou cocos pequenos caídos no chão na horta, guardou cuidadosamente, no final do dia pediu ajuda para colocar na mochila e levou para sua casa.

Como também os galhos secos caídos das árvores são brinquedos preferidos do Grupo Três, “eles gostam muito dos galhos, dizem, que são os cavalos” (Estagiária Lua). “É a ação lúdica que define alguma coisa como brinquedo” (CARVALHO, PEDROSA, ROSSETI-FERREIRA, 2012, p. 183).

Os mesmos galhos secos que são cavalos para o Grupo Três, tornam-se objetos para o jogo de Fau, Luki e Léo (Grupo cinco). Eles brincavam de quebrar os galhos caídos do Flamboyant. Tentavam quebrar os mais grossos no joelho, no chão com o pé ou com o lado da mão. Léo: “êba consegui!!”; Fau: “também quebrei!!”. Mostraram-nos sorridentes. Um segurava o galho e o outro tentava quebrar, às vezes conseguindo, outras não. Não demonstravam insatisfação quando não conseguiam quebrar. Tentavam novamente, num movimento de cooperação, buscavam sempre outros galhos e repetiam diversas vezes a brincadeira. Borba (2007, p. 36) afirma que “vozes, gestos, narrativas e cenários criados e articulados pelas crianças configuram a dimensão imaginária, revelando o complexo processo criador envolvido no brincar.”

As coisas da natureza tornam-se variados brinquedos não estruturados e por isso são tomados de diversas formas pela imaginação da criança, podendo ser suportes para reelaboração de situações vividas, ajudando-as, entre outras coisas, a enfrentar, simbolicamente, emoções e pensamentos decorrentes de acontecimentos sobre os quais não têm controle, não tem entendimento suficiente, ou condições psíquicas para analisá-los de outro modo. Através das narrativas e das imagens construídas “a criança procura organizar o fluxo de acontecimentos em termos de uma experiência que faça, para ela, algum sentido, isto, de maneira que ela possa reagir a esta experiência e participar, de algum modo, na construção de sua própria vida” (SPERB e VIEIRA, 2007, p. 18).

Percebe-se o encantamento das crianças diante de coisas aparentemente simples e que se tornam, em uma dada experiência, valiosas, envolvidos por sentidos afetivos e simbólicos, ganham significados singulares para cada uma.

Quando as crianças tomam para si coisas naturais simples, brincam espontaneamente e se alegram fartamente com as mesmas, nos remetemos à reflexão sobre a crescente

dependência de muitas crianças com relação aos brinquedos e jogos eletrônicos, sendo a presença destes uma medida para categorizar se as experiências são boas ou não.

Os diversos modos de brincar com a natureza podem ser uma das alternativas para o enfrentamento da sedução permanente exercida pela mídia junto às crianças para o consumo dos brinquedos cada vez mais sofisticados. As coisas da natureza, os galhos secos, por exemplo, não têm um dono, portanto, podem ser de qualquer um, ou de todos. A posse, a propriedade, tão presentes no acúmulo dos brinquedos comprados, aqui podem se amenizar, pelo compartilhamento, pela abundância, pelos afetos presentes na brincadeira.

Para Tiriba (2010, p. 11) “as crianças, desde a mais tenra infância, são seduzidas pelos milhares de objetos, brinquedos e produtos culturais que a mídia leva para dentro de suas casas”. Entendemos que as crianças, especialmente aquelas que apresentam uma opção exclusiva por brinquedos industrializados, da moda, carecem de oportunidades para aprender a brincar na natureza, de diferentes formas.

De modo geral, nas famílias, nas escolas, nas cidades, mais marcadamente nas periferias dos grandes centros urbanos, há uma grande carência de espaços que ofereçam estas opções às crianças, decorrente, entre outros aspectos, da falta de compreensão do valor destas experiências para a formação infantil. Quando são oferecidos, de modo permanente, ambientes naturais estimulantes, as crianças aprendem a interagir com eles. O afastamento das crianças do mundo natural, a recusa de muitas delas pelas coisas da natureza, são construções culturais que podem ser ultrapassadas, e devem ser urgentemente enfrentadas, especialmente pelas escolas. Tratando das necessidades essenciais das crianças, Tiriba (2010, p.12), afirma “não é de objeto que elas necessitam, mas de proximidade afetiva”.

É necessário também que se reflita com as crianças a relação entre o consumo equilibrado e a proteção da natureza.

✓ Exercitando o relaxamento

Esta experiência se deu no cantinho do sagrado. Este fica na área externa, embaixo de uma alta árvore Flamboyant, com algumas pequenas plantas floridas ao fundo. No centro, tem um pequeno toldo com uma mesa redonda de cimento embaixo, rodeada por cadeiras plásticas, de cor rosa e azul. Estão dispostos na mesa duas bacias de cerâmica, com terra escura e com areia branca, um jarro de vidro com folhas de pitanga, um pote de vidro com água e miniaturas de animais aquáticos, e uma bíblia sagrada. Este ambiente, segundo as

educadoras, é utilizado para exercícios de introspecção, relaxamento, contação de história e brincadeiras livres na terra.

As crianças ajudaram a educadora nas recomendações iniciais. Lua: “tem que ir em silêncio porque lá é lugar de silêncio”; Nati: “senão a gente não sente o ar”.

Ao chegar no espaço a educadora sugeriu que elas respirassem e procurassem sentir o vento tocando seu corpo. Algumas crianças fecharam os olhos e se centraram, respiraram intencionalmente por volta de dois minutos, as demais permanecem no local, de modo tranquilo, com os olhos abertos observando os colegas e o espaço. A Educadora sugeriu que quem quisesse podia fazer algum agradecimento. Jó: “eu quero agradecer por tudo que eu tenho”; Mac: “agradeço pela felicidade”; Dan: “agradeço por Jesus”.

Em torno de metade da turma agradeceu, algumas crianças demonstraram maior envolvimento, outras menos. A educadora anunciou o tempo livre, as crianças distribuíram-se em pequenos grupos e começaram a brincar.

Sol ficou sozinha sentada na mesa do centro, mexendo com a areia branca, fina. Passou em torno de cinco minutos mexendo na areia do vasilhame de cerâmica, observando atentamente, ora em silêncio, ora falando sozinha, ou com alguém que passava. Despejava a areia saindo da mão alta, aos poucos... “Olha como cai rapidão...”; “tenho que sujar bem as minhas mãos para ganhar mais poder”.

Bia também brincou sozinha por um tempo fazendo bolinhos de terra. Os bolos eram de terra escura, ela foi buscar um pouco de areia branca, colocou um salpicado de terra branca em cima da preta, formando uma bela imagem: “para rechear”. Saiu com a bandeja oferecendo às outras crianças: “bolo saído da hora! Quem quer? Não tem gordura! É integral!” (Ela pronunciava *intregal*).

Lan, Mila, Flor e outras crianças colocaram terra numa bacia com água, mexiam coletivamente, com entusiasmo, usando pedaços de pau e vagens secas do flamboyant; conversavam entre elas: “é uma sopa...”; “é de chocolate;”; “está com cor de chocolate e já está ficando também com cheiro de chocolate!”. Colocaram alguns pedaços de isopor branco que estavam por perto. “A gente vai fazer picolé de sopa!”.



Foto: Izenildes Lima, 2015

O exercício de silenciar, de se perceber é um caminho importante para o aprendizado do autoconhecimento. Aprender a respirar contribui para descoberta de um recurso pessoal simples para enfrentamento de situações cotidianas que envolvem dor, tensão, já que, respirar conscientemente, nos ajuda a relaxar. Cada criança exercita a introspecção e a descoberta de si de maneira singular, algumas mais pela quietude, outras pelo movimento criativo, por exemplo. De todo modo, exercitar silenciar, se aquietar, é um caminho importante e necessário, já que vivemos num mundo exacerbadamente barulhento, que atrai, todo o tempo, a nossa atenção para as condições e estímulos externos. Aprender a silenciar, a respirar conscientemente além de apurar a percepção do próprio corpo, dos sentimentos, é um elemento importante para aprofundamento do ato reflexivo.

Os bolos integrais de Bia, a sopa de chocolate do grupo, expressam a riqueza da fantasia, do imaginário. Mais uma vez a terra é o centro do faz de conta, sobre o qual Oliveira, (2011, p. 163), afirma:

O jogo simbólico ou de faz de conta, particularmente, é ferramenta para criação da fantasia, necessária às leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão.

Neste mesmo sentido, a partir das experiências de brincadeira, da exploração e investigação do mundo natural, as crianças constroem hipóteses sobre os processos da vida do mundo natural.

Como quando, ao baterem um pau na raiz grossa e marrom do flamboyant, as crianças descobrem que embaixo é verde e me mostram com expressão de espanto: Fau: “Pró, venha

ver! A gente bateu aqui, olha como ficou!!” JÓ: “Ela chora!” (A árvore); Pesquisadora: “por que você diz que ela chora”; JÓ: “porque sai aguinha... A água entra pelas folhas.”; Pesquisadora: “e vocês, acham que a água entra na planta como?”; Fau: “a água entra por aqui e vai subindo” (mostra a raiz e os galhos); Lua vai até a planta onze horas plantada no pneu próximo e mostra: “a gente coloca água aqui, (põe o dedo na terra, ao pé da planta) “ela vai, vai...,” (segue com o dedo, subindo pelos galhos) “até chegar aqui” (flores) “a flor abre e fica feliz!” Fau escuta sentado de cócoras ao seu lado. Lua faz o percurso com a mão com expressão serena, ao chegar na flor, culmina com um levantar rápido do corpo, como um pequeno salto, a palavra *feliz* soa junto com um amplo movimento dos braços e uma expressão de satisfação no rosto.

E ainda, no quintal da Vó Lila, Fau encontra um coco antigo começa a batê-lo numa pedra no chão. Rick, Léo e Luki se juntaram. Luki de pé, jogou o coco na pedra, os outros o imitam. Na vez de Rick o coco se abriu. Expressões de surpresa e alegria. Como o coco estava já estragando, com a pancada saiu um pouco de poeira fina, Fau olhou surpreso o pó e a massa escurecida do coco: “saiu fumaça, saiu fumaça!”. Correram e mostraram alegres à professora.

Podemos constatar que nas experiências na natureza as crianças brincam, brigam, imaginam, investigam, descobrem, criam hipóteses, em meio à abundância de materiais disponíveis, com uma diversidade de consistências, texturas, odores, cores. Em espaços amplos onde o corpo movimenta-se e pulsa livre. Estas são condições fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois “a criança é sinestésica atua no mundo com todos os sentidos. O corpo dela está a serviço da alma, ela está plena” (BARBIERI, 2012, p.108).

