



CÁTIA CRISTINA SCHNECK DALLENOGARE

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Novo Hamburgo

2019

CÁTIA CRISTINA SCHNECK DALLENOGARE

A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia pela Universidade Feevale.

Orientadora Prof.^a Dra. Suelen Bomfim Nobre

Novo Hamburgo

2019

CÁTIA CRISTINA SCHNECK DALLENOGARE

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, com título: “**A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**”, submetido ao corpo docente da Universidade Feevale, como requisito necessário para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovada por:

Prof.^a Dra. Suelen Bomfim Nobre

Orientadora

Prof.^a Dra. Lúcia Hugo Uczak

Banca Examinadora

Prof.^a Me. Janaína Cardoso

Banca Examinadora

Novo Hamburgo, junho de 2019.

“Tudo posso naquele que me fortalece.”

Filipenses 4:13

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, meu agradecimento é a Deus, que tem me guiado durante a minha trajetória pessoal e acadêmica até aqui.

Agradeço ao meu esposo, que foi o grande incentivador desta conquista, que está sempre ao meu lado, me dando forças para jamais desistir dos meus sonhos, que permaneceu comigo mesmo nos dias mais difíceis. Por isso, quero compartilhar este sentimento de satisfação e alegria que estou sentindo; pois, com certeza, é mérito seu também. Agradecida pelo amor, afeto e dedicação, sempre criando possibilidades para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha família, obrigado pela compreensão da minha ausência em vários momentos. Tenho muito orgulho da família que tenho, pelos pais maravilhosos, que sempre estiveram ao meu lado, me auxiliando a superar as dificuldades, acreditando no meu potencial, o que contribuiu para que me tornasse essa pessoa guerreira e determinada que sou hoje.

Agradeço às minhas amigas, Andressa Dias e Andressa Cunha, pelo companheirismo, risadas, “pelas mateadas”, carinho, apoio, nas inúmeras noites em que passamos na Universidade, como também às demais colegas que contribuíram, de alguma forma, para a construção de novas experiências e aprendizagens que vivemos durante esta jornada acadêmica.

Também às minhas amigas, Michele Ramires e Agnes Camacho. Vocês são muito especiais. Obrigada por todas as aprendizagens que tive com vocês, principalmente por me mostrarem que eu sou capaz e que, no final, sempre dá tudo certo. E a você, Graziela Patzlaff, minha eterna gratidão, pois você me fez acreditar na educação e me mostrou o verdadeiro significado do amor incondicional pelas crianças. Em você, pude perceber o significado que um professor pode ter na vida do seu aluno, minha eterna diretora. E aos demais colegas de trabalho, que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento.

Por fim, também gostaria de demonstrar o meu agradecimento à Universidade Feevale, a todos os professores que fizeram parte da minha formação, em especial às Prof.^a Dra. Lúcia Hugo Uczak e Prof.^a Me. Janaina Cardoso, por disporem de seu tempo para ler e avaliar minha monografia e à Prof.^a Dra. Suelen Nobre, que me orientou nesta pesquisa, apostou no meu potencial e me fez acreditar ainda mais nas

minhas concepções com relação à criança e à natureza, conceituando que elas precisam uma da outra.

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando eu era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

Manoel de Barros

RESUMO

Com a crescente evolução tecnológica e a urbanização, percebeu-se que o ser humano tem estado cada vez mais distante dos recursos naturais. Em vista disso, tem surgido a urgência de retomar esta aproximação, principalmente no ambiente escolar. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo principal investigar as contribuições da relação da criança com a natureza e de que forma são explorados os ambientes externos na EI, faixa etária 5 e 6 anos. A metodologia se caracteriza pelo método qualitativo, a partir de um estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observações e a realização de um grupo focal com os discentes. Os sujeitos participantes do estudo foram: uma coordenadora pedagógica, uma professora e seis crianças, de uma escola municipal de EI, localizada no município de Campo Bom/RS. Com relação ao referencial teórico, os principais autores que embasaram este estudo foram Louv (2016), Tiriba (2018), Piorski (2016), Horn (2004; 2017), Barros (2018) e Freire (2013). Os resultados foram organizados nas seguintes categorias: relatos da trajetória profissional de uma coordenadora pedagógica acerca da relação da criança com a natureza; relatos da trajetória profissional de uma professora acerca da relação da criança com a natureza; e narrativas referentes ao desenvolvimento do grupo focal realizado com crianças da faixa etária 5-6 anos. Por meio dos dados coletados, foi possível perceber que a promoção do contato com o meio natural desde os primeiros anos de vida da criança é essencial para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensorial e motor, contribuindo para que estes se tornem adultos mais ativos, mais criativos e com mais autonomia, além de proporcionar uma infância mais alegre e um ambiente escolar provedor de experiências e aprendizagens significativas. Por fim, ao término desta investigação, os dados obtidos mostraram-se significativos, apontando que a aproximação ao meio ambiente natural promove ações de cooperação entre as crianças, incentivando atitudes de cidadania, ética ambiental e respeito, pois percebem a importância dos ecossistemas naturais para a nossa qualidade de vida, impulsionando os educandos a terem uma conduta respeitosa para com a natureza e com as pessoas que fazem parte do seu convívio social.

Palavras-chave: Criança. Natureza. Ambientes externos. Primeira infância. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

With the increasing technological evolution and urbanization, it has noticed that the human being has been increasingly distant from natural resources, in regards of this it has emerged the immediacy to approach this matter, especially within the school environment. In this regard, the main objective of this research is to investigate the contributions of the child's relationship with nature, and how the external environments in Child Education are explored between the ages of 5 and 6 years old. The methodology is characterized by the qualitative method, which is based on a case study. As instruments of data collection were used semi-structured interviews, observations, and a focus group with the students. The individuals participating of the study were: a pedagogical coordinator; a teacher, and six children, from a kindergarten municipal school, located in Campo Bom, in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. In terms of the theoretical reference, the main authors who support this study were Louv (2016), Tiriba (2018), Piorski (2016), Horn (2004; 2017), Barros (2018), and Freire (2013). The results were organized in the following categories: reports of the professional trajectory of a pedagogical coordinator and a teacher about the child's relationship with nature; and, narratives corresponding to the development of the focal group conducted with children between 5 and 6 years old. Through the collected results, it was possible to perceive that the development of the contact with nature since the very first years of the children's life is essential for their cognitive, affective, sensorial, and motor development. As a result, they become more active adults, creative, and more autonomy. In addition, this experience provides a more joyful childhood with a school environment where is capable of offering significant experiences, and learning. Finally, at the end of this investigation, the data obtained were considered significant. Emphasizing that the approach to the natural environment promotes cooperative actions among the children, encouraging attitudes of citizenship, environmental ethics and respect, since they perceive the importance of natural ecosystems for our quality of life, motivating students to have respectful conduct towards nature, as well as the people who are part of their social life.

Keywords: Child. Nature. External environments. Early childhood. Child development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos para a coleta de dados com grupo focal	28
Quadro 2 – Benefícios do contato das crianças com a natureza	54
Quadro 3 – Ações educativas promovidas na instituição de ensino pesquisada	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo focal aplicado na faixa etária 5-6 anos da EI.....	70
Figura 2 – Momento de exploração das plantas.....	71
Figura 3 – A caixa surpresa e suas descobertas.....	72
Figura 4 – Observando e aprendendo com os elementos da natureza.....	75
Figura 5 – Momento diversão e alegria.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEA	Centro de Educação Ambiental Nestor Weiler
EI	Educação Infantil
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PESQUISA E A PESQUISADORA	17
3 PROPOSTA DE PESQUISA	21
3.1 TEMA	21
3.2 JUSTIFICATIVA	21
3.3 PROBLEMA	23
3.4 OBJETIVOS	23
3.4.1 Objetivo Geral	23
3.4.2 Objetivos Específicos	23
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	25
4.1 ESPAÇO DE PESQUISA	26
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	27
4.3 COLETA DE DADOS	27
4.4 ANÁLISE DE DADOS.....	29
5 REFERENCIAL TEÓRICO	31
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
5.1.1 Documentos legais à nível nacional	35
5.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA FAIXA ETÁRIA DE CINCO A SEIS ANOS	37
5.3 A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A NATUREZA PARA AS CRIANÇAS ..	41
5.3.1 Os benefícios que os ambientes naturais podem trazer para a saúde física e emocional das crianças	45
5.3.2 A relevância da utilização dos espaços externos na escola de Educação Infantil	47
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
6.1 RELATOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA ACERCA DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA	52
6.2 RELATOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ACERCA DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA	64
6.3 NARRATIVAS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM CRIANÇAS DA FAIXA ETÁRIA 5-6	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78

REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA REALIZADA COM A DOCENTE	85
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA	86
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	87
APÊNDICE 4 – CARTA DE ANUÊNCIA.....	88

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda, como tema principal, a relação da criança com a natureza, a exploração dos espaços externos na EI, bem como as contribuições do contato com os recursos naturais, para o pleno desenvolvimento das crianças na infância.

A organização desta monografia se dá, primeiramente, com o memorial da pesquisadora, com a proposta de estudo, o tema e a justificativa, que irão abordar o foco inicial desta investigação e a argumentação pela qual se deu o desejo quanto ao tema pesquisado.

Destaca-se que esta é uma temática urgente, devendo ser discutida em ambientes escolares, bem como na sociedade em geral, uma vez que, com o avanço do desenvolvimento global e o surgimento de muitas tecnologias, perdeu-se e/ou deixou-se de lado a preferência por espaços ao ar livre e propostas que envolvam a natureza e os ambientes naturais. Nesse sentido, Louv (2016, p. 177) destaca que:

Se um espaço geográfico muda tão rapidamente a ponto de degradar a sua integridade natural, o vínculo das crianças com a terra está em risco. Se as crianças não se apegam à terra, elas não colhem os benefícios psicológicos e espirituais possíveis, tampouco vão sentir um comprometimento de longo prazo com o meio ambiente. Essa ausência de vínculo vai exacerbar as condições que criaram a sensação de ruptura – alimentando uma espiral trágica, em que nossas crianças e o mundo natural estão cada vez mais distantes.

Durante o desenvolvimento deste estudo, será possível observar argumentações de diferentes autores e pesquisadores, como Léa Tiriba, Richard Louv, Gandhi Piorsky, Heike Freire, entre outros, que afirmam a magnitude de reestabelecer o vínculo entre a criança e a natureza, sendo estes seres pertencentes ao meio natural.

Além de garantir o bem-estar dos pequenos, é fundamental, nos primeiros anos de vida, construir uma filosofia educativa voltada para a interação da criança com os ambientes naturais, disponibilizando um ambiente favorável e saudável, onde, através da brincadeira, ela possa desenvolver todas as suas potencialidades, cada vez mais se familiarizando com a biodiversidade e a riqueza de materiais dispostos na natureza.

Os objetivos que norteiam esta pesquisa visam investigar, discutir e analisar as contribuições da relação da criança com a natureza e os ambientes externos para o

desenvolvimento infantil, buscando compreender a importância de oportunizar às crianças estarem em contato com o meio natural.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação é de cunho qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso, realizado em uma escola de EI, no município de Campo Bom, Rio Grande do Sul (RS). A coleta de dados ocorreu através de observação e de entrevista semiestruturada: com uma coordenadora pedagógica e uma professora, também por intermédio de um grupo focal com participação de seis discentes da faixa etária 5-6, todos alunos da professora entrevistada. Por fim, a avaliação dos dados ocorreu a partir da Análise de Conteúdo, seguindo as indicações de Bardin (2010).

O referencial teórico está dividido por capítulos, com temas pertinentes à temática da pesquisa. O primeiro capítulo apresenta a contextualização histórica da EI e documentos legais nacionais. O segundo capítulo aborda o Desenvolvimento Infantil na faixa etária dos cinco aos seis anos. O terceiro capítulo apresenta a importância do contato com a natureza para as crianças, os benefícios que os ambientes naturais podem trazer para a saúde física e emocional destas e a relevância da utilização dos espaços externos na escola de EI.

Portanto, este estudo buscou revelar a importância do contato da criança com a natureza, repensando o distanciamento que vem ocorrendo por conta da rotina acelerada da contemporaneidade, fazendo uma reflexão sobre o papel das escolas em proporcionar este contato para as crianças na primeira infância, tendo a natureza como base de transmissão de conhecimento, sensação de bem-estar e afeto, contribuindo para a aproximação dos seres humanos uns com os outros e com seu meio, podendo, assim, ser agentes de uma vida mais sustentável em nosso planeta.

2 A PESQUISA E A PESQUISADORA

Quando solicitado que eu fizesse uma autobiografia, ou melhor, uma reflexão, avaliação de todos os momentos da minha vida até o presente momento, bateu aquele “friozinho na barriga”, pois sabia que não seria nada fácil projetar em palavras alguns momentos vividos; porém, mais uma vez, pensei que este seria mais um desafio a ser vencido e superado.

Diante disso, começo este memorial me apresentando: me chamo Cátia Cristina Schneck Dallenogare, nasci no dia 12 de março de 1992, na cidade de Sapiranga; entretanto, sempre morei na cidade de Nova Hartz. Na nossa casa, só residia minha mãe, meu pai e eu, até o dia em que eu completei três anos. No dia 12 de março de 1995, veio meu primeiro irmão. Sim, isso mesmo, nós nascemos no mesmo dia, porém com três anos de diferença. Depois de mais três anos veio o meu outro irmão. Na verdade, ele era meu primo, mas minha mãe levou-o para a nossa casa ainda quando ele tinha apenas um mês, então a nossa família se completou.

Na minha infância, sempre fui uma criança muito tranquila. Apesar de não ter muitas lembranças dessa época, me recordo de passar boa parte dela com meus padrinhos. Era muito mimada e disputada. Um fato muito marcante foi quando tive catapora, pois foi minha tia/dinda que me cuidou: “morei” na casa dela por uma semana. Também houve a época em que ela se separou do meu tio, em que passei a “pousar” todas as noites na sua casa, me sentia segura podendo dormir com ela, pois, desde muito pequena, sempre tive medo de dormir sozinha, inclusive tenho até hoje.

Não frequentei escola de EI; todavia, como meus pais trabalhavam, eu ficava em uma “tia”, aquelas conhecidas como “mães crecheiras”. Tenho algumas lembranças desse tempo – algumas boas e outras nem tanto –, mas sempre gostei muito de ficar lá e até hoje tenho um carinho muito grande por ela. Hoje, sei a importância de as crianças frequentarem uma escola de EI, pois, estando no papel de educadora, percebo quão mágico é essa fase da vida para os pequenos, e quantas possibilidades e vivências são oferecidas às crianças dentro desse espaço denominado escola. Por vezes, me pego pensando sobre como teria sido bacana se eu tivesse tido a oportunidade de frequentar uma escola de EI também.