Além disso, as hipóteses construídas pelas crianças sobre os processos de vida do mundo natural, são fundamentais para serem tomadas como pontos de partida para ampliação dos seus conhecimentos. “Podemos estimular uma aprendizagem de alto nível por parte das crianças, ao intencionalmente, propiciarmos múltiplas vias de comunicação de informações para elas” (HARLAN, RIVKIN, 2002, p. 27).

Deste modo as crianças não devem permanecer apenas com suas hipóteses, elas precisam seguir adiante em sua descoberta do mundo, pois, “existe um elo recíproco e energizante entre a descoberta e autoestima, entre sensações de domínio do recém aprendido e o desejo de conhecer mais” (HARLAN, RIVKIN, 2002, p. 23).

O direito de brincar e imaginar livremente e assim crescer e aprender, bem como o direito de aprender a partir de ações propostas, provocadas e complementadas pelas

intervenções das educadoras, considerando as curiosidades e interesses das crianças, são direitos igualmente soberanos. Há que se buscar, cotidianamente, equilíbrios satisfatórios entre a necessária atenção aos movimentos e interesses das crianças, e a condução por parte das educadoras de outras ações também necessárias.



Foto: Izenildes Lima, 2015

5.2 As práticas de convívio com a natureza no discurso das educadoras

A seguir serão relatados dados das discussões realizadas nos encontros do grupo focal, em que participaram quatro educadoras e quatro estagiárias.

a) **Experiências realizadas**

Foi solicitado que as educadoras relatassem as experiências que desenvolvem com as crianças nas áreas verdes.

Educadora For

Eu particularmente, desde ano passado quando cheguei aqui, eu soube que tinha que gerenciar o jardim. Eu até então não tinha experiência nenhuma de plantar, a minha brincadeira de rua era brincar de colher para comer, mais eu nunca tive experiência de plantar. O jardim foi minha primeira experiência onde eu tinha que participar diretamente com os meninos também para fazer. Agora também com a horta que eu não tenho prática de plantio de horta. Senhor Veloso é uma pessoa maravilhosa que está me ajudando bastante e eu também participo para poder aprender.

Educadora Peixe

A gente faz plantio com eles, eles plantam, colhem, trazem aqui para a cozinha, o alimento. No quintal da casa de minha avó tinha árvore frutífera, mas eu nunca plantei, encontrei tudo pronto. Quando entrei aqui no Apito, eu comecei botar a mão na massa, realmente tive um afeto com a planta, e um respeito e uma valorização das pessoas que plantam lá fora.

Educadora Índia

Essa questão do plantio, eu nunca tinha plantado, eu lembro em ter ajudado meu pai na roça, mas era obrigação e às vezes a gente não quer, porque cansa. [...] A questão é que eu vim de escola particular, para mim é muito diferente. Eu acredito na proposta, por isso eu acolho, mas tem coisas que você se pega. Porque aquele negócio de dominar, de manter, fazer a roda e fazer fila que na outra escola tinha muito, aqui não tem. [...] Eu ficava tensa. Eu perguntei a Lua, “como eu vou trabalhar com tanta criança em cima de mim?” Ela me disse para eu ir fazendo com as crianças, ela vai me ajudando, está dando certo. Já estou mais calma, eles estão me ensinando que eles sabem sim... vão me mostrando.

Inicialmente as educadoras tratam de sua própria condição de aprendizes, no que diz respeito à relação com a natureza. Dizem de suas aprendizagens e descobertas neste campo, a partir do exercício profissional numa instituição que as colocou diante do desafio de conduzir, junto às crianças, projetos a serem desenvolvidos com a natureza.

A falta da intimidade com a natureza, apontada pelas educadoras, comum na sociedade contemporânea, resulta do longo processo histórico no qual as concepções e práticas educacionais têm como base os pressupostos constitutivos dos ideais da modernidade, que concebem a natureza apenas como algo a ser dominado, controlado em função da acumulação material. O modelo de desenvolvimento implementado com base na lógica materialista e racionalista que nega a subjetividade, criou a falsa dicotomia entre ser humano e natureza, afastando-o de suas origens corpóreas (GADOTI, 2000; MORAIS, 2002; DUARTE JR., 2001; TIRIBA 2010).

As educadoras concluíram seus cursos de graduação há pouco tempo, três das estagiárias estão em ano de finalização de curso. Elas quase não se reportam a sua formação inicial enquanto espaço de discussão das atuais concepções de infância e educação infantil.

Assim, inferimos que há uma distância entre o que foi aprendido na academia e as aprendizagens que o exercício profissional exige. As educadoras que chegaram na escola neste ano expressam surpresa com os modos da escola trabalhar e falam das suas dificuldades de consecução das metodologias propostas.

Entendemos que a formação das educadoras é uma das condições imprescindíveis para que a educação infantil possa ter a qualidade que as crianças necessitam e têm direito. A

construção de significados e sentidos por parte delas depende, dentre outros fatores, da qualidade das experiências que lhes são proporcionadas.

Ao tratar da formação dos profissionais da educação infantil, e dos problemas aí acumulados Kishimoto (2005, p. 107) entende que estes decorrem “da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam as especificidades da educação infantil”.

O próprio fazer pedagógico vai exigindo a construção de novas concepções até então desconhecidas, impulsionando novas práticas. Segundo Kramer (2005), a formação dos professores acontece em diferentes espaços e tempos: formação prévia no ensino médio ou superior, em que circulam conhecimentos básicos dos diversos campos de conhecimentos; formação nos movimentos sociais, com orientação de cunho político e que inclui abordagens de temas gerais; formação em cada escola, com os tempos de estudo e tematização do que acontece no dia a dia; formação cultural, a partir de experiências com a arte em geral, que é capaz de nos humanizar.

Em seu processo de construção de novos saberes, a educadora Índia se apoia na sua parceira de sala, que está há mais tempo na escola. Para Kramer, (2005, p. 128), nesses quatro tempos e espaços “se coloca como essencial, de um lado, recorrer aos mais velhos, e, de outro, lado, aprender com as crianças, valorizando a narrativa, para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças brincar com elas”. Entendendo a formação profissional como um direito, a autora pontua que “as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são ponto de partida para mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto (KRAMER, 2005, p. 128).

Nesta perspectiva, entendemos como um aspecto fundamental da formação das educadoras da educação infantil, a discussão sobre a organização dos ambientes de aprendizagem na qual se incluam os ambientes externos e estudos sobre a importância do contato com a natureza para a formação das crianças. Além de estudos e debates, é necessário a inclusão de experiências de contato com natureza para as próprias educadoras.

Como estamos ainda longe de que isso ocorra dentro das academias, é imprescindível que os programas de formação continuada, desenvolvidos a nível de redes de ensino e nas escolas, adotem metodologias que levem as educadoras a experimentarem o mundo natural, na perspectiva da religação e da re-sensibilização, (DUARTE JR., 2001; PELIZZOLI, 2011; ARAÚJO, 2008; TIRIBA, 2010; BARBIERI, 2012).

As experiências formativas nas áreas verdes, ao ampliarem a percepção e a compreensão e a sensibilidade das educadoras com relação ao mundo natural, podem ser

impulsionadoras do processo de “desemparedar” as escolas. Tarefa nada fácil, diante da longa história de supremacia das salas fechadas como únicos lugares de aprender.

Os encontros formativos que desenvolvemos com as educadoras da infância vêm demonstrando que as experiências vivenciais, ao envolverem o corpo, a expressão pelas artes, a narrativa de memórias de vida, a brincadeira, aliadas às reflexões de fundamentos teóricos, mobilizam as mesmas de forma mais inteira e lhes dão subsídios para revisão de suas concepções e para a seleção mais consciente e sensível das experiências a serem desenvolvidas junto às crianças.

A apuração da sensibilidade, além da qualificar a atuação profissional das educadoras, as ajuda na condução de suas vidas de modo geral, pois resultam numa maior conexão consigo mesmas, sua visão de mundo adquire outras abrangências que podem aprofundar seu processo de humanização.

As experiências relatadas pelas educadoras, descritas a seguir, se organizam em torno de alguns temas centrais, serão citadas e analisadas mais adiante.

✓ Experiências de concentração e relaxamento

Propõem pequenos exercícios de concentração relaxamento, introspecção, assim como, as brincadeiras com a terra, orientadas para este fim:

Estagiária Lua

Tem também as vivências do sagrado, a gente arrumou ali aquele espaço, o cantinho do sagrado, a gente faz vivências, faz respiração, eles pararem um momento para respirar o ar da natureza, sentir o cheiro das ervas medicinais, tomar chá...

Educadora Índia

Na minha sala eu tenho duas crianças João Miguel e Tainá eles são assim bem ativos, às vezes tem essa questão da agressividade, quando eles estão lá em cima (na área externa) e brincam com a terra, eu deixo, as vezes não é nem o momento da terra é para ficar ali na área “quiosque cultural”, ali tem um pouquinho de terra, eles amam, aquilo ali. Aí começam a tirar areia, eles cantam parabéns, Tainá fica tranquila. Tainá fica em outra dimensão e João também. Aí eu deixo. Quando der um tempo eu recolho, vamos todo mundo para sala, Mas ela já se acalmou, já está melhor. Também no cantinho do sagrado quando eles estão agitados que eu levo, eles mexem ali na terra, na água, acalma.

✓ Experiências de plantio, cultivos e contato com alimentos

No momento da pesquisa todas as turmas estavam envolvidas com cultivo do milho, que foi plantado em março, para ser colhido em junho, no período da festa junina. Esta é uma prática cultural muito presente no sertão nordestino. Os camponeses plantam o milho no “dia

de São José”, 19 de março, época de chegada das “chuvas de março, fechando o verão”, para ter o tempo necessário de três meses até os festejos no mês de Junho, nos quais muitas das iguarias típicas são preparadas com o milho verde.

Nos encontros mensais de formação de educadoras da infância do município de Camaçari, a partir de diversas discussões sobre a cultura tradicional e infância, decidimos coletivamente que consideraríamos o dia dezanove de março nas escolas, como “dia do milho”, recomendando que, esta prática cultural, fosse vivenciada pelas crianças, observando as especificidades dos seus contextos. A Escola Infantil Apito realiza anualmente esta experiência.

Estagiária Cali

A gente fez o plantio do milho com eles, eles fizeram todo o ritual de cavar o buraco, colocar o adubo e colocar a semente. Agora a gente vai para visualizar se está crescendo, eles olham, acompanham todo processo. Eles falam “Pró, está ficando grande!”.