Além de brincar com outras crianças que ficavam na tia, também gostava de brincar com meus primos, eram três meninos e eu. Brincávamos muito na rua, as

brincadeiras preferidas eram jogar bola e taco ou, às vezes, brincávamos de esconde-esconde e pega-pega. Era muito divertido, momentos ao ar livre em que só pensava em estratégias para as brincadeiras, sempre tentando ser a melhor, para que os meninos me deixassem brincar junto com eles. Sempre perdíamos a noção do tempo entretidos com a brincadeira. Quando percebia, a mãe já estava chamando para ir para casa, pois tinha de tomar banho e ficar dentro de casa, porque estava muito tarde para estar na rua. E nós, crianças, com nossa inocência e sem noção de maldade, insistíamos para ficar mais um pouquinho, uma vez que a brincadeira estava muito boa, não dava para parar naquele momento.

Outra lembrança muito marcante é o aroma da chuva: eu e meu irmão adorávamos quando chovia. Na frente da nossa casa, havia uma parte com grama, a qual, quando chovia, ficava com umas pocinhas para escorregar e pular. Também havia uma calçada que, quando chovia, ficava bem escorregadia. Então, quando víamos que estava surgindo algumas nuvens para chover, logo pedíamos para nossos pais se podíamos tomar banho de chuva. Claro que no verão a resposta era sempre “sim”; então, a festa estava pronta. Posso rir hoje ao lembrar desses momentos: um simples banho de chuva era sinônimo de muita diversão e alegria.

Iniciei minha trajetória escolar com seis anos, na conhecida Pré-Escola. Ir à escola para mim era sempre um prazer, gostava de estudar, de ser a primeira a terminar as tarefas, de receber os elogios dos professores, a ter a melhor nota, era disputada pelos colegas para fazer os trabalhos em grupo ou em dupla, trio, pois, segundo a fala deles, eu era muito inteligente e quem fazia os trabalhos comigo teria boas notas. Uma lembrança muito forte da escola é que, já na primeira série, eu falava que, quando crescesse, queria ser professora. Dito isso, outra brincadeira muito marcante na minha infância era brincar de “escolinha”: brincava com colegas da escola e, também, havia uma prima uns quatro anos mais velha que eu, para a qual eu sempre pedia que fosse minha professora e passasse temas para eu fazer. Já com as meninas da minha idade, na maioria das vezes, eu que era a professora.

Em vista disso, quando iniciei a graduação no curso de Pedagogia, uma vez que fiz um ano de Magistério e, por vários motivos, não pude concluir, foi uma grande satisfação em ver que um dos meus sonhos agora, sim, estava mais perto de se tornar realidade, ainda mais que, logo que iniciei o curso, já consegui trabalhar na área da educação. Hoje vejo que isso foi realmente muito importante, mesmo como estagiária.

Perto de completar os dois anos de estágio (tempo permitido pelo município), fui nomeada em um concurso na prefeitura de Campo Bom, no cargo de auxiliar de ensino. Me recordo até hoje o dia em que vi o *e-mail* sobre a nomeação. Foi muito gratificante, um momento de alegria, com um significado enorme. Sabia que seria um novo desafio, porém sempre foi o que sonhei para a minha vida profissional, claro que pensando antes de me tornar uma pedagoga, pois os sonhos vão se modificando com o tempo, um passo de cada vez e sempre com os pés no chão, mas nunca deixando de sonhar cada vez mais alto.

Uma data marcante em minha vida pessoal foi o ano de 2005, no qual conheci o meu esposo, alguém muito especial com quem compartilho todos os momentos, que me ensinou muito sobre a vida e que me incentiva sempre a ir em busca dos meus sonhos. Então, em 2012, oficializamos a nossa união com uma linda cerimônia religiosa e também o casamento civil.

Falo do meu esposo Marcelo aqui, pois ele é meu grande incentivador nesta jornada da graduação e da vida. Ele, na sua infância, teve muitas vivências bem diferentes das minhas. Através dele é que passei a gostar mais de estar em contato com os ambientes naturais e com a natureza, dado que a vivência dele na infância era sair nas férias para acampar com a família; ficar alguns dias fora de casa para pescar com seu pai, irmãos, tios; brincar com os amigos de caçar passarinho; ficar na casa dos tios, no interior, comendo fruta direto da árvore; entre tantas outras, as quais poderia ficar por horas aqui descrevendo. Depois que ficamos juntos, além de todos os relatos que fico maravilhada em escutar, ele também conseguiu que a minha família passasse a gostar dessas vivências, ou seja, hoje, os nossos momentos de lazer se resumem, muitas vezes, em um final de semana junto à natureza para acampar, para pescar ou somente para descansar e renovar as energias.

Atualmente, trabalho em uma escola de EI, no município de Campo Bom/RS, como auxiliar de ensino. Tenho muito a agradecer e a falar sobre todos os momentos vividos nesse ambiente encantador. Desde que assumi o concurso e fui destinada a trabalhar nessa escola. Nela, aprendi muito, mas muito mesmo. Posso afirmar que é uma escola que tem como objetivo principal o desenvolvimento da criança e que assegura o direito delas de brincar. Foi nesse período também que percebi a importância de proporcionar às crianças o contato com os ambientes naturais, uma vez que, através de observações e práticas, pude observar que as crianças querem a todo momento estar nos ambientes externos, seja em atividades dirigidas ou

simplesmente para brincar livre; isso passou a me intrigar, a me fazer refletir sobre estes espaços externos e investigar quais os benefícios que esse contato com os ambientes naturais pode proporcionar para as crianças, como estão organizados esses ambientes e por que a preferência por estar ao ar livre e não na sala de aula, que também proporciona brinquedos e brincadeiras. Portanto, através desses olhares para os momentos do brincar e de atividades realizadas com as crianças, especificamente nessa instituição, foi que percebi que estar ao ar livre despertava nas crianças os sentimentos de prazer e alegria. Assim, isso me fez querer investigar mais a fundo quais são realmente as relações estabelecidas pelas crianças e os sentimentos despertados quando estão em contato com a natureza e com os ambientes externos.

3 PROPOSTA DE PESQUISA

A presente proposta de pesquisa manifestou-se a partir de vivências e inquietações que foram surgindo durante a caminhada profissional da pesquisadora, a qual vem observando diariamente as crianças da EI, percebendo que algumas escolas estão adaptando seus espaços externos, com o intuito de possibilitar às crianças o contato com os ambientes e os elementos naturais.

Com isso, surgem inúmeros questionamentos, como: por que a necessidade de possibilitar esse contato para as crianças? Existem leis que asseguram esse direito à infância? Quais os benefícios que o contato com os ambientes naturais pode trazer para o desenvolvimento da criança? Por que parece que as atividades propostas ao ar livre são mais prazerosas?

Partindo dessas questões, esta pesquisa tem por finalidade compreender quais os benefícios do contato com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento integral das crianças. A seguir, serão descritos o tema, a justificativa, o problema e os objetivos desta pesquisa.

3.1 TEMA

A relação da criança com a natureza e a organização dos espaços externos em uma escola de EI.

3.2 JUSTIFICATIVA

Observando que o contato com os ambientes naturais e a natureza pode proporcionar sensação de bem-estar, tranquilidade e calma, passei a me questionar porque as pessoas não têm por hábito, em sua rotina, mais momentos ao ar livre e de contato com a natureza; como também, através de algumas experiências na área da educação, percebi que se está buscando promover, cada vez mais, para as crianças, a proximidade com elementos naturais, organizando-se seus espaços externos para que fiquem propícios a esse contato com a natureza, aspectos que mobilizam o desejo de pesquisar mais sobre este assunto:

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade – falta de equilíbrio, agilidade, habilidade física – e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte deste cenário. (BARROS, 2018, p. 14).

Percebendo que, com o passar do tempo, as escolas foram se modernizando, também foram perdendo o contato com ambientes naturais, uma vez que a grande maioria delas, em seus ambientes externos, só possuem concreto; as pracinhas contêm brinquedos industrializados, retirando-se as árvores, porque precisa-se de espaço para construir prédios ou áreas cobertas, somente deixando um pequeno espaço com areia ou até mesmo utilizando grama sintética. Claro que a modernização e as tecnologias nos tempos de hoje são essenciais, porém elas acabaram causando um distanciamento da natureza e a redução de áreas naturais, fazendo com que principalmente as crianças passem mais tempo em ambientes fechados, podendo causar danos ao desenvolvimento infantil, afetando a qualidade de vida em diversos aspectos. (BARROS, 2018).

Outro ponto a ser considerado é a questão da preocupação com a segurança, algo que, por vezes, acaba intrigando alguns pais, os quais deixam de fazer passeios ao ar livre e optam por ambientes fechados, privando a criança de brincar livre, se sujar, aprender através da experimentação. Por isso, precisamos de ambientes escolares que possibilitem aos seus educandos espaços potencializadores do brincar e aprender ao ar livre, buscando entender os benefícios que o contato com os ambientes externos e ricos em natureza podem trazer às crianças.

Nas palavras de Barros (2018, p. 19-20):

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida. Simultaneamente, a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências essas que permitem à criança se misturar no mundo, construindo aprendizagens significativas e subjetividades.

Assim, esta pesquisa focou-se em compreender como está ocorrendo a relação das crianças com a natureza e os ambientes externos na primeira infância, buscando compreender o desejo e as necessidades dos alunos frente aos momentos ao ar livre, bem como se o pátio também consegue ser um ambiente educativo, provedor de interação e aprendizagem.

3.3 PROBLEMA

Quais as contribuições da relação da criança com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento infantil, na faixa etária de cinco a seis anos, no município de Campo Bom?

3.4 OBJETIVOS

A seguir, constam os objetivos que nortearam esta pesquisa, primeiramente vem objetivo geral e a seguir os específicos, os quais direcionaram a proposta de pesquisa e os resultados que se pretendeu alcançar a partir deste trabalho acadêmico.

3.4.1 Objetivo Geral

Investigar as contribuições da relação da criança com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento infantil integral, a partir de pesquisa em uma escola de EI de Campo Bom, com a faixa etária de cinco a seis anos.

3.4.2 Objetivos Específicos

- Discutir as contribuições da relação da criança com a natureza para a construção de suas aprendizagens;
- Analisar quais são os benefícios que o contato com os ambientes naturais pode trazer para o desenvolvimento das crianças;
- Apreciar as intervenções pedagógicas e a organização dos ambientes externos a partir das brincadeiras/atividades propostas ao ar livre, na escola pesquisada;

- Compreender qual o nível de importância do contato com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento infantil.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao se iniciar o presente estudo, ficou evidente a necessidade de uma metodologia, buscando o máximo de informações possíveis sobre o tema escolhido, analisando os dados coletados, para que subsequentemente se possa obter respostas para o problema criado, sendo assim, ganha sentido as palavras de Cauduro (2004, p. 19): “Pesquisar quer dizer procurar respostas para as suas indagações, seus questionamentos. Em busca de respostas para as suas dúvidas, de novas soluções para seus problemas, o acadêmico se desenvolve estudando e pesquisando”.

A presente pesquisa é de cunho qualitativa, uma vez que possibilita a ação do pesquisador em compreender o objeto de estudo, havendo maior proximidade com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, tendo um envolvimento direto entre o pesquisador e o tema a ser estudado, como nos traz a autora:

A pesquisa qualitativa possibilita a visão do todo, analisando as várias questões do contexto pesquisado. Este método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupo, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc. (CAUDURO; 2004, p. 35).

Na mesma direção tem-se Prodanov e Freitas (2013, p. 70), quando afirmam:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Em relação aos procedimentos técnicos, a investigação caracterizou-se como um estudo de caso. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 60) “o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo: uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”.

Nesse sentido, Yin (2015, p. 17) afirma que:

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Assim, toda pesquisa deve ser feita de forma ética, buscando conhecimentos e produzindo resultados, visto que exige uma análise minuciosa dos vários aspectos a serem pesquisados, necessitando um olhar atento e observador por parte do pesquisador, acerca do tema abordado.

4.1 ESPAÇO DE PESQUISA

O presente estudo foi realizado em uma escola de EI da rede pública, no município de Campo Bom. A escolha da instituição foi baseada em um único critério, de que esta vem modificando suas metodologias com o intuito de proporcionar às crianças mais tempo nos ambientes externos, acreditando que o contato com os elementos naturais pode auxiliar no desenvolvimento integral dos seus alunos.

Conforme consta em seu Plano Político-Pedagógico (PPP), de 2019, a escola atende um total de 160 crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, oferecendo turno integral a todos. A equipe diretiva é composta pela diretora e a coordenadora pedagógica, que contam com um grupo de 12 professores, 2 auxiliares de ensino, 3 atendentes, 1 estagiário não remunerado e 1 estagiário que recebe bolsa-auxílio. A instituição está em funcionamento desde o ano de 2012.

A escola conta com um espaço externo bem amplo. No pátio da frente, tem um grande espaço com bloquetes de concreto, pracinha de areia com brinquedos de madeira (escorregador, casinha, balanço, gangorra, etc.), espaços com pneus, árvores, um pequeno espaço de grama, uma cama elástica e uma casinha de concreto. Já na parte dos fundos, também há uma caixa de areia, protegida com um telhado; uma parede com azulejos, destinada para obras artísticas das crianças; escada de pneus com areia; brinquedos, como escorregador, gangorra e balanço (espaço mais destinado para as crianças menores). Na divisa com a escola, há um espaço público, com quadra de areia, muitas árvores, barrancos e até uma academia ao ar livre, muito utilizada pela escola, com as crianças.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como participantes uma coordenadora pedagógica, uma professora e um grupo focal com crianças da faixa etária de cinco a seis anos, em uma escola de EI, na rede municipal de Campo Bom.

Para a realização desta monografia, foram observados e analisados os espaços da escola que oferecem o contato com a natureza, bem como a relação das crianças com estes ambientes, de que forma e como são utilizados pelas crianças e pelo educador, uma vez que este é responsável pelo planejamento e organização das aulas.

Destaca-se que escola escolhida para a realização do estudo está desenvolvendo atualmente projetos pedagógicos em torno da temática “a criança e a natureza”, e este fator foi determinante para a escolha do público participante do estudo.

Ainda sobre a definição dos sujeitos de pesquisa, é importante mencionar que a proposta curricular para EI, faixa etária 5-6, do município de Campo Bom, homologada no ano de 2016, prevê nos direitos de aprendizagem, a exploração do meio ambiente com objetivo de estabelecer relações entre a natureza e o ser humano, explorar o ambiente, relacionando-se com pessoas e estabelecendo contato com animais, plantas e objetos diversos, valorizar e cultivar práticas de plantio, bem como estabelecer relações entre os diferentes fenômenos da natureza.

Outro documento a ser destacado são os parâmetros e indicadores de qualidade das EMElS de Campo Bom, que visam auxiliar em práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, assegurando que as crianças tenham oportunidades de brincar com água, areia e outros elementos da natureza; observem animais, plantas e os fenômenos naturais do meio; realizem atividades com elementos naturais, explorando os sentidos; participem de atividades de jardinagem e horta e utilizem recursos/brinquedos que explorem os fenômenos naturais.

4.3 COLETA DE DADOS

Para viabilizar a coleta de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, adaptada do trabalho de Nitz (2017), a qual encontra-se na íntegra no Apêndice B.

A entrevistada foi realizada com a coordenadora pedagógica da escola participante da pesquisa e a professora da turma. Dentro da coleta de dados, ela serviu como instrumento para a pesquisa. Prodanov e Freitas (2013, p. 106) dizem que: “a entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”, destacando ainda que “é necessário ter um plano para a entrevista, visto que, no momento em que ela está sendo realizada, as informações necessárias não deixem de ser colhidas”, uma vez que a entrevista foi semiestruturada, fez-se necessário organizar um roteiro, podendo surgir várias outras questões relevantes a serem integradas no roteiro.

Ademais, foi feito um grupo focal com crianças na faixa etária de cinco a seis anos, buscando integrar a investigação dos objetivos com os sujeitos da pesquisa. Por isso, cabe citar Gatti (2005, p. 9):

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar [...].

Durante os momentos destinados à interação do grupo focal, tendo por objetivo esclarecer os momentos que se relacionam à coleta de dados, foram pensadas algumas atividades, para auxiliar na presente investigação, descritas no Quadro 1:

Quadro 1 – Procedimentos para a coleta de dados com grupo focal

MOMENTOS	PROCEDIMENTOS
1º	Observação direta no contexto escolar e realização dos registros fotográficos dos espaços externos da instituição participante.
2º	Conversa informal com apresentação da pesquisadora e das mudas de plantas presentes no centro do círculo. Exploração das mudas pelos alunos e diagnóstico dos conhecimentos prévios a partir de aula expositiva e dialogada.
3º	Roda de conversa com exploração da caixa pedagógica com elementos da natureza. Nesta etapa, a pesquisadora apresentará os seguintes questionamentos ao grande grupo: - O que é natureza? - Na sua casa, tem área verde? - Vocês gostam de brincar na natureza? Por quê?
4º	Realização de uma hora do conto, com a história sobre os quatro elementos da natureza, baseado na obra de Bicalho et al. (2010).

Fonte: Elaborado pela autora.

A observação foi realizada a fim de entender como se dá a relação das crianças com a natureza no ambiente escolar, sendo observado o comportamento das crianças ao ar livre, bem como as propostas trazidas pela professora da turma nos ambientes externos. Essa observação foi de forma direta, ou seja, as crianças e a professora da turma a qual estava sendo observada tiveram contato com a pesquisadora.

Assim, para realizar a coleta de dados, foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3), assegurando a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos. Também foi solicitado uma autorização para gravar a entrevista, a fim de não perder nenhum dado importante, assegurando que só o entrevistador teve acesso a ela.

4.4 ANÁLISE DE DADOS

No decorrer da pesquisa, os dados coletados por meio dos instrumentos citados acima tiveram sua interpretação através da análise de dados, como trazem as autoras Ludke e André (2004, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Essa análise se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo, sobre a qual Bardin (2010, p. 46) afirma: “visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”; porém, para que se faça uma perfeita Análise de Conteúdo, é necessário ter realizado uma boa coleta de dados.

Ainda sobre a Análise de Conteúdo, cabe citar Moraes (1999, p. 11): “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação a percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação”, ou seja, ao realizar a Análise de Conteúdo, o pesquisador estará interpretando e transcrevendo, de forma pessoal, todos os dados coletados durante a sua pesquisa.

Segundo Bardin (2010), a Análise de Conteúdo se organiza em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é o momento de organizar as ideias iniciais. Apoiando-nos nessa compreensão, tem-se Bardin (2010, p. 121), afirmando que:

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de instituições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...].

Na exploração do material, o autor ressalta que é “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2010, p. 127), isto é, realizar um mapeamento e codificação do material coletado, selecionando o que lhe for mais significativo.

Relacionado ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, Bardin (2010, p. 127) afirma que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor inferências a adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. ”

Tais aspectos devem ser levados em conta pelo pesquisador, ao realizar a análise.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Nas seções a seguir, consta o referencial teórico estudado sobre o tema deste estudo, contextualizando documentos legais sobre a EI, o desenvolvimento das crianças na primeira infância e as contribuições que o contato com a natureza e os ambientes naturais podem proporcionar para o desenvolvimento infantil, dentro do ambiente escolar.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pode-se dizer que a infância é uma das fases mais importantes na vida dos sujeitos, pois é nesse período de sua vida que a criança experimenta, investiga, questiona, sente, utiliza os cinco sentidos para conhecer o novo. Porém essa maneira de pensamento é bem recente, como retrata Corazza (2002, p. 81):

Considera que a história da criança revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre esta categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade a Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo que hoje chamamos de infância, nem esta figura social e cultural chamada “criança”.

Por isso, esta seção tem por finalidade abordar questões históricas sobre a infância e a EI, buscando compreender o contexto histórico-social e cultural no qual se construiu o atendimento às crianças pequenas.

A partir do século XVI, com as mudanças na forma de produção do século seguinte, passou a ser fator importante os jardins de infância, onde as crianças da nobreza eram preparadas para a aquisição e manutenção dos bens da família; e as crianças pobres eram orientadas e preparadas para o mercado de trabalho.

Segundo Andrade (2010), na Alemanha em 1840, foi criado o primeiro jardim de infância, por Froebel, no qual eram atendidas crianças de três a sete anos, com uma proposta pedagógica voltada para a educação integral da infância. Com base em um currículo voltado para a criança, o que norteava as propostas pedagógicas eram os jogos e as atividades de cooperação. E, apesar das represálias, essa proposta se expandiu por toda a Europa a partir de 1870.

Devido à Revolução Industrial e a grande parte das mulheres estarem entrando para o mercado de trabalho, no final do século XIX, como afirma Kuhlmann Júnior

(2007, p. 26): “O conceito de civilização passou a impor o critério da necessidade das novas instituições sociais”, criam-se, no Brasil, os primeiros jardins de infância. Isso fica evidente nas palavras de Didonet (2001, p. 12):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

O primeiro jardim de infância foi fundado no Rio de Janeiro, dois anos depois em São Paulo, com o propósito de atender às crianças da elite, encaminhando o início dos movimentos pela democratização do ensino. Entretanto, só no ano de 1896 foi criada a primeira instituição pública, porém ainda destinada à burguesia paulistana.

E, aos poucos, o Poder Público foi assumindo a responsabilidade sobre as creches populares, que atendiam às necessidades físicas como higiene, alimentação e segurança física, sem pensar no desenvolvimento infantil e nos direitos da criança. (MELLO et al., 2014). Segundo Kuhlmann Júnior (2007), esse período foi denominado médico-higienista, uma vez que essas instituições eram de caráter hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da saúde, preocupados com o grande índice de mortalidade infantil, passaram a dispor de lugares para que as mães pudessem amamentar seus filhos, sendo um direito garantido. Nesse período da educação, toda a atenção era voltada para o assistencialismo, principalmente com a saúde física, preocupando-se somente em produzir lucros para o Estado e para que não gerassem muitos custos para a política e economia do país. (ANDRADE, 2010).

A década de 30 é marcada pelo surgimento do Ministério de Saúde e Educação, assumindo este órgão a responsabilidade pela infância, sem deixar de pressionar as instituições particulares para contribuir com seu atendimento. Segundo Andrade (2010), a infância nas décadas de 30 e 40 ficou marcada pela “fase da assistência social”, na qual utilizavam a “pedagogia da submissão”, pecando em alguns quesitos para, depois, virem com a solução como se fossem detentores de dívida para a população. Ainda na década de 40, surge a primeira política que preserva o direito das mães a amamentar seus filhos, obrigando as empresas com mais de trinta funcionárias mulheres a manter creches ou firmarem convênios com creches distritais, apenas durante o período de amamentação. Andrade (2010)

acrescenta que o governo de Getúlio Vargas começa a enxergar a criança como o cidadão futuro da nação e entende isso como uma “missão nacional”, partindo do objetivo de fortalecer o Estado autoritário que seu governo obtinha.

A década de 50, por sua vez, permanece ainda nesse pensamento de assistencialismo. Para entender um pouco mais sobre o assistencialismo, trago as palavras de Kuhlmann Júnior (2007, p. 167):

[...] a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao fato de retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a abaixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre a sua realidade e não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização.

Segundo Andrade (2010), a década de 60 foi caracterizada por grandes mudanças relacionadas à infância e à adolescência do país, devido ao Golpe Militar, o governo implementou uma nova Política Nacional de Bem-Estar do Menor, originando a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEM), com o intuito de atender aos menores abandonados, infratores, em situação de risco e de conduta antissocial. Foi nesta década que iniciou os movimentos de reivindicações para que as creches passassem a atender qualquer mãe trabalhadora. Assim, cabe citar Andrade (2010, p. 141):

Os impactos do sistema econômico e político do Brasil, na década de 1960, terão uma atuação na política de atendimento às crianças. A creches, em especial, serão reivindicadas, em consonância às necessidades da classe trabalhadora, no patamar de equipamento social necessário diante das questões sociais emergidas com o agravamento das questões de vida da população e a crescente demanda por serviço de consumo coletivo, como transporte, saúde, creches, escolas e outros.

Semelhante leitura tem-se nas palavras de Kuhlmann Júnior (2007, p. 181):

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização dessas instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais.

Nessa perspectiva, ocorre o I Seminário de Creches do Estado de São Paulo, no qual se começam a defender ideias voltadas para o desenvolvimento infantil, as creches passam a ter uma visão voltada para a promoção da família e a diminuição da criminalidade. Pensando-se na qualidade do atendimento às crianças, sente-se a necessidade de envolver outros profissionais especializados na área do desenvolvimento e da EI, como da Psicologia, da Pedagogia e do Serviço Social, os quais apresentam, com as famílias, ações educativas influenciadas pelo tecnicismo. (ANDRADE, 2010).

A partir de 1970, iniciam-se mudanças relacionadas às políticas para a infância, bem como as discussões sobre a função social das creches e o reconhecimento como instituição educacional, como relata Andrade (2010). Com isso, a EI passa a ser integrada às políticas educacionais, sendo um subsetor educacional e de assistência ao trabalhador.

Nesse cenário, no final da década de 70 e início de 80, a EI passou a receber influências da UNICEF e da UNESCO, com ideias já disseminadas em países subdesenvolvidos, de uma educação pré-escolar voltada à compensação da carência populacional. Além disso, criam-se programas e projetos para EI brasileira, voltados às regiões mais carentes, como a região Nordeste. Dentre eles, cabe destacar dois grandes programas de cunho federal: o Programa Casulo, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. (ANDRADE, 2010). Nesse período, há uma forte expansão de um modelo não formal de EI, sem espaços físicos adequados, sem material pedagógico e com pouca mão de obra qualificada. Também houve a criação da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), referindo-se a um órgão do Ministério da Educação.

O segundo período, iniciado após a ditadura militar, acontece no contexto de eclosão dos movimentos sociais do país e de intensa mobilização política em prol da abertura democrática. A década de 1980 foi cenário de grande mobilização em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ampla participação da sociedade civil, resultando em um novo ordenamento legal e uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a educação infantil. No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de educação infantil é referenciada ao educar e ao cuidar, ocorrendo toda uma articulação para vinculação da educação infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social. (ANDRADE, 2010, p. 144).

Com base nas questões apresentadas pelo autor, a década de 80 é marcada pelo início de uma grande mobilização pelos direitos das crianças e adolescentes,

para que estes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. Inicialmente, essas mobilizações partiram de mulheres da periferia, subseqüentemente pelas mulheres de classe média. A partir daí, inicia-se um período de forte mudança pelo reconhecimento das instituições de atendimento às crianças, deixando de ser assistencialista para ter um caráter educacional.

Na próxima seção, serão apresentados os documentos legais que se voltam para garantir os direitos da criança e da família, ao atendimento em instituições de EI.

5.1.1 Documentos legais a nível nacional

Em 1988, ocorre a promulgação da Constituição Brasileira, trazendo consigo o reconhecimento legal da instituição como direito da criança, de zero a seis anos, à educação. Já no ano de 1990, foi aprovada a Lei Nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA (BRASIL, 1990). Contribuindo com o assunto, Garcia e Leite Filho (2001, p. 31-32) explicam que:

O ECA, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes seus direitos, assegurados em lei especial. Esta lei contribuiu com a construção de uma nova forma de olhar a criança- a visão de criança como cidadã. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e opinar.

Outro ponto a ser destacado na história da EI no Brasil é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1996. (BRASIL, 1996). Desse modo, “a educação Infantil passa a ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade” (ANDRADE, 2010, p. 146), como também define a EI como a primeira etapa da Educação Básica. Todavia, ocorreu uma alteração com a Lei Nº 11.114/05 (BRASIL, 2005), visto que ela define o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Assim, a EI passa a atender as crianças até os cinco anos de idade.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a EI são publicados no ano de 1998, com o intuito de nortear o trabalho pedagógico dos professores de creches e

pré-escolas (BRASIL, 1998), porém ele não foi muito aceito, o que fica evidente nas palavras de Andrade (2010, p. 174):

Dentre as críticas tecidas por muitos teóricos em relação aos Referenciais Curriculares está o risco da implementação de práticas pedagógicas engessadas, rotineiras, que muitas vezes desconsideram o universo cultural das crianças e a existência de múltiplas formas de viver a condição da infância em nosso país, o que acaba por negar o direito das crianças a uma educação infantil emancipatória.