✓ Experiências de interação com os animais

Além do contato permanente das crianças com os bichinhos do jardim e da horta, a escola realizou, no período da páscoa neste ano, uma semana de visita de animais à escola. Esta experiência foi relatada pelo grupo de educadoras de forma muito compartilhada, com bastante entusiasmo e alegria. Por isso decidimos descrevê-la de modo mais completo:

Educadora Peixe

Foi interessante também o dia que trouxemos os animais para cá, as vivências... foram lindas! as crianças pegavam os animais, sem medo.

Estagiária Sereia

Foi um alvoroço, foi um alvoroço!! (Risos). foi importante saber como cria os animais, os que podem ser criados em casa ou não, qual o alimento, se são de pelo ou de pena.

Estagiária Sol

Teve cachorro, pombo, galinha, cágado [...] As crianças representavam os animais em forma de desenhos.

Pesquisadora: como as crianças reagiram no contato com os animais?

Estagiária Sol

Eles demonstraram muita alegria, todos os grupos visitaram os animais, foram para a horta ver os cágados. Alimentavam, queriam pegar o tempo todo.

Estagiária Lua

Durante uma semana, eles só queriam cuidar dos animais, não queriam fazer outras coisas. Meu grupo trouxe a cachorra Belinha, ela ficou um dia todo na escola. A gente deu banho, cuidou, alimentou, penteou, passeou, pelos outros grupos para mostrar.

Educadora Flor

A gente guardou a galinha na horta, quando ainda não tinha o milho plantado. A gente subia para alimentar a galinha, [...] as crianças de todos os grupos.

Estagiária Sereia

Principalmente pela galinha, eles ficaram assim, agachados, do lado do galinheiro e olhavam com tanta admiração! parados olhando, olhando, pareciam perguntar “de onde veio essa galinha?” Ficavam assim, admirados!

Estagiária Lua

Teve o pombo também, na hora que a gente soltou o pombo foi uma alegria! Cantamos uma música! [...] João falou que a cágado era dele, não queria deixar ninguém pegar

Estagiária Sereia

As crianças tinham o sentimento de proteção, com o pombo elas falavam: “cuidado com a asa do pombo”; “você tá machucando a asa dele, cuidado!”. Não havia medo, eles queriam era pegar. Era uma agonia viu!!

Educadora Estrela

Eles não se preocupam se vai morder... Eles não têm medo, pegam com a maior tranquilidade.

✓ Caminhadas e brincadeiras livres

As caminhadas livres pelas áreas externas e as brincadeiras fazem parte da rotina diária da escola.

Educadora Peixe

A gente caminha pela escola, às vezes a gente está aqui no refeitório eles acabam de tomar o café da manhã. A gente caminha pela escola para eles observarem a horta, observarem o cantinho do sagrado, o jardim, uma coisa mais espontânea.

Estagiária Sol

Eles brincam muito na área externa. Eles correm, pulam, sobem! Brincam no parquinho onde tem os pneus. Eu nunca brinquei disso na escola. Aqui não, eles mexem na areia, fazem comidinha, pegam o caminhãozinho colocam areia, vai e volta com areia, vai e volta. No início eu tinha receio porque “a areia é suja, o gato faz xixi na areia, tem coco ali...”. Mas aqui não, não tem esse contato com esses animais que pode pegar doença.

Estagiária Sereia

Outra coisa também que acontece no nosso grupo, a gente vai para o parque brincar e lá tem o pé de acerola. O pé de acerola cresce e vai para cima do muro, é uma agonia para pegar (as frutas) “Pró me ajude, Pró me ajude!!” (Risos coletivos) Aí a gente fica com medo deles caírem, [...] mas o que eles querem mesmo é pegar a acerola, pegar a fruta do pé, o sentido de pegar fruta, ele conseguiu pegar a fruta, é importante e para eles, tem um grande sentido.

Educadora Peixe

Eles gostam muito do pé de acerola!

Educadora Flor

Quando está dando acerola é uma farra, uma folia, eles colhem em todos os momentos, até na hora do banho, eles vão lá e pegam algumas.

b) Seleção das experiências

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, realiza-se em instituições que são, para as crianças, o primeiro espaço de educação coletiva sistematizada. Assentada no “paradigma do desenvolvimento integral que deve necessariamente ser compartilhado com a família” (CNE/CEB, 2009, p.5), a educação das crianças, pequenos cidadãos, precisa considerar “as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (CNE/CEB, 2009, p. 5). Estas formas próprias da criança ser e estar no mundo precisam necessariamente ser levadas em conta quando organizamos as ações pedagógicas voltadas para a educação infantil. Neste sentido, a seleção das experiências a serem propostas às crianças requer a reflexão permanente sobre o que crianças precisam para crescerem e se desenvolverem, especialmente para que “ela [s] possa [m] brincar e exercitar sua potência de inventar e construir” (BARBIERI, 2012, p. 38). Para esta autora, “ao fazermos nossas escolhas convém refletir a respeito. A proposta tem potencial para proporcionar experiências relevantes?” (BARBIERI, 2012, p. 34).

Buscando ouvir que reflexões guiaram as educadoras ao escolherem as experiências propostas às crianças, foi feita a seguinte pergunta: que critérios vocês utilizam para seleção das experiências que oferecem às crianças?

Inicialmente o grupo silenciou, aparentando buscar entendimento da questão. Solicitaram que a refizesse. Recoloquei da seguinte forma: Por que vocês escolheram estas experiências para realizar com as crianças?

Educadora Flor

Eu levo, porque eu sinto que eles ficam mais relaxados, eles se acalmam nesse processo. Até eu me sinto assim, quando eu vou ali para o jardim com todo mundo, também a pró estava precisando.

Educadora Peixe

Eles gostam, se sentem bem quando brincam ali pelo jardim

Educadora Estrela

A natureza introduz uma paz.

Educadora Flor

Eu gosto muito desse canto aqui (cantinho do sagrado) ali tem uma simbologia muito bonita para mim. Teve um dia que o flamboyant teve como se fosse uma chuva de pétalas, os grupos estavam brincando, eles estavam ali viajando!! É um espaço maravilhoso que me acomoda, me acalma muito. Eu sempre levo meu grupo para lá, conto história para eles.

A interação também entre a criança e a natureza eu acho que é um critério bem minucioso e importante. Com o outro e com a natureza, o encontro consigo também, quando Índia fala de João, que ele chega bem agitado, na terra vai se percebendo, sentindo a terra, tocando, se acalmando mais. É o encontro consigo.

As falas das educadoras referem-se ao entendimento da natureza como lugar de relaxamento e paz, tanto para crianças quanto para elas próprias, assim como trazem o estar na natureza como possibilidade do encontro consigo.

Estas colocações nos remetem às afirmações de Rousseau (1999) quando ele defende o contato com a natureza, a “imersão mística” que nos integra com nossa própria interioridade. Assim como Sheldrake, (1991) nos fala que o contato com a natureza nos põe em conexão com o imenso mundo vivo e nos possibilita a sensação de comunhão, de surpresa e alegria.

As características próprias do mundo natural, sua organicidade e pulsação, de algum modo ativa a vida que nos habita, a contemplação de sua infinitude no remete a nós mesmos, ao estado de presença no aqui e agora, ao “estado meditativo” (BARBIER, 2004). Deste modo “estar na natureza nos reconcilia com nosso ser. Nosso corpo fica mais vivo e somos

chamados a restaurar a natureza que existe em nós e nos lugares que vivemos” (BARBIERI, 2012, p 119).

Quando as escolas mantêm as crianças em espaços fechados, a maior parte do tempo, elas negam às crianças o direito de viverem sua iniciação de encontro com o mundo natural, retira-lhes a possibilidade da expansão que só as qualidades do mundo natural podem oferecer. Os espaços fechados, a falta de movimento, bloqueiam a potência da criança.

Se somos natureza, ela, como nossa origem e sustentação, nos atrai. Viemos da terra, seja originados do humos no fundo das águas profundas, ou na palma da mão de um grande oleiro que nos moldou, conforme a tradição cristã. Nossa constituição e a dos demais elementos da natureza vêm da mesma matriz. Neste sentido a grande Mãe Terra nos chama, nos acolhe e nos dá inspiração e conforto psicológico. Basta respirar conscientemente diante do mar, diante do pôr do sol, contemplando a beleza das matas, cachoeiras e outros. Misteriosamente, ocorre uma expansão em nosso ser, nos sintonizamos com dimensões profundas de nós mesmos, conectados com o que ocorre a nossa volta, mundo interior e exterior integram-se. “É pela natureza que o ser humano se sente restituído a si mesmo, parentesco revelado por uma forma de alteridade como um atravessamento do outro, de forma que a natureza possa ser para ele identidade, linguagem e poesia” (MARIN, KASPER, 2009, p. 275).

Outro aspecto trazido pelas educadoras diz respeito à relação entre o contato com a natureza e o aprendizado do cuidado consigo, com os outros com animais e plantas.

Educadora Estrela

O cuidado pelas plantas, também ajuda a ter o cuidado pelos colegas.

Educadora Flor

Marquinhos ficou preocupado com a galinha, (Durante a semana de visita dos animais na escola) teve cuidado, achava que a galinha era dele. A gente subia para alimentar a galinha. Marquinhos perguntava: “Pró quem vai tomar conta da minha galinha no final de semana?”

Estagiária Sereia

Na sala tem um combinado de não machucar as plantas, toda vez um passa e trisca na plantinha o coleguinha fala: “qual é combinado do grupo?”

O sentimento de cuidado resulta da qualidade do vínculo que estabelecemos com as coisas que nos rodeiam, e só se configura a partir da convivência íntima, pois “só podemos amar aquilo que conhecemos” (TIRIBA, 2010).

Quando as crianças, em sua maioria, já demonstram cuidado com as formigas, com as minhocas, as plantas, quando se afeiçoaram à galinha, aos mangangás, demonstram indícios de sentir o outro a partir das necessidades dele. A capacidade deslocar-se de si mesmo é uma condição básica do aprendizado do cuidado.

Segundo Boff, (2000, p. 9), as situações de barbárie presentes na sociedade “evocam a com-paixão como uma realidade relevante e urgente”. O autor entende o humano como “ser-de-cuidado e de com-paixão” (BOFF, 2000, p. 13).

No mesmo sentido, Pelizzoli (2011, p. 156) defende que possuímos um “um espaço íntimo relacional e grandioso para o encontro com a alteridade (característica própria e viva do outro como outro, diferente admirável, mesmo que próximo de mim)”. Esta alteridade inclui, além dos humanos, os outros seres que compõem a vida, evoca a compaixão que “acarreta comoção frente ao outro, vontade de cuidar dele, de dedicar-lhe dedicação a fim de aliviar o sofrimento ou para que ele não sofra” (BOFF, 2000, p. 15).