Na busca constante por políticas públicas destinadas à infância e pelos direitos das crianças à educação, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2010), que caracterizam a Instituição de EI como um espaço não doméstico, de estabelecimentos educacionais públicos ou privados, na ação de cuidar e educar, em período diurno, podendo ser turno integral ou parcial; tornando-se, então, obrigação do Estado, oferecer EI pública, gratuita, de qualidade e sem nenhuma forma de seleção. Nesse sentido, cabe ressaltar que:

Nos últimos anos foi significativo o número de documentos oficiais elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação no intuito de que seja efetivada uma Política de Educação Infantil no país. Dentre os pressupostos dessa política estão o reconhecimento da infância como etapa relevante no processo de construção da cidadania, as funções indissociáveis entre o cuidar e o educar, o oferecimento da Educação Infantil em complementação a ação da família, o lúdico como elemento constitutivo das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, a formação adequada dos profissionais, o acesso as instituições de Educação Infantil e, sobretudo, a garantia de uma educação de qualidade pautada nos direitos fundamentais da infância. (ANDRADE, 2010, p. 175).

Por fim, no ano de 2017, é divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um documento de caráter normativo, definindo o conjunto de saberes e aprendizagens que cada educando necessita ao longo da sua jornada na Educação Básica. (BRASIL, 2017). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a BNCC tem por finalidade nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como as propostas pedagógicas nas escolas públicas e privadas em todos os níveis de ensino, da EI ao Ensino Médio, em todo o Brasil, estabelecendo competências, conhecimentos e habilidades direcionados para que todos os estudantes se desenvolvam, ao longo da escolaridade básica, enquanto formação humana integral, e contribuam para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

5.2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA FAIXA ETÁRIA DE CINCO A SEIS ANOS

Esta seção tem por objetivo descrever algumas características do desenvolvimento infantil e das crianças na faixa etária entre cinco e seis anos; por isso, primeiramente, precisamos contextualizar o sentido da palavra desenvolvimento, uma vez que está ligada a toda e qualquer ação, ou efeito, relacionada ao processo de crescimento e evolução.

Assim, temos as ideias de Carvalho e Guimarães (2006, p. 32):

Apesar de imaturo, o ser humano possui, todavia, ao nascer, uma série de habilidades e um ritmo acelerado no desenvolvimento de outras capacidades, as quais facilitam o seu crescimento e adaptação progressiva ao ambiente em que vive, principalmente às pessoas com as quais convive.

Podemos considerar o desenvolvimento como um processo relacionado ao crescimento intelectual, físico, emocional, desenvolvendo habilidades específicas, procurando garantir a autonomia da criança, porém esse desenvolvimento só é possível por meio das relações sociais que as crianças vivenciam ao longo da sua infância. Isso fica evidente nas palavras de Carvalho e Guimarães (2006, p. 31-32):

Inicialmente, gostaríamos de colocar o desenvolvimento da criança como um processo que ocorre numa rede de relações sociais, ou seja, ele acontece em um contexto em que a criança é colocada, a todo tempo, em contato com outras pessoas, sejam adultos, adolescentes ou até mesmo outras crianças. É imersa nessa rede que a criança vai fazendo a sua inserção no mundo. A aquisição da linguagem, a aprendizagem de hábitos e costumes estão diretamente ligadas ao fato de a criança fazer parte desse universo maior de relações sociais.

Além de ser influenciada pelo meio em que vive, a criança também é capaz de influenciar quem está ao seu redor, funcionando como um sistema relacional que se complementam. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2006). A partir dessas vivências, a criança irá se apropriar, de forma individual, de valores, normas e costumes do contexto social em que está inserida, contribuindo para a formação da sua identidade das suas particularidades.

Nessa perspectiva de desenvolvimento infantil, a partir das relações estabelecidas com o meio e com o outro, temos as teorias sociointeracionistas. De acordo com Felipe (2001, p. 27):

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Partindo das considerações anteriores, cabe ressaltar o pensamento de cada um de acordo com a faixa etária dos cinco a seis anos. Embora estes se relacionem, também acabam se diferenciando em alguns aspectos.

Para Wallon, que desenvolveu vários estudos com base na neurologia, refere-se ao desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para o autor, as experiências que a criança passa com relação ao seu meio e o grau de apropriação que o sujeito faz sobre ele é que contribui para formar o contexto do seu desenvolvimento. (FELIPE, 2001). Wallon destaca o estágio do personalismo na faixa etária, aproximadamente, dos três aos seis anos:

Nesta fase ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre a inteligência e a afetividade. (FELIPE, 2001, p. 28).

Segundo Felipe (2001), Jean Piaget tinha a preocupação em descobrir como se estruturava o conhecimento. Em suas teorias, dizia que é através da relação entre o objeto de conhecimento e o sujeito que a criança vai aprimorando as suas capacidades, ou seja, por meio da relação com o mundo que a criança vai desenvolvendo a sua inteligência. Por volta de dois até os seis/sete anos, a criança encontra-se no estágio pré-operacional:

Nesta fase, a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma, etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos [...]. (FELIPE, 2001, p. 31).

Partindo do pressuposto de que a criança necessita de uma mediação e da interação com o outro, cabe citar Felipe (2001, p. 29-30), que menciona as palavras de Vygotsky também sobre o desenvolvimento infantil:

Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, as coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê explicações, demonstrando como fazer. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental em Vygotsky. Para este autor, a zona de desenvolvimento proximal ou potencial consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Cabe a escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O papel do/a professor/a consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial dos/as alunos/as, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Dessa forma, fica evidente que os pensamentos entre Wallon, Piaget e Vygotsky estão interligados, pois consideram a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o meio em que está inserido. No entanto, cabe ressaltar as diferenciações teóricas entre as propostas, uma vez que Wallon dá importância ao corpo da criança, a maturação biológica e suas emoções, já Piaget entende que os conhecimentos são adquiridos espontaneamente de acordo com o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. Vygotsky, por sua vez, acredita que a construção do conhecimento se dá através da relação com outro e com seus pares.

Levando em conta o desenvolvimento natural das crianças, conforme ela vai se desenvolvendo, também vai adquirindo autonomia. Nesse sentido, os adultos que a rodeiam, sejam profissionais da educação ou familiares, devem estar sempre atentos, auxiliando para que estas se tornem adultos mais saudáveis. Na escola, o professor é elemento fundamental, pois organiza espaços que oportunizam aos educandos conviver em um ambiente que permite a interação entre crianças da mesma idade e diferentes faixas etárias. Além disso, promove o contato com diversos ambientes, objetos e instrumentos culturais e literários; estimula a aprendizagem, através dos sentidos; planeja e organiza intervenções pedagógicas para que a criança construa suas aprendizagens de forma natural. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2006).

Trazendo o desenvolvimento infantil para dentro do espaço escolar, como citado anteriormente, é importante destacar o papel do educador em considerar as vivências sócio-históricas que os alunos trazem consigo, para que estes se percebam como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Carvalho e Guimarães (2006), o processo de fomento da autonomia do discente vai fazer com que eles compreendam o mundo e possam se sentir inseridos nele, não tornando o educador como detentor do saber, mas sim um mediador, a fim de auxiliar os alunos nesse crescimento, propiciando, nas suas práticas pedagógicas, o incentivo da autonomia e da sociabilidade.

Apoiado nessa compreensão, ganha sentido proporcionar aos alunos ambientes estimulantes, desafiadores, acolhedores e com os quais a criança consiga desenvolver, por iniciativa própria, o interesse pela aprendizagem. Tendo isso em vista, precisamos que o ambiente escolar possa oferecer uma educação na qual a criança construa os seus conhecimentos a partir das múltiplas linguagens, através de relações com o meio, com a ludicidade e de forma interdisciplinar, pois só assim poderemos incorporar a ideia de que a escola propicia aprendizagens significativas, voltadas para as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, temos Carvalho e Guimarães (2006, p. 54):

Pensar a criança pequena como sujeito sociocultural significa compreender que a construção do conhecimento far-se-á através do encontro com o outro: o adulto, as crianças, os livros, os filmes, a observação do mundo real etc. Aprende-se a partir do que o grupo já sabe, na tomada de decisões, na convivência diária, nas discussões, na participação dos ritos próprios da cultura, na capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis na construção de relações. Aprende-se através de uma multiplicidade de linguagens: brincando, falando, escrevendo, lendo, construindo coisas, explorando o mundo, exprimindo os afetos através do corpo, do desenho, do olhar [...].

Portanto, o desenvolvimento infantil está atrelado a vários fatores, sendo o principal a relação do sujeito com o meio em que está inserido, pois é através das vivências e das relações que as crianças irão se desenvolver, essencialmente nos aspectos: motor, afetivo e cognitivo. Basta um olhar sensível, capaz de enxergar a criança como um ser em constante evolução, inteligente e competente, podendo agir de forma a expressar a sua autonomia e autoconfiança, incorporando novas metodologias a sua prática, pensando esta como um processo contínuo na vida das crianças, percebendo que é junto com elas que se constrói os ambientes escolares e

sociais, tornando-os estimulantes e provedores de significados, mas, principalmente, respeitando a subjetividade e o tempo de cada um, oportunizando o seu desenvolvimento pleno.

5.3 A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A NATUREZA PARA AS CRIANÇAS

Pensar a importância do contato com a natureza na infância, se faz necessário a partir dos cenários atuais de um mundo totalmente globalizado, desenvolvido e no qual as crianças, em sua maioria, vivem em ambientes urbanizados, geralmente de grandes metrópoles, também: “pautada na percepção de que a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e de que lhe falta tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a natureza” (BARROS, 2018, p. 10). Na mesma direção tem-se, também, Horn (2017, p. 85) quando afirma:

As crianças hoje, em sua grande maioria, veem-se privadas de desfrutar do espaço ao ar livre e de conviver com a natureza. Muitas são as razões que corroboram tal evidência: uma sociedade que impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre [...].

A palavra natureza tem origem do latim *naturus*, sendo uma combinação do verbo *nascere*, nascer, e do sufixo *urus*, do verbo gerar, ou seja, a criança traz em si a natureza e o processo de evolução, estabelecendo, de forma natural, uma intimidade entre a criança pequena e o meio natural. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017). Por isso, é papel do adulto assegurar esse direito da criança, o qual está registrado em seu gene, usufruindo da natureza como um ambiente estimulante e facilitador de brincadeiras e pesquisas, como algo que possa estar presente no cotidiano. Com base no exposto, cabe citar que:

Para as crianças, a natureza se mostra de muitas maneiras: um bezerro recém-nascido; um animal de estimação que vive e morre; uma trilha de chão batido em meio as árvores; uma cabana aninhada em urtigas; um terreno baldio pantanoso e misterioso. Independente da cena, a natureza oferece a cada criança um mundo mais antigo e vasto, separado dos pais. Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. A natureza oferece a cura para uma criança que vive em uma família ou uma vizinhança destrutiva. Ela funciona como um papel em branco em que a criança desenha e reinterpreta as suas fantasias culturais. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que

há do outro lado. A natureza também pode assustar, e até mesmo esse medo tem um propósito. Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade-um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte. (LOUV, 2016, p. 29-30).

Nesse sentido, o contato com a natureza se torna tão importante para as crianças como qualquer outro “conteúdo” dito como essencial para o desenvolvimento dela, uma vez que possibilita uma vasta gama de provocações, desafios, beleza e encantamento, oportunizando o compartilhamento de experiências e envolvendo-a plenamente. Em cada espaço proporcionado, o envolvimento pode se dar de maneira diferente; entretanto, faz-se necessário respeitar as escolhas e o momento de cada uma, visto que: “As experiências ao ar livre provocam o corpo todo e as relações... Tudo é grande, complexo e curioso. A natureza é um cenário infinito de brincadeiras”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 90).

Contribuindo com o assunto, Buitoni (2006, p. 145) destaca que:

Mexendo com terra, água, fogo, a criança aprende a lidar com seu próprio corpo. É importantíssimo se jogar na terra, andar descalço, se molhar, se sujar na lama, perceber como tratar o fogo, escalar um barranco. Tudo isso é saber lidar com a noção de perigo- aprendizado essencial para o resto da vida.

Na EI, prioriza-se que as aprendizagens tenham de ocorrer através da brincadeira, da interação com o outro e com o meio, de forma natural; desse modo, nada melhor do que criar espaços e oportunidades de exploração, propondo vivências significativas ao ar livre, pois elas possibilitam imaginar, fazer, sentir, compartilhar, para, a partir daí, brincar, descobrir e aprender a preservar, construindo aos poucos, nas crianças, uma consciência ambiental, para que estas, através das práticas, possam sentir e pertencer.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam pensar e organizar os pátios e praças com a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação. (FLORES; SOARES, 2017, p. 111).

Porém, “nem sempre está presente nas escolas brasileiras a compreensão de que as áreas externas são uma parte importante de uma proposta pedagógica em uma instituição de Educação Infantil” (FLORES; SOARES, 2017, p. 107), pois ainda

veem somente a sala de aula como espaço provedor de aprendizagens, ou, até mesmo, conforme Rosset, Rizzi e Webster (2017), consideram que os ambientes externos são de risco, se preocupando que as crianças possam se machucar; pensam que, por serem, na grande maioria, espaços amplos possibilitam perder o controle da turma ou temem por doenças que podem ser causadas devido às crianças estarem exposta às variações climáticas.

No entanto, inúmeras são as pesquisas, nos dias atuais, que buscam enfatizar mais benefícios do que as desvantagens que o contato com a natureza pode causar às crianças. Apoiando-nos nessa compreensão, cabe destacar as ideias de Tiriba (2018 p. 100): “Há a percepção de que o encontro com a natureza tranquiliza, acalma, ou seja, propicia experiências de bem-estar físico e espiritual”.

Corroborando ainda com o assunto, a autora destaca que:

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar. Há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar esse equilíbrio [...]. (TIRIBA, 2018, p. 99).

Dessa forma, na EI, é evidente a necessidade de promover atividades lúdicas, desafiadoras e que contemplem a exploração dos ambientes externos e os mais diversos materiais presentes na natureza, viabilizando enriquecer ainda mais as experiências infantis e contribuindo para a construção de novos conhecimentos, sendo que, ao estar em contato com o meio natural, a criança exprime vários sentimentos, entre eles:

Medo, alegria, prazer, tristeza, nojo, felicidade, amor, gratidão, amizade, dor, carinho, repulsa, atração. Vários são os sentimentos que permeiam a infância e, da mesma forma, a natureza se mantém envolvida com esses sentimentos, despertando os mais variados sentimentos e emoções. (MADEIRA; WANNER, 2017, p. 153).

Cada criança desenvolve o seu conhecimento e sua capacidade de aprendizagem de uma maneira; por isso, cabe ao espaço escolar oportunizar mais momentos lúdicos, de interação, comunicação, afetividade, explorando os ambientes externos, uma vez que:

[...] além de serem significativos e construtivos esses momentos ao ar livre em contato com o meio natural, eles também auxiliam na criação,

imaginação, observação, levantamento de hipóteses, constatações, agregando sensações e sentimentos. (MADEIRA; WANNER, 2017, p. 168).

Propiciando, desse modo, que cada criança possa exteriorizar seus desejos e vontades, tornando o ato de aprender e ensinar muito mais prazeroso.

Enfatizando o “desemparedamento” proporcionado em diversas situações de vivências ao ar livre, de contato pessoal e sensorial com o meio ambiente, o que tratamos como desafio foi o planejamento do ambiente e os diversos materiais que seriam disponibilizados, causando a busca por descobertas e novas experiências. Aprendemos muito coletivamente e, além das propostas iniciais, tivemos a oportunidade de nos conhecer melhor, de nos permitir novidades, de experimentar e vivenciar situações marcante, e é dessa forma que o trabalho vem mostrar um pouco do cotidiano da Educação Infantil, evidenciando que todos podem ensinar e aprender, cada um do seu jeito, respeitando as especificidades, porém, na busca do mesmo objetivo, o bem-estar consigo, com o outro e com o meio ambiente. (MADEIRA; WANNER, 2017, p. 168).

Assim, o aprender através do brincar deveria estar presente em vários momentos nas escolas e na infância, principalmente em ambientes externos, pois, como diz Lea Tiriba (2005, p. 208): “as crianças tem verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”, dado que é nesses espaços que as crianças podem estar livres para brincar e o educador pode ter um olhar mais atento nas observações, que talvez em outros momentos não seria possível visualizar, ou até mesmo sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo do pressuposto que a EI é a etapa mais importante da Educação Básica, pois é a partir dessa fase que os valores morais, sociais e culturais começam a se formar em cada criança, cabendo aos profissionais da educação deixar marcas boas nos alunos, pois elas podem perdurar por toda a sua vida, dentro da escola e fora dela, visto que não adianta o aluno estar em um local organizado e regrado se este não o estimula e desafia a conquistar novas aprendizagens, interagindo intensamente com o que lhe é fornecido no ambiente escolar, logo, conforme o desenvolvimento da criança se dá na relação com o meio, com seus pares e com os adultos que os pequenos desempenham suas ações.

De acordo com Barros (2018, p. 40):

Devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar. Nesse caminho, os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano.

Diante do exposto, é notório que o ambiente escolar precisa favorecer um espaço acolhedor, estimulante e afetivo, mas que, principalmente, possibilite à criança estar em contato com o meio natural e com os elementos presentes na natureza, oportunizando que os pequenos vivam e desfrutem dessa fase tão rica chamada “infância”, para que esse processo de desenvolvimento se torne algo alegre, prazeroso e com aprendizagens significativas, utilizando “os pátios escolares como espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância” (BARROS, 2018, p. 42), uma vez que podemos tornar esses momentos como experiências marcantes em suas vidas, basta um pouquinho de dedicação, pesquisa, busca e um olhar atento a cada criança inserida, como um ser único, com inúmeras habilidades e conhecimentos, como parte integrante da natureza.

5.3.1 Os benefícios que os ambientes naturais podem trazer para a saúde física e emocional das crianças

Estamos vivendo a era da tecnologia, em que as coisas acontecem muito rápido, a vida é uma verdadeira “correria”. Não se dispõe tempo para estar ao ar livre, ficando a maior parte do tempo em: “espaços fechados, iluminados pela luz artificial, cercados por computadores, brinquedos de plástico e aparelhos eletrônicos” (FREIRE, 2013, p. 22). Além disso, alguns adultos, por vezes, acreditam que os ambientes externos podem trazer riscos à saúde das crianças, estando mais vulneráveis a doenças, correndo mais riscos de se machucarem. Entretanto, Freire (2013, p. 33) afirma que:

Uma consequência direta da vida na cápsula do tecnológica é a falta de movimento. As crianças passam muito tempo executando atividades passivas, em casa e na escola; elas quase não têm oportunidade de brincar espontaneamente ao ar livre ou de participar ativamente da vida cotidiana. Alguns autores garantem que estamos diante da primeira geração de pessoas que cresceram principalmente sentadas. Existem informações alarmantes a respeito desse sedentarismo forçado: obesidade, menos saúde física, mais problemas de concentração e aumento dos comportamentos violentos. Numerosos estudos confirmam uma relação positiva entre o movimento físico, a saúde em geral, a capacidade de relaxamento e o desenvolvimento cognitivo. Nos primeiros anos de vida, a destreza motora promove uma elevada autoestima e autoconfiança.

Contribuindo com o assunto, Louv (2016, p. 57) destaca que:

Conforme o déficit de natureza aumenta, outro campo de evidências científicas indica que a exposição direta à natureza é essencial para a saúde

física e emocional. Por exemplo, novos estudos sugerem que a exposição à natureza pode reduzir os sintomas do TDAH (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), e melhorar as habilidades cognitivas e a resistência das crianças ao estresse e a depressão.

Sendo assim, fica evidente que, ao contrário do que muitos pensam, a natureza pode contribuir muito mais para a saúde física, emocional e intelectual dos seres humanos do que imaginamos. Conforme citado acima, proporcionar às crianças relacionar-se ativamente com o meio natural, tende somente a beneficiá-las, sem contar que esses ambientes proporcionam a elas se expressar e equilibrar suas emoções, desejos e até mesmo seus medos.

Para além do medo, surge também o desafio, a tentativa, a experimentação. Há algum tempo atrás- e não se fala de um tempo tão distante- era possível ver um grande número de crianças brincando nas ruas, em frente às suas casas, nas casas dos avós e parentes, com muitos amigos. Crianças que brincavam com barro, tomavam banho de chuva, andavam de bicicleta, subiam em árvores, conheciam passarinhos, comiam ingá e goiaba, viviam intensamente sua infância. Subir em uma árvore era natural, mas, na atualidade, talvez por falta de espaço, talvez como medidas de proteção, não se vê isso acontecer com tanta frequência. (MADEIRA; WANNER, 2017, p. 155).

Sabe-se que, nos dias de hoje, há muita preocupação com a segurança, isso acaba por ser um impedimento a esses momentos de brincadeiras e diversão ao ar livre, de subir em uma árvore ou de poder brincar na rua, na frente de casa, porém: “é necessário entender a importância do ambiente externo e de dar prioridade para esse espaço instigante, conseguindo propiciar um processo de transição entre o dentro e o fora” (MADEIRA; WANNER, 2017, p. 156).

Sendo assim, sabemos que, na infância, o essencial é brincar, seja dentro ou fora de casa. Entretanto, se esses momentos acontecem mais ao ar livre, os benefícios serão muito maiores. A partir das ideias de Freire (2013, p. 41): “As atividades praticadas ao ar livre, em espaços naturais, reduzem os riscos de contrairmos doenças mentais, aumentam a sensação de bem-estar e melhoram a autoestima”, ou seja, as brincadeiras, proporcionadas em ambientes naturais, podem ser consideradas como “remédios” preventivos para o pleno desenvolvimento infantil.

Estranhamente, a palavra “natureza” aparece pouco na literatura sobre obesidade infantil, ainda que isso esteja mudando. De modo geral, atividade física é o ingrediente que falta à discussão. O exercício físico e a conexão emocional que as crianças desfrutavam em brincadeiras não estruturadas são mais variados e menos relacionados ao tempo cronometrado do que o que

as experiências nos esportes organizados. O tempo para brincar- em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório – é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável. As descobertas das pesquisas sobre brincar ao ar livre muitas vezes misturam tipos de atividades, como andar de bicicleta no bairro, com descobertas mais específicas sobre a experiência na natureza. Estudos adicionais rigorosos e controlados são necessários para entender a correlação, a causa e o efeito. No entanto, quando estudos recentes são considerados juntos, eles levam a hipóteses fortes. (LOUV, 2016, p. 70).

Seguindo a linha de pensamento do autor Richard Louv, fica evidente, através de pesquisas, que o brincar em ambientes ao ar livre pode trazer muitos benefícios para a vida das crianças, principalmente porque possibilitam a elas serem fisicamente mais ativas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras, capacidade de concentração e controle das suas emoções: “Nos espaços abertos, as crianças podem expressar e equilibrar, de um modo natural, emoções que a nossa cultura tende a considerar “negativas”, como a timidez, a raiva e a tristeza”. (FREIRE, 2013, p. 44).

Contribuindo com o assunto, Freire (2013, p. 44-45) ainda diz que:

Por meio da interação diária com as árvores, os animais e as plantas, os alunos aprendem a relaxar, a utilizar o espaço, a resolver os seus receios, a se relacionar e a ser responsáveis pelas consequências de suas ações. Eles desenvolvem maior conexão consigo mesmos e passam a compreender melhor a si mesmos, descobrir as coisas de que gostam, as que são importantes... ao mesmo tempo que criam um sentimento de entrosamento e segurança no mundo. A harmonia emocional, a autoconfiança, o desenvolvimento físico e mental, as habilidades de comunicação e um sentimento de bem-estar generalizado são apenas algumas das peculiaridades que os profissionais da educação verde puderam observar nos seus alunos.

A partir do que foi mencionado até aqui, fica evidente que, quanto mais proporcionarmos, principalmente na primeira infância, contato com a natureza e os ambientes naturais, seja no papel de educador ou de pais, estaremos contribuindo para que as crianças se tornem adultos mais ativos e saudáveis, possibilitando-lhes benefícios para a saúde física, emocional e intelectual a longo prazo.

5.3.2 A relevância da utilização dos espaços externos na escola de Educação Infantil

Estudos na área da EI (NITZ, 2017, p. 68) apontam que a “exploração na natureza no processo educativo, sendo momentos livres ou dirigidos, são considerados essenciais para o desenvolvimento infantil”. A pesquisadora traz

também, através de observações, que, durante os episódios em que as crianças estavam ao ar livre, era possível perceber tranquilidade e sensação de liberdade nas expressões dos educandos, bem como felicidade e alegria, interagindo com seus pares, tornando esses momentos de brincadeiras propícios a muitas descobertas e novas aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças.

Na mesma perspectiva, temos o estudo de Macali (2018), o qual constatou que atividades físicas de aventura na natureza podem gerar possibilidades e contribuições na educação infantil. A pesquisa foi realizada no município de Novo Hamburgo, especificamente com 14 crianças na faixa etária de três anos. Ao longo de sua monografia, a autora vai relatando o gradativo envolvimento das crianças nas atividades propostas por meio da pesquisa-ação, constatando que atividades físicas na natureza podem servir como ferramenta pedagógica para as escolas e professores de EI, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de inúmeras habilidades motoras, emocionais e cognitivas, além de possibilitar o contato com a natureza.

Assim, cabe ressaltar que os estudos e as pesquisas relacionados a utilizar o meio natural e a natureza como ferramenta de aprendizagem nas escolas de EI vem cada vez mais se fortalecendo, sendo comprovado em estudos que é possível tornar o processo de desenvolvimento infantil um ato livre, prazeroso e natural, possibilitando às crianças a se conectar com sua essência, explorando de todas as formas os ambientes externos das instituições infantis. Fundamentando o que foi referido, temos Tiriba (2010, p. 9), quando diz:

[...] é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

A partir do que foi exposto, podemos inferir que:

O pátio é um espaço privilegiado da descoberta de si do entorno, vivendo em amoroso equilíbrio consigo mesmo e com todos os outros seres vivos [...], a palavra pátio, para além de estar aberto, exposto, evidente, é, especialmente, um espaço de relações, de percepções e descobertas. (MADEIRA; WANNER, 2017, p. 157).

Dessa forma, como é possível observar, os espaços externos das instituições escolares podem e devem ser utilizados como ferramenta potencializadora das construções das aprendizagens infantis.

Entretanto, destaca a autora Horn (2017, p. 87), sobre oportunizar às crianças estarem em meio a natureza, é possível realizar as mesmas propostas que seriam feitas em um ambiente fechado, porém podendo torná-las muito mais agradáveis e atrativas para os educandos:

[...] é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. Muitas das atividades propostas para serem realizadas nas salas de referência podem e devem ser realizadas nos pátios e demais espaços externos. Por que não contar histórias à sombra de árvores ou ramadas? Porque não realizar com diferentes materiais construções que agreguem o uso da terra e da água? Por que não desenhar, pintar e colar ao ar livre, inspirando-se na própria natureza?

À vista disso, é importante destacar que a natureza desperta nas crianças a sensibilidade e estimula a observação, além de reavivar vários outros sentimentos, principalmente a confiança em si, no outro e no meio natural, bem como possibilita trabalhar uma vasta gama de conhecimentos. Contribuindo com o assunto, Freire (2013, p. 79) destaca que:

Devido ao tipo de suave estimulação que oferece, a natureza desenvolve amplamente a capacidade de observação e a sensibilidade. Graças a ela, e com a nossa ajuda, as crianças podem aprender a confiar no que sentem, na sua intuição e nos seus sentidos; desenvolver habilidades de sobrevivência que as ajudarão a detectar os verdadeiros perigos. Na hora de avaliar com elas os riscos e as ameaças de uma situação, deveríamos identificar também as oportunidades de recreação e prazer que ela oferece. Desse modo, elas têm acesso ao que é novo, cada uma no seu ritmo, com uma atitude positiva, repleta de um conteúdo não verbal que as crianças percebem intensamente. Com a prática dessa “análise risco-benefício”, elas chegarão a ser assessoras experientes, muito criativas e com uma visão complementar da nossa. Depois, podemos permitir que conheçam pouco a pouco os perigos, primeiro os mais fáceis, permanecendo perto delas, confiando, deixando que os explorem e, se possível, que os enfrentem sozinhas; esta é a única maneira de conseguir que elas aumentem a sua capacidade e competência, e também a autoestima.

Partindo das considerações anteriores, podemos inferir também que a natureza, ao longo da história, vem servindo como lugar de encontro social, para que

adultos e crianças possam interagir e brincar juntos; e a escola não deve ficar longe dessa realidade, uma vez que ela tem papel fundamental na organização das sociedades urbanas, possibilitar aos seus alunos “desemparedar” e explorar ao máximo o meio natural deve ser um direito de todos e não uma opção dos educadores. (TIRIBA, 2018).