Vivemos num mundo marcado por tantos sofrimentos, entre eles, milhões de crianças sofrem por falta das condições básicas de sobrevivência. Por outro lado são crescentes o individualismo, a indiferença, como se a dor do outro nada tivesse a ver conosco. Neste complexo contexto, os sentimentos de compaixão e de cuidado podem trazer qualidades diferenciadas ao nosso modo de agir no mundo.

Deste modo, escolas da educação infantil são espaços privilegiados para proposição de experiências que ajudem as crianças a mobilizar em si a capacidade de cuidar afetivamente, delas mesmas, dos outros e das demais formas de vida ao seu redor.

A Educadora fala sobre a abordagem dos processos da vida a partir das vivências na natureza

Educadora Flor

Porque a gente pode falar de que todo ser humano, todo ser vivo, nasce, cresce, reproduz e morre. A partir da natureza a gente já pode fazer essa identificação para eles para que eles possam ir percebendo a questão do desenvolvimento da planta que vive o processo mesmo do plantio do milho. Os meninos têm observado que eles plantaram uma sementinha que agora o milho já nasceu primeiro uma florzinha. Agora já está no pé, aí quando a gente colhe já vai ter nascido realmente o milho em si. Então acompanha esse processo. Eles aprendem muito.

As crianças observam e acompanham o crescimento do milho, realizam práticas de cuidado, num movimento, que claramente, as sensibiliza e compromete.

Durante o tempo da pesquisa, período de fortes chuvas, lagartas e gafanhotos começaram comer o milho, o que mobilizou as crianças de diferentes formas. Estas variáveis envolvidas no processo de plantio e cultivo poderiam ser mais discutidas com as crianças, no sentido de potencializar a construção do “conhecimento-na-prática sobre os processos de nascimento e desenvolvimento dos frutos da terra”, (TIRIBA, 2006, p. 8).

A intencionalidade da ação pedagógica, o planejamento prévio das discussões a serem propostas, a sistematização permanente dos conhecimentos construídos no percurso, garantem um fio de continuidade e são condições essenciais para que as crianças identifiquem conceitos essenciais que descrevem padrões e processos pelos quais a natureza sustenta a vida (CAPRA, 2006).

Neste sentido, as curiosidades das crianças podem ser melhor potencializadas para busca e sistematização de conhecimentos previstos pelos indicadores de aprendizagem para esta faixa etária.

As educadoras relatam sobre o aprendizado de hábitos alimentares das crianças a partir dos plantios e cultivos de alimentos na escola.

Educadora Estrela

Esse processo do plantio do milho, quando tem algo no refeitório que é do milho, cuscuz, bolo, eles perguntam “Pró foi a gente que plantou?”

Estagiária Lua

As cozinheiras sempre falam, “olhem esse coentro veio da horta que vocês plantaram”. Mostram as verduras que eles plantaram ...

Educadora Flor

Essa semana teve o lelé. Alguns não queriam. A gente explicou que o lelé foi feito do milho [...] a natureza preparou [...] Quem não queria já teve vontade de experimentar, pelo menos para degustar.

A partir da prática da escola em oferecer uma alimentação saudável e, da inclusão no alimento de produtos cultivados junto com as crianças, estas vão ampliando seus hábitos alimentares.

O aprendizado de se alimentar de forma mais saudável é condição essencial para proteção da saúde. Esta é uma das temáticas básicas a serem abordadas vivencialmente na educação infantil, já que os alimentos industrializados são outra esfera pela qual o mundo mercadológico aprisiona as crianças. Segundo Capra (2006, p. 83)

Mudando a alimentação nas escolas nós podemos influenciar o modo de pensar das crianças [...] ensinando-lhes a plantar e cultivar alimentos, nós estamos mostrando a elas que cultivar cozinhar e fazer refeições juntos traz mais riqueza, significado e beleza para nossa vida.

Plantar, colher e se alimentar juntos é, sem dúvida, um caminho fértil para, entre outros aprendizados, sensibilizar o paladar e o olfato das crianças para sabores e odores mais naturais, aliado à compreensão da relação entre a proteção da natureza e a saúde das pessoas e dos demais seres.

Outro tema trazido pelas educadoras diz respeito à possibilidade que a natureza oferece para expressão da criatividade e imaginação das crianças, já abordado anteriormente.

Educadora Estrela

Quando eles estão na terra, com a água, são interessantes também as imaginações que surgem quando eles estão com a terra e a água. É bolo, é tanta coisa...

Educadora peixe

As histórias, a criatividade que eles têm, as construções.

Educadora Flor

Eu fiz a oficina de monstros na Rua de Recreio [evento anual da Instituição], com coisas de natureza, foi lindo! [...] Eu achei que não ia funcionar [...]. Recolhi o máximo de material que eu pude recolher da natureza, troncos assim com uns cabelos, olhinhos, sementes, grãos de feijão, um monte de coisas [...] Aí eles montaram, eu e as mães também que estavam junto, íamos só auxiliando. Foi lindo, cada criação linda no coco!

Educadora Estrela

A gente percebe a criatividade deles. Numa oficina, em um dia de ateliê, eu falei eles para caminharem pelo espaço da escola, na área verde e pegassem o que achassem interessante. Aí trouxemos para sala e eu disse: “agora vocês vão criar”. Deixei livre. Eles fizeram tiarinha, fizeram colar, muitas outras coisas. Eles têm uma criatividade! Olham a natureza assim e tem um imaginário...

As narrativas a seguir expressam as reflexões das educadoras com relação à importância da experiência para a aprendizagem das crianças.

Educadora Índia

Agora mesmo, na semana da família, a gente trabalhou uma música que fala sobre a rosa, a roseira e o botãozinho e aí a gente vai levando para os espaços. “Vamos procurar um pé de rosa”. Encontramos uma ali atrás. Os meninos falaram: “aqui a rosa, aqui a rosa!” juntou todo mundo para olhar a rosa. Quando eu uso uma música, uma poesia, se tem aqui na escola a planta; o inseto, a gente leva para fazer

experiências lá fora, depois retorna para a sala para discutir, desenhar, falar como foi. Porque a música fala que a mamãe é uma roseira e que a criança é um botão. [...] Aí eles pegaram o botão, “e botão vai ficar o que?” “Vai abrir e vai ficar uma flor”. Eles tocaram, pegaram, eles todos envolvidos, porque já conheciam a música. Como que ninguém tinha visto essa rosa ainda. Todo mundo se abaixou para olhar a rosa, a rosa com água “de onde veio essa água?”. Parecia que ninguém tinha visto aquele botãozinho, todo mundo queria tocar.

Educadora Flor

É mais fácil a gente trabalhar com eles quando sai da sala.

Pesquisadora: Qual a diferença entre aprender na sala e aprender com a experiência?

Educadora Índia

Para mim é como se fosse completo, completasse os conhecimentos. Porque na sala ele tem que imaginar a flor, é abstrato, e a criança você sabe que é vivência, é pegar, tocar, sentir, ela quer pegar, quer cheirar, quer lamber. No momento que você sai, olha a rosa, é como se fosse um conhecimento casado, que precisa andar juntos. Quando você retorna, você solicita o desenho. Todo mundo conseguiu fazer a rosa, a florzinha o botão, a folha, a água que estava dentro da rosa. E isso só na sala, sem a vivência, ia acontecer? Acho que não.

Educadora Peixe

Só dentro da sala de aula blá, blá, blá, eles nem prestam atenção. Com as vivências, eles não esquecem o que aprenderam, nesse processo de ida e vinda, da sala para a vivência, eles conseguem compreender mais.

Educadora Flor

Nas vivências eles prestam mais atenção, ele ouvem, tem mais curiosidades, vem uma chuva de perguntas.

Educadora Estrela

É uma oportunidade, tendo a vivência fortalece o aprendizado, amplia a curiosidade. A gente intercala a sala com a vivência.

Na vivência eles aprendem com os outros. Dizem ao colega “Não é assim não. É assim!”.

Educador Índia

Interessante! Quando você trabalha com algum material, com algo aí fora, eles voltam aquele local, não é? Já perceberam isso? Eles voltam com aquele astral novo. Se você trabalhar ali no pé de acerola, se eles forem experimentar tocar na árvore, no outro dia eles vão parar ali. É como se dissessem assim “vou relembrar ali a que pró disse”. Parece que imaginam outras coisas. Se eles gostaram da experiência eles retornam ali, parece que para é reviver. Não é mais só um pé de rosa, é interessante isso, valoriza, tem mais cuidado.

As falas das educadoras tratam da integração entre conhecimento conceitual e conhecimento vivencial/sensível e, portanto, corpóreo, a partir da experimentação, das vivências.

Estas reflexões nos levam a retomar o sentido da experiência a partir, especialmente, dos estudos de Barbieri (2012, p. 33). Para a autora, viver uma experiência é “permitir que as vivências nos toquem e nos transformem”. Para sermos tocados é preciso que estejamos presentes naquilo que fazemos. Na infância é marcante a prontidão para experimentar o mundo, assim como é uma característica da criança a sua inteireza quando está fazendo aquilo que realmente deseja e lhe interessa. “A presença é fundamental porque ela nos mantém conectados com o que está vivo, com o movimento, com o aqui e agora” (BARBIERI, 2012, p. 32).

Deste modo, quando as educadoras relatam o modo inteiro como as crianças interagem com as flores, as árvores, significa que elas, pela abertura e entrega como se colocam diante do que desejam sentir e conhecer, disponibilizam todos os sentidos. Estes se ampliam. Assim, deixam-se tocar sensivelmente, conectam-se com a vida ali expressa. Estar presente, de corpo inteiro na experiência implica na mobilização das sensações, emoções, conflitos, reflexões, ideias e conceitos. Consequentemente a criança se transforma e o lugar é transformado pelo vínculo, pelo novo olhar sensível e apurado. “Não é mais só um pé de rosa” (Educadora Índia). A rosa, o pé de acerola, são incluídos no mundo subjetivo da criança enriquecendo-o.

O aprendizado do amor se dá a partir do que está próximo, tanto do amor às pessoas quanto do amor à natureza. Quando as crianças se afeiçoam à roseira, à ao pé de acerola, vão constituindo recursos pessoais que podem levá-las a amar a natureza e o planeta.

Além disso, quando pelas experiências, elas significam pequenos lugares, tornando-os importantes para si, a ponto de sentirem necessidade de revisitá-los, de protegê-los, elas estão construindo senso de pertencimento, àquele lugar, àquela escola, podendo posteriormente avançarem para o sentimento de pertencimento à comunidade terrena, tão importante. Para Maturana e Varela (2001, p. 32), “se aprendi a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres”.