A natureza por si só é “brincante” e pode responder aos nossos estímulos, e as crianças sabem disso. Por essa razão, quando elas brincam e estão em contato com a terra, folhas, pedras, água, fogo, galhos, ar, entre outros elementos naturais, a sua imaginação “corre solta”, movendo-as para mundos riquíssimos, cheio de beleza e encantamento, isto é, “confiar no vigor natural das crianças significa também acreditar nas suas capacidades inatas”. (FREIRE, 2013, p. 73). Assim, é expressamente importante que a escola, como um todo, entenda o espaço externo como fonte de experiências diretas, afetivas e sensoriais, pois, dessa forma, estará possibilitando às crianças se reconectarem com sua natureza, sua ingenuidade, sua criança interior, servindo de fonte ativa para as intervenções lúdicas e pedagógicas no ambiente escolar.

A busca da criança pelo íntimo da matéria está expressa, em quase todo o seu brincar, pelos quatro elementos da natureza. Entretanto nos brinquedos de imaginação telúrica, ou seja, da terra, encontramos com maior anseio o ímpeto da criança em colonizar o mundo. O derramar-se da criança na matéria é o desejo daquilo que está por ser revelado ou descoberto. (PIORSKI, 2016, p. 67).

Com isso, a escola deve ser um ambiente que propicie experiências significativas a seus alunos, pois a infância é uma fase repleta de descobertas e experimentações, em que o corpo participa integralmente dessas descobertas, em virtude de que somos seres vivos e vivemos os mesmos processos vitais que os seres considerados não humanos; e nada melhor que proporcionar à criança, por ela mesma, em contato com a natureza e estes seres, perceber os processos naturais do meio em que elas estão inseridas, transformando a escola em um ambiente favorável a uma infância feliz, saudável e comprometida.

Ainda que nossas emoções e escolhas definam as formas que o corpo pode tomar, ele é essencialmente natural. Tudo o que acontece com ele acontece também com as plantas e animais: os processos de desenvolvimento, as necessidades fisiológicas, as influências dos ciclos terrestres, da lua e dos astros. Por meio do nosso corpo vivemos um diálogo inconsciente com a Terra, pois para nos desenvolvermos precisamos interagir intimamente com

ela por meio da água, da respiração e dos alimentos. O modo como fazemos isso varia de um povo para outro. (MENDONÇA, 2014, p. 20).

Por fim, pode-se perceber que a escola deve ser um ambiente que proporcione a conexão entre a criança e a natureza, promovendo o contato com ambientes naturais, de forma acessível, livre e por mais tempo, uma vez que podemos considerar o contato com a natureza um direito da criança, potencializando o desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como tornando os momentos de construção de aprendizagens significativas com experiências positivas que possam ser lembradas ao longo suas vidas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir do presente estudo, que teve como objetivo geral investigar as contribuições da relação da criança com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento infantil integral. Por intermédio do processo de análise de conteúdo, optou-se por dividi-lo em três grandes subcapítulos: 6.1 Relatos da trajetória profissional de uma coordenadora pedagógica acerca da relação da criança com a natureza; 6.2 Relatos da trajetória profissional de uma professora acerca da relação da criança com a natureza; e 6.3 Narrativas referentes ao desenvolvimento do grupo focal realizado com crianças da faixa etária 5-6.

6.1 RELATOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA ACERCA DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA

Participou deste estudo, a coordenadora pedagógica da escola analisada, identificada nesta pesquisa pelo nome fictício Flor. Ela tem 31 anos e reside no município de Campo Bom/RS. Acerca da formação acadêmica, apresenta título de licenciada em Ciências Biológicas, especialista em Educação Ambiental e em EI. Ressalta-se, também, que a entrevistada concluiu o curso Normal em Nível Médio e tem considerável experiência profissional na EI.

Durante seu relato, enfatizou que sempre trabalhou na área da educação, realizando apenas alguns estágios, em laboratórios, na área da Biologia, no tempo em que estava cursando a graduação. Na sua carreira como docente, já atua há aproximadamente 12 anos, sendo que a primeira experiência foi em uma escola privada do município, em torno de três anos. Em seguida, passou a fazer parte da rede municipal, permanecendo os primeiros quatro anos em sala de aula e, agora, completando cinco anos de coordenação. Isso posto, destaca-se que a coordenadora já leciona há quatro anos na escola participante da pesquisa, sempre na coordenação, cumprindo uma carga horária de 40 horas semanais.

Outro ponto a ser destacado sobre Flor é sua participação em cursos e palestras na área de ciências ambientais, uma vez que possui pós-graduação em educação ambiental, expondo, em sua fala, um grande apresso pela temática: “[...] na verdade ao longo da minha carreira de trabalho eu vou participando de formações e cursos, e é

uma área que eu gosto bastante, então, eu busco, quando surge alguma coisa eu procuro participar” (FLOR).

Salientou, ainda, que já participou de palestras, seminários e seminários da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), destacando o evento do seminário de educação, realizado pelo município, o qual trouxe a autora Léa Tiriba, enfatizando que esta tem bastante contribuições acerca do tema desta pesquisa.

Inicialmente, a coordenadora explicou que a escola já vivencia projetos pedagógicos em torno do brincar na natureza há algum tempo:

[...] há uns três anos atrás, a gente começou a discutir essas práticas do brincar na natureza. Além de desenvolver essas propostas mais específicas com alguns alunos, com os monitores por exemplo, a gente incluiu a prática de discutir mesmo entre o grupo a importância do brincar fora da escola, de descobrir novos espaços, de explorar o que tem além da nossa escola também, e dentro da nossa escola, de tentar transformar alguns espaços um pouco mais naturais [...]. (FLOR).

Um fator recorrente na fala da profissional Flor é a infraestrutura do pátio da escola, coberto quase que exclusivamente por calçamento de concreto. Descreveu ainda que apesar de haver algumas árvores, uma pracinha na parte dos fundos e outra na frente, dois espaços com caixa de areia, um pequeno espaço com grama, uma casinha de concreto (sem muitos recursos/brinquedos fixos dentro) e um espaço de horta, ainda sente que o pátio apresenta carência de espaços naturais; por isso, para possibilitar mais o contato dos alunos com a natureza, as professoras são orientadas a explorarem uma área comunitária do bairro, a qual é localizada nos arredores da instituição escolar.

A respeito do posicionamento dos pais e/ou responsáveis referente ao contato de seus filhos com a natureza, a profissional entrevistada mencionou que as professoras costumam enviar bilhetes informativos sobre as atividades que serão realizadas; assim, todos têm ciência das estratégias aplicadas no ambiente natural e de possíveis “sujeiras” ocasionadas pela ação pedagógica. De acordo com Flor, foi realizada uma atividade com argila para pintura corporal, com intuito de trabalhar a temática “povos indígenas”. Para tanto, a professora avisou os familiares sobre a proposta didática. Segundo Flor:

[...] para as famílias irem desaparecendo um pouco da questão da sujeira, da terra como sujeira. E eu acho que tem funcionado. São poucas famílias, pouquíssimas que reclamam, ano passado a gente teve uma família que veio

questionar de a criança ter ido com a roupa úmida do barranco. Pode ter acontecido, mas a gente sabe que é uma família assim, muito preocupada, com essa questão de saúde [...]. (FLOR).

Dando continuidade à entrevista, a coordenadora Flor mencionou os benefícios do contato da criança com a natureza para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Inicialmente, ela fala sobre a capacidade de desenvolver a criatividade nas crianças, ao contrário dos brinquedos industrializados, que já possuem um objetivo ou uma proposta pedagógica muito limitada e definida. Já os brinquedos naturais ou da natureza possibilitam inúmeras explorações e formas de brincar, o que pode ser observado através da seguinte fala:

[...] os galhos da rua que seja, tu podes fazer fogueira, ou daqui a pouco tu olhas um galho mais grosso, tu vês uma boneca, coloca uma roupa naquele galho, transforma em boneca, ou monta uma casa, monta um fogãozinho. Acho que eles conseguem explorar muito mais, de olhar, não tem uma forma definida, então, eles têm que imaginar alguma coisa, acho que desenvolve muito mais a criatividade, imaginação. (FLOR).

Na mesma linha de raciocínio, a entrevistada ressaltou sobre a cooperação, pois, geralmente, nas brincadeiras mais naturais, as crianças não estão brincando sozinhas, mas em duplas ou grupos, para criar, coletar ou manusear elementos. Logo após, Flor acentuou o desenvolvimento como ser humano. Maiores detalhamentos estão categorizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Benefícios do contato das crianças com a natureza

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Desenvolve a criatividade nas brincadeiras	A exploração de brinquedos ao ar livre propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos.
2. Aguça a imaginação das crianças	Os brinquedos industrializados são limitados e o brincar na natureza aguça a imaginação da criança, a partir de atividades lúdicas com diferentes elementos naturais.
3. Promove a ação de cooperação entre as crianças	As crianças ao brincarem na natureza, dificilmente brincam sozinhas. As ações de colaboração e socialização são perceptíveis.
4. Incentiva ações de cidadania, ética ambiental e respeito entre os alunos	Os alunos aprendem a respeitar a natureza, entender a importância dela para a nossa qualidade de vida e respeitar os colegas e as pessoas do seu convívio social.
5. Instiga a consciência ecológica	Aproximando o ser humano da natureza e aprendendo a valorizar os recursos naturais, se sentindo parte integrante dos ecossistemas naturais.
6. Contribui para o aprimoramento da motricidade ampla	No momento de desafios com obstáculos, em que os alunos terão que subir em um barranco ou em árvores, a motricidade ampla será aprimorada.
7. Auxilia na superação de fobias	Pode beneficiar a superação de medos, especialmente em relação a altitude e ao contato com insetos e flora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser visto no Quadro 2, Flor elencou sete contribuições diretas do contato com a natureza, no processo formativo da criança, na primeira infância.

Inicialmente, ela trouxe sobre a possibilidade de desenvolver a criatividade das crianças, posto que explorar e brincar com elementos da natureza instiga o imaginário. À vista disso: “Foi comprovado que, nos espaços verdes, as crianças desenvolvem brincadeiras mais criativas, com um significado cultural e mítico, que envolvem aspectos emocionais e pessoais”. (FREIRE, 2013, p. 52).

Ainda, contribuindo com o assunto, Piorski (2016, p. 19-20) diz que os quatro elementos da natureza moram na imaginação, servindo como um código de expressão da vida imaginária, trazendo uma explicação sobre cada um deles, que pode ser observado através das seguintes palavras:

Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza.

Corroborando com as ideias de Piorski (2016), a profissional Flor relatou que a proximidade da criança com os recursos naturais promove a ação de cooperação entre os sujeitos, uma vez que, estando ao ar livre, dificilmente elas brincam sozinhas, promovendo a socialização o ato de colaboração entre si e com seus pares. Nesse sentido, Horn (2004) destaca que o ser humano não se desenvolve sozinho. Para a sua sobrevivência, necessita da mediação de outros sujeitos mais experientes. Em consequência disso, o meio tem papel significativo para o seu desenvolvimento. Por isso, os ambientes aos quais são destinadas as crianças devem ser acolhedores e desafiadores, pois, assim, automaticamente, favorecerão interações entre si e com os adultos.

As categorias supracitadas, em especial, a promoção da ação cooperativa entre as crianças e a motricidade ampla, são argumentos da coordenadora pedagógica que vão ao encontro com os escritos de Louv (2016, p. 73), o qual afirma que: “uma razão para os benefícios emocionais da natureza pode ser o fato de que o espaço verde promove a interação social e, desse modo, o apoio social”. O autor ainda

traz outras reflexões acerca do desenvolvimento físico das crianças. Para que não tenham uma infância sedentária e com possíveis problemas cognitivos, é essencial garantir que as crianças tenham o contato direto com os ambientes ao ar livre.

A próxima atribuição é o incentivo às ações de cidadania, ética ambiental e respeito entre os alunos, incentivando-as a respeitar a natureza, percebendo a sua importância para a sobrevivência humana e qualidade de vida, respeitando a todos de forma mútua. Ressalta-se que esse direcionamento para o trabalho pedagógico está elencado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI. Em seu artigo 9º da Resolução Nº 5/09 (BRASIL, 2009), há uma observação sobre as práticas pedagógicas, uma vez que estas devem promover 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”.

A quinta atribuição, mencionada pela Flor, fala sobre a consciência ecológica, a qual denota a importância de manter o vínculo entre a criança e a natureza, estabelecendo uma aproximação para que se sintam integrantes dos ecossistemas naturais e possam valorizá-los. Corroborando com o assunto, Tiriba (2018, p. 136) afirma que:

[...] a vida humana, se fortalece na manutenção de elos com outros modos de vida. Considerando que cuidar da vida humana significa cuidar das interações com outras formas de vida; e considerando que as crianças desejam a proximidade porque esse desejo é uma expressão de sua condição biofílica, então, a única conclusão possível é que é necessário respeitar o desejo de proximidade em relação a ela, para que o direito ao meio ambiente se afirme como respeito à condição biofílica dos seres humanos; e o reconhecimento dessa condição assegure o direito humano de integração com o meio de que é parte.

Dando continuidade, a coordenadora mencionou, como sendo benefício do contato da criança com a natureza, o aprimoramento da motricidade ampla, através de desafios e obstáculos, proporcionados pela própria natureza, como, por exemplo, subir em barrancos e árvores.

Por fim, citou que esse contato pode auxiliar na superação de algumas fobias, vencendo e encarando os medos, o que fica evidente através da seguinte fala:

[...] o medo é o limite do teu corpo, que tem que ser superado, tem que ser explorado agora, isso é muito importante [...] onde a infância é a etapa para desenvolver isso neles, para explorar isso, por que eles perdem esses medos com muita facilidade, enfrentando, e eu acho que a única forma de perder o medo de qualquer coisa, é lidando com ele, encarando [...]. (FLOR).

Heike Freire (2013), em sua obra, também traz algumas observações acerca do assunto, ressaltando que mesmo que os nossos receios se mantenham escondidos, eles têm uma força muito grande; e, para que seja possível encará-los, é necessário que se tenha consciência deles.

Relacionando ainda a natureza aos medos, Louv (2016, p. 155) diz que: “carentes de experiências diretas com a natureza, as crianças começam a associá-la a medo e a apocalipse, não a alegria e encantamento”; ou seja, para que isso não se torne concreto, de acordo com Flor, basta que os profissionais da EI proporcionem aos seus alunos, desde os primeiros anos de vida, o contato com os ambientes e os elementos naturais, não deixando que o medo tome conta, mas que a alegria e a superação prevaleçam.