As educadoras destacam a importância da interação entre as crianças para o enfrentamento dos seus medos

Educadora Peixe

Na experiência do pombo, algumas crianças tinham rejeição. E eles ajudam o outro, eles dizem (ao colega) “Vá! Vá! Pega, não tenha medo não”. Você vê eles estimulando o colega a estar inserido naquele processo: “Passa a mãozinha aqui, não faz medo não, vá!” e eles conseguem! Quando vê, eles estão lá, perdendo o medo. Tanto que ele [o menino que tinha medo] segurou depois, segurou o pombo! Ele segurou firme! Eu falei “Olha, está vendo!”

Educadora Índia

Entre eles é mais fácil, não é? A gente fala, mas o amigo falando, da mesma idade é mais fácil, é como se fosse “é minha linguagem, ele me entende...”

Educadora Flor

O outro fala “eu já peguei, não aconteceu nada não, vai!”

Educadora Estrela

E vê o outro pegando mesmo, que diz “aqui olhe, tome, tome!” Encoraja.

Ao tratar das culturas da infância, das funções do imaginário infantil, Sarmento (2002, p. 11), destaca a importância da cultura de pares para, entre outras coisas, auxiliar no enfrentamento dos medos entre as crianças

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social.

As crianças que vivem isoladas, em ambientes muito fechados, tendem a demonstrar mais medos da natureza. Pelizzoli (2011, p. 166) fala do quanto elas estão “absolutamente medrosas em relação aos seres da natureza”. Muitas conhecem apenas os animais servidos como alimentos em suas casas, sem nunca tê-los vistos vivos. As experiências de aproximação e convivência com os animais colocam as crianças diante de seres de um reino vastamente amplo e inquestionavelmente importante para a teia da vida. Possibilita que elas descubram variados modos de relação com os mesmos, assim como aprendam medidas de segurança e autoproteção.

O aprendizado da coragem, de modo geral, deve também ser uma das metas das escolas da infância, pois o medo muito acentuado pode restringir as possibilidades de ação e criação das crianças.

A discussão sobre os critérios adotados para seleção das experiências trouxeram diversos elementos considerados importantes pelas educadoras. Em muitos momentos, não focaram de forma explícita em critérios já definidos e considerados. As falas transcorreram mais como narrativas das experiências. Nestas, estão implícitos alguns critérios baseados mais em suas práticas de docência e em sua intuição do que em fundamentos claramente colocados. Alguns pontos foram trazidos como descobertas na reflexão daquele momento.

Inferese, portanto, uma possível lacuna nas discussões com relação aos critérios a serem considerados para a escolha das experiências oferecidas às crianças nas áreas verdes. Discussão esta, que precisa ter como uma de suas bases, os indicadores de aprendizagem propostos para educação infantil.

c) O planejamento, a participação das crianças e seus aprendizados

O tempo para planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições de educação infantil é essencial para o alcance dos objetivos propostos para esta fase. Organizar as metodologias com base nas propostas pedagógicas das instituições significa fazer opções em relação a procedimentos, posturas, atitudes, estratégias, e ações. Desta forma as ações educativas devem ser,

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (CNE/CEB, 2009, p. 6).

Esta concepção de criança como ser inteiro, integrado, composto de múltiplas dimensões, e que se expressa por diversas linguagens, deve nos levar a “imaginar e preparar nossas aulas com intencionalidade e cuidado”, para que sejamos “inventores de encontros, que estejamos envolvidos no que estamos vivendo” (BARBIERI, 2012, p. 41).

Investigamos, portanto, como as experiências nas áreas verdes são planejadas e se as crianças participam do planejamento das mesmas, de que forma.

Para as educadoras o encontro de formação ocorrido no início do ano foi um elemento importante para construção do plano anual de trabalho na escola, documento guia para os desdobramentos das demais ações.

Estagiária Sereia

São planejadas na formação [as experiências]. No início do ano tem o planejamento macro e daí é feito o plano anual. A partir desse planejamento vai destrinchando os outros, detalhando, os projetos, os planos de ação, daí sai o gerenciamento da horta, do jardim, da biblioteca.

Estagiária Cali

Todos participaram, [...] decidiu o tema anual, e tudo

Estagiária Lua

A gente também vê o que deu certo, o que vai continuar. Depois da semana de formação, teve o planejamento macro.

Educadora Peixe

O que é planejado é dentro do gerenciamento, dentro dos projetos

Estagiária Sereia

A educadora sai um dia da sala para planejar. A gente fica com as crianças. Ela sempre me pergunta se tem alguma sugestão...

Educadora Peixe

Todos os dias na semana a gente sai [para a natureza], já é uma prática. Seja, pela manhã quando eles acabam de tomar café, ou no momento recreativo, ou na tardezinha e antes de ir para a casa.

Educadora flor

Nem que seja uma coisa simples, mas a gente faz [vivências], vamos tirar a sandália, sentir as folhas no jardim, vamos dar um abraço na árvore, sentir a árvore, quase todos os dias temos que fazer vivência na natureza.

O planejamento semanal de cada turma é feito pela educadora devido à necessidade das estagiárias ficarem na sala enquanto elas se retiram uma vez por semana para elaboração do mesmo.

O planejamento é visto de forma mais estruturada nos projetos de gerenciamento, que têm a duração anual. Existe um espaço na rotina dedicado ao tempo de estar na natureza, não somente nos horários definidos para recreação livre. São experiências mais espontâneas que ocorrem a partir da mobilização das crianças.

A participação das crianças no planejamento aparece de forma mais direta nos projetos de gerenciamento do jardim e da horta, quando as educadoras constroem o plano de ação com as mesmas.

Educadora Índia

Por exemplo[...] a gente fez um plano de ação na sala, “o que precisamos fazer? “Vamos cuidar do jardim, o que é que ele precisa para estar mais bonito? Eles falaram “vamos ter que molhar toda semana”...“Todo dia”. Aí eu fui escrevendo com eles esse gerenciamento do jardim, molhar, tirar o matinho. “Quem pode ajudar?”, “Papai”. (Os pais propostos pelas crianças são convidados pela educadora) e, assim, um pai trouxe terra, outro afofou a terra aqui da frente, colocou a terra vegetal. A criança que o pai veio estava super feliz, porque o pai estava mexendo na terra no jardim. [...] Ele ficou assistindo, ele e o primo, os dois sentados aqui do lado do jardim. Olhando o pai mexendo na terra, não quiseram subir para as outras atividades [...]. É assim o gerenciamento do jardim, a criança vai falando, a gente vai escrevendo [...] as crianças participam desse planejamento.

A partir do relato das educadoras e das práticas observadas, percebemos que projetos de gerenciamento da horta e do jardim dão ênfase às discussões com as crianças dos aspectos da gestão, como construção do plano de ação, os encaminhamentos, a revisão e acompanhamento das ações previstas. As discussões sobre as condições, cuidados e outras variantes envolvidas nas práticas de plantios e cultivos, podem ser mais potencializadas, pesquisadas e sistematizadas.

A participação das crianças aparece de forma mais indireta quando as professoras relatam a alteração da rota prevista a partir da intervenção das crianças

Educadora Estrela

Tem momentos que eles sentem tanta necessidade, que eles querem (ir para natureza). O planejamento que a gente fez, já muda, já não acontece, porque o planejamento é flexível, pode mudar.

Educadora Flor

Eles têm aqui essa liberdade de fazer a gente perceber o que querem. Aí também a gente já tem essa sensibilidade de observar. E nessa observação a gente já sabe. Aí eu digo, se eles estão querendo isso então vamos fazer. A gente tenta adequar com o que a gente planejou.

A discussão sobre formas de participação das crianças no planejamento e na condução das experiências na escola trouxe a necessidade de revisitar estudos de Agostinho, (2010) e de Cruz et.al (2008).

Como um tema ainda muito pouco discutido em nossas instituições de educação infantil, os estudos e pesquisas sobre participação das crianças na sua vida escolar pouco chegaram aos espaços de formação de professores.

A participação das crianças na educação infantil faz parte da discussão mais ampla sobre infância e sobre os direitos das crianças enquanto “cidadã de pouca idade” (LEITE, 2008 p. 123). São debates recentes, que vem contribuindo para construção de uma pedagogia

da infância, na qual a perspectiva de escutar as crianças e de sua participação colocam-se como um imperativo, inclusive como condição para que este campo de conhecimento se estruture com base em suas reais necessidades.

A opção de escuta “justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural.” (ROCHA, 2008, p. 46) Numa “sociedade marcadamente adultocêntrica, portanto construída e pensada por e para os adultos.” (LEITE, 2008 p. 123), promover a participação das crianças na condução de sua vida educativa é um desafio imenso.

Os estudos desta temática, nas últimas décadas, vêm construindo uma sociologia da infância que propõe uma inversão, na medida em que “resgata a autonomia das crianças através da apropriação dos seus discursos. Isso explica a emergência do termo *culturas da infância*.” (DELGADO, MÜLLER, 2008, p. 146, grifo das autoras). Construir espaços democráticos nos quais as crianças também estejam inseridas como atores sociais, hábeis para atuar de modo ativo na produção e reprodução dos espaços sociais, é um dos grandes desafios que se colocam na contemporaneidade. Para isso é fundamental

Manter o diálogo no sentido de conhecer o modo com as crianças vivem a sua infância e a representam, para, a partir daí, balizar a ação educativa. Nesta perspectiva projetos pedagógicos deixam de ser apenas para as crianças para serem definidos a partir das crianças e com elas. (ROCHA, 2008, p. 47).

Reconhecemos as ambiguidades do termo participação e suas arriscadas relações com mecanismos de poder, já que participar nem sempre significa agir com autonomia, podendo também conter modos disfarçados de controle.

Daí a necessidade de proteger as crianças adequadamente “de acordo com as suas capacidades em crescimento”, cuidando para que sejam “respeitadas como cidadãos, como pessoas e como portadores de direitos” (AGOSTINHO, 2010, p. 88). A autora defende que é preciso ampliar as discussões sobre o equilíbrio adequado entre o direito de proteção com o de participação. Aponta que, a participação infantil, em construção, pode ser melhor exercitada nas escolas, através de espaços de troca, negociações, partilha de informações em pequenos grupos, pois estes dão “uma maior possibilidade de respeito a todos os envolvidos no processo” (AGOSTINHO, 2010, p. 106). Destaca a importância de considerarmos o modo particular de cada um participar, bem como o tempo necessário para as discussões, pois elas envolvem diálogo, negociações de diferentes pontos de vistas, nas quais “as ideias de todos tenham lugar.” (AGOSTINHO, 2010, p. 107).

De nada adianta abrir processos de participação com crianças sem os cuidados devidos, ou seguindo os modelos dos adultos, nos quais as crianças não estão verdadeiramente envolvidas, do ponto de vista da compreensão, da possibilidade de escolha, a partir de si mesma. Enfrentar este desafio só é possível com a ajuda das próprias crianças, em que se aprende com elas sobre seus modos de pensar e de viver. “Centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade” (LEITE, 2008, p. 123).

d) Consideração das questões trazidas pelas crianças

A participação das crianças, neste caso, em sua vida escolar, está diretamente relacionada à postura adotada pela escola diante das questões trazidas por elas, que por sua vez assenta-se na concepção de criança e de educação infantil assumida pela instituição. Entendendo que, para as crianças, trazer questões não significa apenas falar. Ao expressar-se livremente, de diversas formas, ao silenciar, se retirar, movimentar-se, a criança diz de si, traz suas histórias, seus gostos, medos, sonhos... Traz suas inquietações, perguntas e hipóteses sobre o mundo que lhe rodeia. Ao mesmo tempo vai imprimindo suas marcas e alterando o mesmo. “As crianças solicitam que o professor interprete suas necessidades. Essas interpretações se transformam em ações que oferecem ferramentas necessárias para que as crianças atuem no mundo.” (BARBIERI, 2012, p. 27, 28).

Neste sentido, refletimos sobre como as questões trazidas pelas crianças a partir das suas experiências na natureza são consideradas na proposição e condução das práticas

Educadora Índia

Eu falei com a coordenadora para fazer um pequeno projeto falando sobre as formigas, para trabalhar tudo, a casa, as cores, por que tem formiga vermelha, preta, bem grande, formigas pequenas... Porque eu percebi que eles gostam muito de mexer com as formigas, e como a escola tem formigueiros, muitos formigueiros, aí eu falei com a coordenadora. Ela falou vamos pensar e fazer o projeto para trabalhar a formiga... Outras questões que eu percebo, no momento eu tento responder. Algumas eu levo adiante, outras eu tento resolver ali. Como esse eu percebi mais forte, constante, aí eu peguei para fazer.

Educadora Peixe

Eu acho assim, a gente desenvolve o projeto de acordo com a inquietação de uma boa parte do grupo, a gente discute, faz rodinha, tira dúvidas. Mas tem coisas que a gente percebe que é uma coisa permanente, que eles estão dizendo “Pró eu quero saber”. Aí a gente vai e dá entrada a um projeto. A gente pesquisa junto com eles. Primeiro eles fazem as perguntas e a gente lança outras perguntas para eles, para vim indagações, para gente tentar desenvolver de acordo com interesse deles...

Pesquisadora: já ocorreu algum projeto dessa natureza em seu grupo, esse ano?

Educadora Peixe

Ainda não.

Estagiária Sereia

Eu acho que existe sim [a consideração das questões das crianças], mas que pode melhorar. Dando exemplo da minha sala quando a educadora Peixe aproveitou o momento na horta, quando uma criança viu o bichinho andando na folha, [...] para falar sobre os bichinhos [...] para lembrar o processo de plantio, achei muito válido, mas também que pode crescer, pode ampliar [...] porque de uma simples identificação da criança vai levando para vários.

Educadora Estrela

No ano passado, com o assunto das plantas frutíferas, percebi [...] que eles ficaram curiosos. Eles fizeram o plantio da semente do girassol, veio aquela curiosidade de saber como é que as frutas nasciam. Na hora eu não peguei as frutas para mostrar [...]. A gente faz atividade e depois a gente mesmo se avalia e percebe que podia fazer melhor, se aprofundar mais. Eu comecei a conversar sobre isso, mas percebi que ficou muita coisa para descobrir [...].

Educadora Flor

Às vezes as coisas são tão inusitadas para a gente [...]. A questão das perguntas, porque a gente vem com o planejamento ali na cabeça, [...] chega no momento da vivência a criança muda completamente o que a gente ia fazer e a gente acaba meio que desarmada... A criança vem e surpreende a gente com perguntas, com questionamentos que a gente fica[...] sem saber como resolver e aí acaba jogando para um outro momento...

Educadora Peixe

Eu penso assim, eu acho que a gente peca um pouquinho. A gente pode enriquecer muito nosso trabalho e o aprendizado da criança através da vivência. Como tem um cronograma, um planejamento muito extenso, muita coisa para dar conta, às vezes a gente se passa em relação a se aprofundar nesse processo que parte da criança, [...] para, a partir daí, desenvolver o nosso planejamento. A gente se preocupa com o que parte da proposta pedagógica da escola.

As falas das educadoras tratam das discussões das questões trazidas ou apontadas pelas crianças no momento da experiência, que são muito valiosos e necessários. Ao mesmo tempo, revelam a percepção das mesmas com relação à necessidade de avançar mais, no sentido de perceber o que pode ser melhor discutido, pesquisado e sistematizado junto às crianças, e de que forma. Para Horn e Barbosa (2008, p. 41), “o professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação ele possa

compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios.”

Esta discussão aconteceu após algum tempo de convivência com as crianças e educadoras, seja durante as observações, nos encontros do grupo focal, em reuniões, ou nas ricas conversas informais. Nas diversas situações ocorreram importantes trocas. Em alguns momentos compartilhávamos alguns registros e fotografias, comentávamos. Havia, então, um ambiente reflexivo, um clima de confiança.

As reflexões das educadoras expressam uma das questões centrais da educação infantil: como tomar por ponto de partida das ações pedagógicas as questões trazidas pelas crianças? Nos encontros de formação de educadoras do município de Camaçari, percebemos que há grande avanço no entendimento de que a criança é o centro do processo pedagógico, e elas assumem cada vez mais seu lugar de protagonistas. Ricas experiências de escuta das crianças estabelecem-se gradualmente. O desafio é, o que fazer com aquilo que é escutado? Como selecionar o que precisa ser levado adiante? Com que bases esta seleção é feita? Estas são, atualmente, algumas das questões mais presentes nas discussões com as educadoras, especialmente após a chegada de um grande número de profissionais recém concursadas. Para Horn, (2012, p 35) “os questionamentos feitos pelos estudantes exigem articulação, interlocução por parte do professor, para que o diálogo ocorra”.

O educador não sabe todas as respostas. É impossível saber. Não é esta a expectativa. O que se propõe é que ele encontre formas de, junto com as crianças, buscarem respostas para as questões que são importantes para elas, conforme esclarecem Horn e Barbosa (2008, p. 42).

É claro que muitas vezes as crianças nos surpreendem querendo saber como funciona um motor de locomotiva a vapor, como foi possível colocar oxigênio nos tubos de mergulho, como as estrelas ficam no céu. Essas perguntas são difíceis de serem respondidas, e o professor precisa aprender a desdobrar a pergunta e partir, junto com as crianças, à procura de respostas possíveis, através de estratégias adequadas ao seu modo de ser e pensar.

Ao deixar a busca de respostas para outro momento é fundamental que de fato haja retorno por parte da educadora. Quando “acaba passando, por conta da própria rotina da escola, dinâmica e tudo” (Educadora Flor), as crianças tendem a ficar no vazio.

Ao passar a discussão para outro momento e não retomar, deixamos, muitas vezes, a criança perder a oportunidade de avançar em suas descobertas. As consequências, além da falta da resposta específica para a pergunta trazida, interferem no processo de formação da criança, no modo como lidam com a busca por conhecer, pois “o que mais precisamos

alimentar na criança é essa inquietação, esse desejo de procura, para que elas saibam que podem se movimentar na direção do que desejam” (HORN, 2012, p. 92).

As educadoras se atêm por um tempo ao tema da sobrecarga de temas, de projetos e ações na escola, como uma condição que dificulta a maior inclusão de outros interesses das crianças nos processos de aprendizagem.

Educadora Flor

Seria tão fácil, [partir das perguntas das crianças] por que aqui a gente tem essa prática de ouvir, a gente tem essa sensibilidade de estar escutando mesmo. Mas precisa é dizer não, vou dar atenção ao que a criança quer.

Educadora Estrela

Eu estava com dificuldade sem saber o que apresentar na festa das famílias. Nas conversas com as crianças percebi como eles têm a facilidade de nos ajudar e nos dar um caminho como resolver alguma dúvida. [...] Na preparação da apresentação para as famílias, [...] foram eles que determinaram que ia ser daquela forma e foi uma coisa linda mesmo! Deu para perceber como se torna mais fácil para gente fazer um planejamento a partir do olhar deles, da fala; eu confesso que eu fiquei tranquila!

Educadora Peixe

A gente sempre está questionando com relação a isso de ter que dar conta de muita coisa, [...] acaba deixando uma coisa tão preciosa que é a fala da criança, esse processo de a gente se aprofundar no que eles realmente querem.

Educadora Flor

A gente escuta as perguntas, acaba meio que atropelando, responde naquele momento, mas não dá uma sequência. Os bichos do jardim, é ótimo, as crianças do grupo três amam trabalhar. Ano não passado eu tentei fazer um projeto, mas não consegui.

A Educadora Peixe faz referência à sua participação no encontro de formação realizado pela Secretaria de Educação de Camaçari, no qual se discutiu sobre a escuta das crianças. Uma professora participante relatou, neste encontro, duas experiências de projetos de aprendizagem realizados em sua escola a partir das curiosidades trazidas pelas crianças.

Educadora Peixe

No encontro de formação eu fiquei assim instigada [...], quando aquela professora comentou sobre a borboleta, quando ela falou sobre o coração. A gente vê como ela trouxe o tema com uma simplicidade, [...] que foi me instigando. Eu falei “eu preciso também trazer isso, dar essa valorização”. Eu acho o que falta é a gente abrir a boca e dizer não, a gente tem que partir da criança, vamos priorizar isso! As outras coisas vão ser feitas, mas de acordo com o processo. A gente precisa ter essa fala...

Educadora Flor

E ao final a gente tem tanta formação em relação a escola ser um ateliê e na prática a gente ainda não consegue aqui.

Educadora Peixe

A escola já percebeu esse excesso de acúmulo de coisas. Eu acredito que vai ter mudanças.

Educadora Índia

Juntas, estamos vendo como melhorar.

As educadoras explicitam seus desejos de construção de projetos de aprendizagem com as crianças ou de proposição de sequências didáticas a partir de seus interesses, isso é legítimo, pois “o educador precisa andar de mãos dadas para a criança na aventura de conhecer o mundo” (HORN 2012, p. 92).