Dando prosseguimento à entrevista, inseriu-se a seguinte questão: Quais as propostas que a coordenação/direção dispõe ao grupo docente com relação ao uso dos espaços naturais na escola? Nesse questionamento, Flor elencou algumas atividades, as quais estão discriminadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Ações educativas promovidas na instituição de ensino pesquisada

FORMATO DO EVENTO	EXEMPLO DE AÇÕES EDUCATIVAS
Formação continuada docente	Palestras, cursos, etc.
Projetos sociais fomentados por ONGs ou empresas	Caixa da natureza, coleta de tampinhas para a AMO Crianças e para a APAE.
Projetos pedagógicos na comunidade escolar	Pedágio ecológico, utilização do espaço da associação de moradores, dentro do cronograma semanal de cada turma.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme demonstra o quadro acima, podemos perceber que é possível atingir a todos os integrantes da escola e do seu entorno, sendo propostas, diretas e indiretas. Mais direcionados aos professores e funcionários, são ofertados cursos, palestras, etc.; envolvendo os alunos, pais e a comunidade, estão os projetos pedagógicos e os projetos sociais. Flor defendeu ainda a importância da utilização dos espaços ao ar livre que existem no bairro em que a escola está situada, ponderando também que inclui atividades especiais no cronograma escolar. Isso fica visível por meio da seguinte fala:

[...] e num desses espaços está a associação de moradores, que para nós é um dos espaços mais rico, que a gente vê no momento, então o ambiente da associação é para explorar, por que é um espaço bem grande, tem bastante gramado, árvore, barranco, tem quadra de areia, então, pelo menos uma vez na semana, todas as turmas têm o seu horário para se organizar e usá-lo [...]. (FLOR).

O relato de Flor vai ao encontro ao exposto por Freire (2013, p. 118), o qual destaca que:

Conhecer o ambiente natural da nossa província e comunidade é fundamental para organizar passeios frequentes e variados [...] deixem que as crianças participem da busca de informações sobre possíveis locais para visitar, o tipo de permanência, a duração... e, uma vez lá, permita também que colaborem na escolha dos caminhos a seguir, do ritmo, da direção, das atividades... não há nada mais alegre e inspirador que vê-las descobrir o mundo que as rodeia; com a inocência e a abertura que lhes são características, as crianças podem nos fazer perceber muitas coisas, de uma maneira inteiramente nova. Seja catando folhas caídas, rolando por um prado em declive ou brincando com as ondas na praia, ser testemunha do entusiasmo e do prazer das crianças é um presente precioso.

Fazendo uma relação entre a fala da autora supracitada com a da Flor, podemos notar que os ambientes/espços que rodeiam a instituição escolar também servem como ferramentas pedagógicas, contribuindo para a construção de aprendizagens. Para tanto, basta que o docente tenha um olhar mais sensível, buscando explorar de todas as maneiras possíveis – todos os espços disponíveis no seu entorno –, bem como perceber os interesses e desejos dos seus alunos na interação com estes ambientes (NITZ, 2017).

Nessa linha de raciocínio, Flor enfatizou os projetos educativos, relacionados ao meio ambiente, desenvolvidos na comunidade escolar atualmente, e explicou que o município tem a proposta de um projeto ambiental: cada escola deve escolher um representante para desenvolver atividades e propostas ligadas a essa temática. Então, essa profissional e a escola escolhem os monitores ecológicos, exemplificando que: *“A profe responsável faz a conduta com os monitores, mas todas as turmas têm também a responsabilidade de se envolver e envolver os alunos nestas propostas”*. (FLOR).

Outra proposta citada pela coordenadora é que as “tias da cozinha” tiveram a iniciativa de fazer as “saladas divertidas”, uma proposta que surgiu com o intuito de instigar o paladar das crianças para o consumo de saladas; logo, todos os dias, as

cozinheiras preparam e decoram o prato de salada, deixando-o mais atrativo para as crianças:

[...] e tem funcionado muito bem, eles praticamente comem toda salada, então a gente vê que teve um resultado, que é uma forma também de incentivar a alimentação saudável, de consumir saladas, enfim, são algumas ações que a gente vai tentando envolver e incrementar. (FLOR).

Dando prosseguimento à entrevista, Flor apontou como é a reação das crianças quando estão ao ar livre (em ambientes naturais), evidenciando na seguinte fala: *“Que eu observo, acho que é o melhor momento do dia, eles não veem a hora de ir para o pátio, [...] eles vêm numa empolgação, numa alegria muito grande”*. Através dessa afirmação, percebe-se o encantamento das crianças por ambientes naturais, que possibilita sensação de liberdade; por isso, a escola precisa ser um ambiente provedor dessas vivências. Corroborando com este assunto, Madeira e Wanner (2017, p. 156) nos indicam que:

A escola pode ser um lugar seguro, que garanta uma vasta beleza e que propicie, no cotidiano, liberdade e relação de proximidade com a natureza. Pode também ser facilitadora, auxiliando a família a compreender a importância e o que a criança estará potencializando ao viver nesse ambiente, pois elas têm verdadeira paixão por espaços ao ar livre, em contato com elementos do mundo natural.

Finalizando sua fala sobre a reação das crianças ao ar livre, a coordenadora Flor descreveu ainda que, ao vê-los nos ambientes externos, percebe uma grande animação e disposição, afirmando que não tem criança que não goste de brincar no pátio, bem como que a sala de aula, por vezes, se torna um ambiente muito limitador.

Na questão referente à percepção de intervenção ou mediação pedagógica durante os momentos do brincar ao ar livre, Flor destacou que é possível identificá-la, principalmente quando saem de dentro da escola, nas propostas de explorar outros ambientes ao ar livre, nos arredores do bairro, porém tem observado que os momentos no pátio da escola o olhar do profissional que está com a turma é mais de observação e cuidado físico, não se envolvendo nas vivências e brincadeiras com as crianças, apontando que: *“às vezes, o brincar livre, fica muito livre e poderia ser um pouco mais aproveitado, de mais descobertas, mais criação, mas eu acho que isso tudo é gradual, estamos no caminho”*. (FLOR).

Dando continuidade à entrevista, a próxima questão se aproxima com o questionamento da anterior, uma vez que, ao perguntar como ocorrem as brincadeiras ao ar livre, a profissional destacou o seguinte:

Geralmente são estes momentos livres, meu planejamento já foi cumprido hoje, então agora é hora de ir para o pátio, essa mudança assim que eu me refiro, eu acho que o pátio poderia ser mais planejamento, pois não é considerado pedagógico, mas o pátio é totalmente pedagógico, acho que essa é a caminhada que a gente está agora, de tornar essa brincadeira no pátio algo orientado, não que precisa ser regrado, eles podem brincar livres, mas aquilo ali pode fazer parte dos objetivos do profissional no dia [...]. (FLOR).

A fala da coordenadora vai totalmente ao encontro com as ideias de Horn (2017, p. 89), ao referir que:

A organização de contextos externos que sejam significativos para as crianças, que as coloquem em relação umas com as outras e que desafiem sua interação com diferentes materiais não somente é possível, mas também imprescindível, em uma escola infantil que entende ser o espaço um parceiro pedagógico das práticas cotidianas.

Diante do exposto, podemos compreender a importância desses momentos em que as crianças estão na escola, nos ambientes externos, havendo uma necessidade de organização desses espaços, tornando-os desafiadores, possibilitando interações e brincadeiras, pois o convívio com esses ambientes contribuem para a construção da autonomia e independência dos educandos, tendo por consequência aprendizagens prazerosas, significativas e necessárias para o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, o autor Richard Louv (2016, p. 96), em seu livro “A última criança na natureza”, traz muitas reflexões acerca do tema, enfatizando contribuições que o contato com o mundo natural pode causar nos seres humanos, principalmente se este contato tiver início desde os primeiros anos de vida:

[...] com certeza seus sentidos aguçados e sua habilidade de ver conexões naturais estavam ligados a suas experiências transcendentais na natureza. Se tiverem as experiências de desenvolvimento adequadas, as crianças são capazes de se sintonizar com todos os tipos de aprendizado.

Ao abordar a questão, se é notável em épocas chuvosas, ou no período do inverno, um comportamento diferente nas crianças, Flor descreveu que, nessas

épocas, até mesmo o professor se sente limitado ao seu planejamento. Por sua vez, os educandos, quando é possível ficarem mais ao ar livre:

[...] são muito mais ativos, por que eles se soltam mais, eles correm mais, eles brincam muito mais livres, bem essa questão de criação e de exploração de espaços [...], mas, a agitação é notável, eles ficam muito mais agitados em momentos que tem que ficar só dentro da escola [...]. (FLOR).

Outra questão que Flor salientou foi que as professoras não costumam pôr em seus planejamentos atividades que são possíveis de se fazer nessas épocas também, como caminhar com sombrinhas, capa de chuva. Expressou, em sua fala, que, por vezes, mesmo nessas épocas, seria possível oportunizar aos alunos propostas pedagógicas em ambientes ao ar livre; porém, mesmo que havendo incentivo ao grupo docente, da sua parte, sente que as professoras não estão abertas para estas experiências.

Segundo Barros (2018), para que os educadores possam se sensibilizar e sentirem-se à vontade para possibilitar aos seus alunos novas experiências e mais contato com o mundo natural, é necessário que se possibilite a esses profissionais momentos de formações continuadas dentro dessa temática, fazendo com que possam relembrar suas memórias de infância, bem como as relações estabelecidas com a natureza nesse período, pois, assim, poderão surgir desejos de compartilhar estas memórias com as crianças, através de falas e proporcionando vivências, tornando os pátios escolares “espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância” (2018, p. 42).

Você costuma realizar saída de estudos ou passeios com os alunos e professores? Para quais lugares? E como ocorre a escolha do local? Após o questionamento, Flor mencionou que, estando na coordenação, acompanha o trabalho das professoras, quando são realizadas visitas, durante o ano ao Centro de Educação Ambiental Nestor Weiler (CEMEA), no Projeto Peixe Dourado, que explora a região dos banhados e do Rio dos Sinos, tendo por objetivo sensibilizar a população quanto à melhoria da qualidade das águas, utilizando o peixe dourado como espécie bioindicadora, e no Projeto Floração para a Vida, para vivenciar e aprender mais sobre a compostagem, como cultivar flores e plantas nativas, de forma a envolver os alunos do município no processo de desenvolvimento da educação ambiental das crianças. Todos esses projetos têm sede no município mesmo, e as saídas somente são

realizadas dentro da cidade, pois, por questões de segurança, não é permitido saídas de estudos para outros municípios, a não ser que envolvam pais e familiares.

Com relação a saídas de estudos e passeios com o grupo docente, a profissional destacou que, às vezes, são realizadas algumas formações continuadas com visitas aos espaços citados acima, a fim de que os professores conheçam os espaços do município e assim possam proporcionar saídas de estudos significativas aos seus alunos.

Dando seguimento à entrevista, foi questionado o seguinte: “De 1 a 10, qual o nível de importância de oportunizar aos alunos estarem em ambientes ao ar livre para o seu desenvolvimento? ”. Logo de imediato, a coordenadora Flor respondeu: “*10, com certeza, acho que por mim a gente faria uma escola totalmente, uma escola floresta, com as salas em baixo das árvores*”. Segundo Freire (2013), o contato com a natureza é essencial para a saúde física e para o aprendizado das crianças, pois, através dos sentidos e do corpo, absorvem conhecimentos essenciais para a sua vitalidade. Ao estarem ao ar livre, passam a ter relações com outros organismos vivos; e, a partir desse contato, começam a conhecê-los e respeitá-los, sem contar que, ao estimular as crianças na importância do cuidado para com as plantas e animais, estaremos contribuindo para o fortalecimento da sua identidade e autoconfiança.

Diante do exposto, é possível observar que a colocação feita por Flor vai totalmente ao encontro das palavras de Freire, enfatizando, assim, a importância do contato com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento das crianças desde a infância.

Ainda na conversa sobre esse questionamento, a coordenadora enfatizou que este ano, ainda, a escola tem planos de plantar mais árvores no pátio da escola, com o objetivo de diversificar as possibilidades de atividades para com seus alunos. Relatou, bem empolgada, uma atividade realizada por uma professora, no ano anterior, que necessitava do sol, para gerar a sombra, na qual os alunos tinham de desenhar no papel a sombra refletida, mencionando o quão pedagógico foi esta proposta de atividade realizada. Além disso, afirmou que os espaços externos são muito enriquecedores para as crianças, aguçando muito mais os sentidos, independentemente da proposta desenvolvida.

Nessa perspectiva, podemos inferir as palavras do autor Louv (2016, p. 32) quando relembra momentos de sua infância:

Agora que meus dias de subir em árvores ficaram para trás, eu muitas vezes penso no valor desses tempos remotos e deliciosamente ociosos. Passei a apreciar a vista longínqua que a copa daquelas árvores proporcionava. As matas eram minha Ritalina. A natureza me acalmava, me proporcionava concentração e despertava meus sentidos.

No entanto, sabe-se que cada criança é um ser único, cada qual com suas subjetividades, tendo sensações singulares em seu contato com a natureza na infância. Cada criança pode reagir de acordo com suas necessidades e sentimentos, porém, a grande maioria dos estudos, relatados especialmente por Louv, apontam que proporcionar às crianças estar em ambientes ao ar livre, possivelmente contribuirá, de forma positiva, para o seu pleno desenvolvimento. Então, como a coordenadora também destacou sobre a importância dessa proximidade com a natureza, sempre que possível, as professoras proporcionam aos alunos atividades que garantam o contato com os ambientes naturais.

A última pergunta realizada foi sobre a percepção da conexão entre a criança e a natureza. À vista disso, Flor explicou que é possível, sim, perceber uma conexão entre a criança e a natureza, ressaltando os sentimentos de liberdade, concentração e atenção, nos momentos em que as crianças estão ao ar livre. Finalizando a conversa, a profissional Flor diz que:

[...] Eu acho que a gente tem muito ainda a desenvolver enquanto educação, que nós professores, em geral, a gente precisa ampliar muito mais a nossa mente, se abrir muito mais, eu acho que eu ainda tenho muita coisa para aprender e vivenciar, e dentro do possível a gente precisa estar atrás disso, buscando aprimorar um pouco e vê a importância dessas vivências para as crianças também, para proporcionar cada vez mais momentos com a natureza e os ambientes naturais.