Estas são estratégias profícuas para levar adiante as pesquisas das crianças na busca de respostas para suas perguntas, que possam ampliar seus saberes, de diversas naturezas, sobre si mesmo e sobre o mundo que lhe cerca. Para Horn e Barbosa, (2008, p. 40), “a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista sócioemocional quanto cognitivo”.

Vale ressaltar, mais uma vez, a importância de levar em conta as perguntas e hipóteses das crianças como elementos desencadeadores de processos de aprendizagem, mas também destacar que a própria educadora, tendo clareza do que as crianças precisam aprender naquela faixa etária e etapa de desenvolvimento, pode e deve propor temáticas a serem estudadas pelas crianças, a partir de procedimentos metodológicos que as envolvam na condução das experiências. O trabalho educativo é conduzido num processo de co-protagonismo, compartilhado entre crianças e educadoras.

É importante lembrar ainda que existem diversos modos da educadora realizar intervenções positivas, tanto no sentido de considerar as questões trazidas pelas crianças quanto de desencadear outros interesses ainda não expressos pelas mesmas, mas que são necessários para sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Entendendo que é importante “tentar com elas, mas não impedir a possibilidade do voo, não minimizar a potência que existe na criação” (HORN 2012, p. 92), uma das principais formas de possibilitar que as crianças avancem diz respeito aos modos de organização dos

ambientes e materiais de forma a propiciar que elas avancem em suas experimentações e interajam com seus pares, já que o ambiente também educa e que as crianças aprendem não só com os adultos, mas com seus parceiros (CARVALHO E RUBIANO, 2004; HORN, 2004; BARBIERI, 2012).

Discutimos com as educadoras a importância do cuidado com a organização dos ambientes externos, pois no decorrer das observações percebemos um maior cuidado delas com os espaços internos. As salas de atividades são satisfatoriamente organizadas, dispõem de uma diversidade de materiais. As produções das crianças são esteticamente expostas nas salas e corredores.

No entanto, a disponibilização de materiais, para as experiências nas áreas verdes, carece de maior atenção, já que os materiais ampliam ou reduzem as possibilidades de participação e de criação das crianças. Na horta havia apenas duas mini ferramentas para muitas crianças, assim como no quintal de Vó Lila, não foi planejado que materiais levar. Os poucos vasilhames conseguidos na hora, gerou disputa entre as crianças.

Entendemos que esta diferença pode ser ainda resquício da supremacia histórica da sala de aula em relação aos demais espaços.

Ao refletirem sobre suas valorosas práticas e compreensões, as educadoras revelaram seu importante compromisso com as crianças e a infância. Seus relatos, muitas vezes, são revestidos de alegria, de risos e de bem estar no lugar de educadoras de crianças pequenas. Assim como, elas explicitam com veemência suas legítimas inquietações. Ao mesmo tempo, anunciam, unanimemente, possibilidades de mudanças já concretamente em curso na escola.

As importantes discussões realizadas junto às educadoras da Escola Infantil Apito se colocam como uma das fases de processo contínuo que vai além desta etapa. Até porque os limites de tempo impostos pelos prazos desta investigação não possibilitaram os tantos aprofundamentos que se apresentam como necessários. Os debates terão continuidade tanto nas ações de devolutiva dos resultados da pesquisa aos diversos segmentos da escola, quanto através dos acompanhamentos pedagógicos a esta instituição, feitos pela Equipe Técnica da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Camaçari, da qual a pesquisadora faz parte. Esses acompanhamentos, a esta e outras escolas da infância, certamente, se farão mais qualificados em decorrência dessa valiosa imersão nesta experiência. Buscaremos a ampliação deste e de outros estudos, no intuito de contribuir para que todas as crianças tenham a educação que têm direito e que merecem.

6 CONSIDERAÇÕES DE PERCURSO

Este trabalho nasceu a partir da compreensão de que as crianças, seres de natureza e de cultura, têm como um dos seus direitos inalienáveis a convivência com o mundo natural, e da constatação de que as escolas de educação infantil ainda apresentam muitas dificuldades em possibilitar esta convivência.

Visamos, então, uma aproximação dos significados e sentidos que as crianças constroem quando estão interagindo com o mundo natural, entendendo que estes aprendizados favorecem à sua formação humana enquanto seres constituídos de múltiplas dimensões.

Os dados empíricos reafirmaram que as crianças têm grande interesse pelos espaços naturais e que as diversas possibilidades que estes oferecem são impulsionadores da brincadeira e da interação, modos primordiais pelos quais elas aprendem e se desenvolvem.

As observações junto às crianças, assim como a escuta das educadoras, revelaram que na rotina vivenciada na Escola Infantil Apito há um equilíbrio intencional entre a utilização dos espaços internos e as áreas externas da escola, pelas crianças.

As rotinas e as concepções que as orientam, adotadas pela instituição, colocam as educadoras diante do aprendizado de novas formas de conceber a criança e de novas metodologias para o fazer pedagógico, já que, este modo de fazer educação, não é comum nas escolas da infância. De modo geral, predominam o controle das crianças e a sua permanência em as salas fechadas.

A escuta das falas das crianças e, especialmente, das revelações apresentadas pelos movimentos dos seus corpos, além de tantas outras formas de expressão, nos apontaram como uma das suas grandes conquistas é o aprendizado de brincar na natureza. Além dos espaços construídos, elas ocupam as áreas verdes da escola, onde se movimentam amplamente e brincam do que desejam. Vindas de famílias que não tinham esta cultura ou não dispunham de espaços para isso, muitas crianças, ao chegarem na escola, não queriam e ou não sabiam brincar na natureza, principalmente devido aos receios da “sujeira”. Neste caso, a escola se colocava, possivelmente, como único lugar onde esta cultura poderia ser desmontada.

Aqui retomamos a responsabilidade das escolas da infância em transgredir a histórica separação entre as crianças e o mundo natural do qual são parte, tão presente na cultura ocidental e que se assenta no falso divórcio entre ser humano e natureza, um dos marcos da era industrial.

Nesta escola, o rompimento da distância entre as crianças e a natureza próxima é explícito. Elas interagem prazerosamente com os seres e coisas do mundo natural, adotando-o como principal lugar para brincar, imaginar e criar das mais diversas formas, assim como para plantar e cuidar.

Esta é uma das condições essenciais tanto para conhecimento do mundo a partir de experiências concretas e dos interesses das crianças, como para construção de atitudes sensíveis e cuidadosas diante das diversas formas de vida, o que decorre, especialmente, dos afetos resultantes da convivência íntima com as mesmas. Sendo também condição para o bem estar e a saúde das crianças.

Os projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola, com foco no gerenciamento da horta e do jardim, se apresentaram como um exercício de compromisso coletivo das crianças com os espaços que estão sob seus cuidados. Envolvem negociações compartilhadas em cada turma, processo no qual a maioria das crianças demonstra um senso de responsabilidade com aquele micro ambiente.

As educadoras reconhecem a importância dos espaços verdes para as crianças. Mesmo ainda estando presentes em suas falas resquícios da abordagem da natureza de forma instrumental, em que esta serve para trabalhar algo ou para fortalecer um aprendizado construído na sala, suas práticas demonstram que elas já vão além desta concepção. Destacam a importância das experiências de relaxamento, introspecção, como geradoras de calma, de bem estar e de auto percepção para as crianças e para elas mesmas. Assim como valorizam a convivência e a interação das crianças com os animais e as plantas como construtoras de atitudes de zelo, de afeto e de cuidado com os mesmos. Além disso, estas educadoras, se referem às áreas verdes, de forma marcante, como lugares privilegiados para as brincadeiras das crianças. Trazem, de forma unânime, a alegria das crianças ao estarem na natureza, assim como a vasta expressão de sua imaginação e criatividade.

Entendemos a natureza como espaço em que não se tem como aprisionar o corpo. A possibilidade de se moverem amplamente e realizarem seus desejos no instante em que surgem, de aprender aqui e agora, mobilizam um nível alto da potência das crianças.

Ao estarem na natureza elas dão vazão às suas curiosidades, podem contemplar, sentir, se emocionar, confrontar-se, se alegrar, e, mesmo existindo disputas, em geral elas exercitam um compartilhamento que se opõe ao individualismo e à posse excessiva incentivados pela cultura do consumo. Estes são aspectos fundamentais que, entre outras coisas, elevam o sentimento de felicidade das crianças.

A defesa das experiências nas áreas verdes por parte das educadoras se apresenta, muitas vezes, com base em suas experiências e de forma mais intuitiva, do que com base em fundamentos previamente estudados e expressos. O que denota uma necessidade de aprofundamento das concepções atuais de criança, infância e educação infantil. Este poderá fortalecer as valiosas experiências já em curso.

As áreas verdes, por sua riqueza de estímulos, provocam muito a curiosidade das crianças, assim como a construção de hipóteses sobre diferentes aspectos da dinâmica da vida. Assim, elas apresentam diversas demandas com relação a querer respostas para suas questões, ou indicam a necessidade de checagem para suas hipóteses.

As educadoras reconhecem que ainda têm dificuldade em considerar tais demandas na condução das ações pedagógicas. Por um lado, quando elas admitem esta dificuldade, constatamos que já há espaço em que as crianças falam e se expressam livremente, este é um aspecto muito importante. Por outro lado, elas apresentam um caminho que necessita, fundamentalmente, ser trilhado no sentido de buscar a qualificação necessária à escuta das crianças. O que também está aliado à necessidade de um maior aprofundamento sobre os estudos atuais sobre infância, criança e educação infantil e nos leva a reafirmar a necessidade de que, as formações iniciais e continuadas, incluam em seus programas estudos sobre as especificidades da profissão de ser educadora de crianças pequenas.

Escutar e encaminhar as demandas das crianças, primeiramente, significa respeitá-las, como seres humanos, curiosos que são, e apoiá-las em seu processo de crescimento integral. Significa também ajudá-las a entender que é importante ser curioso, pois o estudo, a pesquisa, a reflexão, podem levá-las a entender melhor a si mesmas e ao mundo. Que vale a pena participar, propor, pois suas questões têm importância, e o que está posto ao nosso redor pode ser melhor compreendido e pode ser transformado a partir de nossas sugestões, questionamentos e ações. Este é um aprendizado primoroso que pode ser construído desde a primeira infância, e certamente, pode ser impulsionado pelas ricas possibilidades de interação com o mundo natural.

Outra dimensão apontada, tanto nas observações quanto pelas educadoras, diz respeito à qualidade do vínculo das crianças com determinados lugares ou com elementos da natureza que compõem os espaços, a partir de experiências contemplativas e reflexivas conduzidas pelas educadoras. Como a construção da identidade tem como um dos elementos constitutivos a relação que a criança estabelece com os lugares nos quais vive, com o sentimento de pertencimento, as qualidades presentes no vínculo das crianças com a pitangueira, com a roseira, com a escola, com os animais, tem influência direta na formação de seu jeito de ser.

Entendemos que, ao estarem na natureza, as crianças constroem modos de sentir, de pensar e de agir que se contrapõem aos valores amplamente instalados, como o individualismo e a competição, dentre outros;

Deste modo, as escolas, enquanto instituições de formação, legitimadas, nas quais as crianças passam boa parte de suas vidas, podem e devem ser locais de contraposição às práticas sociais estabelecidas com base em valores mercadológicos, de dominação, afastamento e controle da natureza.

Assim, estas escolas podem ser centros onde se ouse experimentar outros modos de convivência e de aprendizados sustentados em princípios do bem comum, como a solidariedade, a cooperação, o cuidado, o respeito, e assim contribuam para construção de novos modos de vida, nos quais se prime pela integridade de cada ser humano, pela proteção da biodiversidade e conseqüentemente por uma vida de qualidade.

Qualidade esta que se estenda a todas as pessoas, e em que se incluam como condições de vida e de felicidade, tanto as necessidades provenientes da dimensão física do humano, quanto àquelas advindas das dimensões psíquica, intelectual, espiritual, sensível. Inclui-se aqui a necessidade de acesso ao belo e de conforto psicológico que em muito podem ser oferecidos pelo convívio com a natureza (MARIN, KASPER, 2009).

Esta seara só se constituirá se acionarmos, de forma integrada, nossas capacidades racionais e “o nosso sentimento, nossa capacidade de afetar e de sentir-se afetado, [...] necessita-se de sensibilidade de intuição e de capacidade de comunhão” (BOFF, 2000, p. 11).

A partir dos estudos e dados provenientes desta investigação, e que carecem de continuidade, podemos afirmar que, as experiências das crianças de convívio com a natureza lhes possibilitam a conexão entre o pensar e o sentir e mobilizam a construção de importantes e necessários conhecimentos possíveis de serem sistematizados por elas. O que certamente, influenciarão seus posicionamentos e escolhas, e incluirão posturas solidárias e éticas diante da vida. Por outro lado, pensar e sentir na e com a natureza, mobiliza sensibilidades, emoções e afetos, significados e sentidos profundos. Estes ecoam nos recônditos de nossa subjetividade, em que a linguagem verbal não alcança, e valem pela preciosidade e intensidade do que foi vivido/sentido. Gravados em nosso corpo inteiro, visível e invisível, influenciarão, igualmente, nosso jeito de ser gente, de ser humano e atuar na grande comunidade terrena.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* Tese de Doutorado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância. Instituto de Educação Universidade do Minho, 2010.
- ANTONIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. *Os sentidos da Sensibilidade: sua fruição no processo do educar*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. *Tradições sertânicas: por uma Pedagogia do Fuxico*. Revista Homem, Espaço e Tempo. Crateús, CE: UVA, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da família e da criança*. 2ª edição, Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIER, René. *A pesquisa – Ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- BARBIERI, STELA. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia, Mundialização, Espiritualidade*. São Paulo: Ática 1993.
- _____. *O Princípio da compaixão e do cuidado*. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.
- BORBA, Angela Meyer. *Infância e Cultura nos tempos contemporâneos: Um contexto de múltiplas relações*. Revista TEIAS, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan./dez 2005.
- _____. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: BEAUCHAMP Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. *Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, 1992. Disponível em portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf. Acessado em Julho 2015.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, n.23, pp. 156-168. 2003.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de mutação*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006a.

_____. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. B. A organização do espaço em instituições pré-escolares, In: MORAIS OLIVEIRA, Z. (Org.). *Educação infantil muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. (Parecer 20/2009 de 11/11/2009). Brasília, Câmara de Educação Básica, 1999.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DESCARTES, René. *O discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ÉFESO, Heráclito de. *A Unidade dos Opostos*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

EISLER, Riane. *O cálice e a espada: nossa história, nosso futuro*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. [Tradução Rogério Fernandes]. – São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil. In: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura. Brasília, Coordenação de Educação Infantil: Brasília, 1997.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. Texto digitado.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos da investigação: bases teóricas metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GRÜN, M. A. Outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: *26 Reunião Anual da ANPED*, 2003, Poços de Caldas.

GRÜN, Mauro. *Em busca da dimensão ética na educação ambiental*. Campinas SP: Papyrus, 2007.

_____. Mauro. *Pesquisa em ética na educação ambiental*. Pesquisa em Educação, vol 2, n. 1, p. 185-206, 2007.

GUTIÉRREZ Francisco, CRUZ, Prado. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

HARLAN, Jean D., RIVKIN, Mary S. *Ciências na educação infantil, uma abordagem integrada*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. *Cores, sons e aromas: a organização do espaço na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, Eloi Barreto. *Escolas Comunitárias: algumas lições de uma iniciativa popular*. Revista de Educação CEAP – Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, n. 46, Set-Nov/2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil, In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

_____. Sônia. Formação dos profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Sônia. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Texto apresentado na conferência realizada no “Seminário Internacional OMEP. Infância –

Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000. Disponível em www.periodicos.proped.pro.br, acessado em jul. 2011.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multireferencial*. Nas ciências humanas e na Educação. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. *A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25/n.02/ p.267-282/ago. 2009.

MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena 2001.

MATURANA, Humberto R., VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar*. São Paulo: Phalas Athena, 2004.

MOMO, Mariângela. *Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*, 2009. Disponível em www.anped.org.br, acesso em 2011.

MORAIS, Maria Cândida, VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORAIS, J. F. Regis de. *Espiritualidade e educação*. Campinas, SP: Centro Espírita Alan Kardec, 2002.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8º edição. - Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2005.

_____. *Terra Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1993.

_____. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses*. Conversa sobre a origem da Cultura brasileira. São Paulo: Angra Editora, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

PELIZZOLI, Marcelo L. *Homo Ecologicus: Ética, Educação ambiental e práticas vitais*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

PRIGOGINE, Ilya; CARVALHO, Edgar de Assis e ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs). *Ciência Razão e Paixão*. – 2º edição revisada e ampliada. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In. CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJAS, Jucimara; FONSECA, Regina Baruki; SOUZA, Rosana Sandi E. de. *Fenomenologia e rigor na experiência educacional: a experiência da UFMS*. 2010. Disponível em <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/80.pdf> . Acesso em Julho 2014.

ROUSSEAU, Jean J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 12º edição. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Instituto Estudos da criança, Universidade de Minho, 2002. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

SHELDRAKE, Rupert. *O renascimento da Natureza: O Reflorescimento da Ciência e de Deus*. São Paulo: Cultrix, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis RJ: Vozes, 1996.

SOUZA, José Gileá de. *Camaçari, as duas faces da moeda: crescimento econômico x desenvolvimento social*. Dissertação (mestrado) - Universidade Salvador – UNIFACS. Mestrado em Análise Regional, 2006.

SPERB, Tania Mara; VIEIRA, André Guirland. *O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto alegre, 2007, vol.20 no.1, pp. 9-19.

SUASSUNA, Livia. *Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Perspectiva Florianópolis. V. 26, n. 1, 341-377, Jan-Jun, 2008. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em Março 2014.

TIRIBA, Léa. *As crianças da natureza*. Brasília, Portal do MEC, 2010.

_____. *Crianças Natureza e Educação Infantil*. Ripo de Janeiro, RJ: PUC – Rio. GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2006.

_____. *Crianças Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EDUCADORAS E PAIS DAS CRIANÇAS

Meu nome é Izenildes Bernardina de Lima e estou convidando você, como educadora, e as crianças da sua turma a participarem da pesquisa intitulada: “A CRIANÇA E A NATUREZA: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NAS ÁREAS VERDES COMO CAMINHOS HUMANIZADORES”.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a relação das crianças com a natureza, buscando compreender a importância das atividades pedagógicas nas áreas verdes para a formação humana das crianças. Além disso, a pesquisa pode contribuir para a discussão sobre a importância destas áreas enquanto ambientes de aprendizagem nas escolas da infância.

A participação será voluntária, não haverá nenhuma despesa ou recompensa material e as pessoas envolvidas poderão desistir em qualquer momento, sem prejuízo algum. Se houverem danos materiais decorrentes da pesquisa serão ressarcidos pela pesquisadora.

A pesquisa ocorrerá através de grupo focal com educadoras para discussões sobre a temática e de observações participantes nas experiências pedagógicas realizadas com as crianças nas áreas verdes. Poderá ocorrer algum nível de constrangimento e/ou desconforto durante estas atividades mas teremos todo o cuidado e responsabilidade com os envolvidos.

Durante os encontros poderão ser utilizados áudio e/ou vídeo e fotografias. As falas, fotos, imagens e nomes das pessoas envolvidas só serão registrados e publicados com autorização das mesmas ou responsáveis, as transcrições das falas serão submetidas para aprovação antes da finalização da pesquisa.

Após a pesquisa, os resultados serão apresentados para as crianças nas linguagens que elas possam compreender, aos pais em encontro específico para este fim e para as educadoras participantes, podendo ser ainda apresentados em encontro para outras educadoras da rede municipal de Camaçari.

Uma cópia do texto final será entregue à escola onde ficará guardada por 5 anos, sob responsabilidade do Gestor Escolar, podendo, após este prazo ser descartada. Uma outra cópia será entregue à Secretaria de Educação de Camaçari, assim como o material ficará à disposição na Biblioteca da Universidade Estadual de Feira de Santana.

O trabalho final também poderá ser apresentado em congressos, assim como publicado em forma de artigo em revistas ou em livros, a assinatura deste termo será considerada como consentimento para estas publicações.

Solicito, portanto, que você educadora, assim como o pai, a mãe ou responsável pelas crianças, caso aceitem o convite e concordem com as condições propostas, assinem o termo abaixo em duas vias, sendo que uma ficará com você, e outra, com a pesquisadora.

Qualquer outra dúvida, os contatos estão ao final da página.

Educadora

Nome _____ RG _____

Assinatura _____

Pai, mãe ou responsável pela criança:

Nome _____ RG _____

Assinatura: _____

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Avenida Transnordestina, s/n, Novo Horizonte, Prédio da Pós-Graduação em Educação,
Letras e Artes (Módulo 2)
CEP: 44036-900, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Tel.: (75) 3161- 8246, [Site: www.uefs.br/ppge](http://www.uefs.br/ppge)