Nesse sentido, é significativo destacar Freire (2013, p. 103), ao referir que: “quando incentivamos as escolas a incorporar o aprendizado ao mundo natural, transmitimos aos estudantes a mensagem de que a educação não é uma forma dissimulada de encarceramento, mas, sim, a porta que dá para um mundo maior”, ou seja, durante a entrevista realizada com a coordenadora, foi possível perceber que ela apresenta um olhar sensível para com as crianças, com o grupo docente, com a comunidade e com todos os envolvidos no ambiente escolar, ressaltando e percebendo a importância do contato com a natureza e os ambientes naturais para o desenvolvimento na primeira infância e, principalmente, incentivando todos no seu entorno a aderir a esse propósito também.

6.2 RELATOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ACERCA DA RELAÇÃO DA CRIANÇA COM A NATUREZA

Nesta seção, será apresentada a entrevista com a professora titular da turma faixa etária 5 e 6 da escola pesquisada. Para preservação da identidade da entrevistada, optou-se por utilizar o nome fictício Sol. Ela tem 39 anos e reside no município de Campo Bom/RS. Quanto à sua formação acadêmica, concluiu o curso Normal a Nível Médio, é graduada em Pedagogia e iniciou recentemente uma pós-graduação em Psicopedagogia e Inclusão Social.

Já atua no município desde 2013, ou seja, há seis anos, porém fazem três anos que passou a fazer parte do grupo docente da escola pesquisada, tendo uma carga horária semanal de 40 horas, sendo que, dentro dessas 40 horas, 8 são destinadas ao planejamento pedagógico, ocorrendo uma semana presencial e outra à distância.

A professora destacou, ainda, que, desde a adolescência, tinha o sonho de se tornar professora; porém, ao longo de sua vida, foram acontecendo alguns contratempos que a fizeram adiar este sonho. Relatou que, antes da profissão que exerce hoje, a de professora, era industriária, profissão esta que resultou no contato com muitas pessoas, escutando muitos relatos de pais referente à escola e aos professores dos seus filhos, e isto a fez querer mais ainda, além de um sonho antigo, exercer a profissão a qual desempenha hoje.

Também é importante destacar que a professora Sol já realizou alguns cursos e palestras referente à Educação Ambiental, porém apenas dentro do que o município proporciona. Não costuma, por iniciativa própria, buscar capacitações ou cursos. Ressaltou ainda que, na outra escola em que trabalhava antes desta, era a professora responsável pelo projeto meio ambiente, o qual é desenvolvido pelo município tendo um professor responsável dentro de cada escola. Nesse período, teve mais oportunidades de participar de formações continuadas referentes à temática de meio ambiente, sendo estas organizadas pela prefeitura local.

Iniciando a nossa conversa sobre a temática da pesquisa, foi questionado sobre a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil. A educadora respondeu da seguinte forma: *“Total, total, tanto que a gente leva os alunos para descer barranco, a brincar no pátio que tem atrás da escola, que tem bastante grama, bastante areia, [...] e as crianças adoram”*. (SOL).

Essa afirmativa da docente Sol vai ao encontro com os autores Madeira e Wanner (2017), quando em um capítulo do livro “Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos”, relatam as inúmeras contribuições que a escola de EI pode propiciar aos seus alunos, mantendo um vínculo com os ambientes externos e o meio natural. Descritos no trecho a seguir:

Ao firmar a lembrança na infância, recheada de sabores cores, cheiros, sons, texturas, experimentações e vivências, associada ao desafio de um trabalho no qual se priorize a Educação Ambiental e, ainda, a percepção da descoberta de que a escola é um lugar de viver a infância, pode-se pressupor que a escola de Educação Infantil seja um espaço oportunizador de vivências de qualidade lúdico-pedagógica. Ao aproveitar cada momento e deixar que a curiosidade e o encantamento fossem estimulados, fizeram-se grandes descobertas, as quais não foram poucas, envolvidas com a física, a matemática, as artes, as ciências, a história, a corporeidade, entre outras. Nesse sentido, afirma-se que, além de serem significativos e construtivos esses momentos ao ar livre em contato com o meio natural, eles também auxiliavam na criação, imaginação, observação, levantamento de hipóteses, constatações, agregando sensações e sentimentos. (MADEIRA; WANNER 2017, p. 168).

Dando continuidade à entrevista, foi indagado à professora como ela tem utilizado os espaços externos da escola. Esta ressaltou que os utiliza de todas as maneiras possíveis, não se importando muito com as mudanças climáticas. Em sua fala, diz que, mesmo após a chuva, vai para o pátio com as crianças, permitindo que elas brinquem com as poças d’água, que façam barquinhos de papel e, sempre que possível, as leva para brincar ao ar livre. A partir desse relato, pode-se perceber que a professora compreende a importância de possibilitar aos alunos o contato com ambientes externos. Nessa perspectiva, Horn (2017, p. 92) afirma que: “Os espaços ao ar livre por si convidam à aventura e à imaginação”.

Na sequência, Sol foi questionada em relação a como é a reação dos alunos quando estão ao ar livre (em ambientes naturais). Então, respondeu da seguinte forma:

Eles amam, amam correr, amam ter esse contato, [...]. Até os pais não gostam muito, porque eles vão para casa muito sujos, mas a gente deixou bem claro na reunião que criança é para brincar, é para sujar, é para ter esse contato com a natureza, que hoje em dia não está tendo. Eles ficam na frente do celular, do tablet ou da televisão e não tem esse contato, então a gente está proporcionando aqui. Às vezes pode parecer pouco, mas proporciona. (SOL).

Diante do exposto pela professora entrevistada, podemos inferir que ela percebe a relevância de que a escola precisa ser um lugar onde as crianças possam

ter contato com diferentes materiais e ambientes. Nesse sentido, Barros (2018) afirma que, ao falarmos sobre experiências naturais e pensarmos em como inseri-las no cotidiano escolar, necessita-se de muito espaço físico e variedade de recursos naturais, porém várias experiências já comprovaram que basta ter um novo olhar, iniciativa e um pouco de criatividade para compreender que o brincar e o aprender com e na natureza são essenciais e possíveis, contribuindo para verdadeiras mudanças no sentido de “desemparedar” as crianças.

Em seguida, foi questionado à professora Sol há quanto tempo a escola já vem trabalhando com essa questão da aproximação dos alunos da EI com a natureza. Em resposta, disse que, desde que passou a fazer parte do corpo docente (há três anos), já se tinha o hábito de práticas relacionadas a ecossistemas naturais.

Ao ser questionada se há intervenção ou mediação pedagógica durante o momento do brincar ao ar livre, Sol relatou que depende do momento e da proposta, “[...] mas quando estamos no espaço da associação de bairros deixo um pouco mais livre para ver como reagem. Mas há também o momento em que eles estão livres para decidir a brincadeira e o brinquedo também” (SOL).

Diante do exposto, ganha sentido a seguinte colocação:

As crianças aprendem entre si: de forma clara, direta, elas exibem para as educadoras, as inúmeras possibilidades de desenvolvimento que a atividade descrita possibilita. As crianças também aprendem conteúdos quando estão distanciadas do papel, da cola, enfim, dos materiais que permitem a sistematização das aprendizagens. Elas aprendem em contato direto com a realidade socioambiental [...]. (TIRIBA, 2018, p. 98).

Na questão referente a como ocorrem as brincadeiras ao ar livre, a professora explanou que pode mudar de acordo com a atividade, mas que procura variar as suas propostas, realizando práticas coletivas, em grupos, trios, duplas e de forma individual, buscando sempre realizar um projeto interdisciplinar.

A pesquisadora questionou, ainda, se há momentos em que as crianças decidem as regras da brincadeira. Sol respondeu ao questionamento da seguinte forma:

É tem alguns momentos que eles decidem, como, por exemplo, sexta-feira passada (22.03.19). A gente levou os brinquedos que eles trouxeram de casa, para brincar na natureza. Aí como tinha grama, teve gente que levou bonequinhos, vaquinhas, bichinhos. Aí eles fizeram tipo uma fazendinha assim na grama, fizeram fogueiras com galhos que eles juntaram, sabe? Aí eles faziam assim: do maior para o menor, do menor para o maior, então eles

tendo esse contato. Eles já têm essa percepção diferente também, vão criando certas atividades também. Então eu deixei eles bem livres [...], brincando com o brinquedo que eles trouxeram, tanto para se socializar e eles criarem também [...].

Em épocas chuvosas, ou no período do inverno, você nota um comportamento diferente nos alunos? Neste questionamento, a professora afirmou que é notória a diferença de comportamento nas crianças, destacando que elas ficam mais agitadas, por ficarem por muito tempo em locais fechados. Mesmo diante da proposição de estratégias pedagógicas diversificadas, a professora observa que ainda as atividades ao ar livre são mais prazerosas e prendem mais a atenção dos escolares.

Dando prosseguimento à conversa, a pesquisadora perguntou se a educadora costuma realizar saída de estudos ou passeios com os alunos. Esta relatou que depende do projeto pedagógico que está desenvolvendo com a turma, pois acredita que, para realizar um passeio ou saída, precisa ser algo que tenha um sentido para as crianças, o que fica evidenciado através da seguinte fala:

[...] então depende muito do projeto, mas eu gosto muito de sair, como esse ano que eu vou fazer sobre a musicalização. Já marquei para ir ao CEMEA que tem uma profe que trabalha musicalização com o corpo e já conversei também para ir na escola de artes que tem também música. Então isso eu gosto de sair, para que eles tenham esse contato, porque eles aprendem muito mais do que ficar dentro de sala. (SOL).

A partir do exposto pela professora, é possível inferir que ela tem a sensibilidade e percepção de que não somente o ambiente escolar pode ser provedor de novas experiências, bem como constata que os educandos têm a preferência por atividades proporcionadas em ambientes externos. Esse olhar atento da profissional para com seus alunos é essencial para que estes se desenvolvam em todos os aspectos. Nessa linha de pensamento, temos Flores e Soares (2017, p. 111):

Os profissionais devem ter um olhar atento aos ambientes externos, na compreensão de que estes são, também, espaços de aprendizagem para além da sala de aula, onde se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagir sem a vigilância constante de um adulto. Os espaços externos podem-se constituir como um local para ouvir histórias, para relaxar, para fazer atividades, para descansar e para brincar; e é importante pensar em brinquedos e materiais em quantidades suficientes que estimulem a imaginação, a criação e a fantasia.

Quando a pesquisadora questionou a professora Sol, perguntando que nota ela daria, de 1 a 10, para o nível de importância de oportunizar aos seus alunos a vivência em ambientes ao ar livre para o seu desenvolvimento, ela respondeu com as seguintes palavras:

Eu acho que 10 [...], porque onde eles tendo esse contato, eles vão ter a motricidade fina, a motricidade ampla, tudo desenvolvido, e eles vão ter mais contato com outras coisas, do que brinquedo pronto dentro da sala não é a mesma coisa que eles verem e criar com galhos, folhas, então é muito rico.

A linha de pensamento da entrevistada vai ao encontro com a autora Tiriba (2018), quando afirma ser fundamental, desde a EI, para o desenvolvimento das crianças, o “desemparedamento”, assegurando que o contato com os ambientes externos e elementos naturais são essenciais para as crianças, uma vez que estas são parte integrante da natureza.

Corroborando com o assunto, Louv (2016) relata um estudo realizado por pesquisadores suecos, que fizeram uma comparação entre duas comunidades escolares de EI, sendo uma escola cercada por prédios altos, tijolos e uma vegetação baixa, já a outra articulava uma proposta pedagógica centrada no estreitamento das relações da criança e da natureza, independentemente do clima, oportunizando atividades nos pomares, tendo árvores altas e rochas. Após a investigação, constatou-se que as crianças que permaneciam ao ar livre todos os dias apresentavam mais coordenação motora e mais concentração.

Assim, cabe destacar os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de EI (BRASIL, 2006), que trazem diretrizes que sinalizam a importância de ofertar espaços naturais na EI, uma vez que são subsídios para que as escolas ofereçam qualidade aos seus educandos, adaptando a sua infraestrutura de acordo com as especificidades de cada região. Além disso, no documento referido, é sugerido que os ambientes sejam organizados e preparados pelos profissionais da educação, juntamente com o auxílio das crianças, pois, dessa forma, estarão propiciando que estas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente, se sentindo parte integrante deste ambiente, no qual permanecem por um grande período da sua infância. Dessa maneira, o ambiente físico, principalmente o externo, atribuído a EI, será:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos. (BRASIL, 2006, p. 8).

Com base no relato da professora, no pensamento dos autores mencionados e em alguns diretrizes presentes nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de EI, foi possível perceber que as vivências realizadas em ambientes ao ar livre, organizados para e com as crianças, apresentam uma grande relevância para o desenvolvimento infantil.

Finalizando a entrevista, a pesquisadora pergunta se a professora percebe uma conexão entre a criança e a natureza e por qual motivo. Em sua resposta, Sol afirmou que existe uma conexão, sim, o que pode ser percebido na seguinte fala: “Tem uma conexão, sim, porque a natureza traz vida e a criança é vida e traz uma energia para eles, onde eles possam correr, se expandir, fazer as coisas e essa energia a gente tem que aproveitar [...]”.

Em uma última fala, a educadora enfatizou que a coordenadora da escola incentiva muito o grupo docente a realizar práticas relacionadas com o brincar ao ar livre.

A partir do exposto até aqui, pode-se perceber que a profissional entrevistada destacou algumas vezes a importância de oferecer e oportunizar aos seus alunos práticas pedagógicas que envolvam elementos ecológicos, assim como traz as autoras Flores e Soares (2017, p. 111), no trecho destacado a seguir:

Os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam pensar e organizar os pátios e as praças com a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir de brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e imaginação.

Portanto, cabe destacar que a escola de EI é o primeiro contato com o ambiente escolar que as crianças terão, sendo este espaço responsável por grande parte do desenvolvimento integral desses sujeitos; por isso, quanto mais oportunidades e mais contato com ambientes e materiais diversificados na primeira infância, estabelecendo vínculo com a natureza de diversas formas, maiores serão os benefícios para o desenvolvimento em todas as fases de sua vida.

6.3 NARRATIVAS REFERENTES AO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM CRIANÇAS DA FAIXA ETÁRIA 5-6

No dia 3 de abril de 2019, foi proposta uma oficina, ao ar livre, para apreciação e exploração de diferentes recursos naturais, por parte dos alunos da professora Sol, entrevistada nesta pesquisa. Participaram desse evento seis alunos, escolhidos pela professora titular da turma, a qual teve como único critério a desenvoltura e comunicação dos educandos, sendo autorizados pelos seus pais e/ou responsáveis a participar da presente pesquisa (Figura 1).

Figura 1 – Grupo focal aplicado na faixa etária 5-6 anos da EI



Fonte: Acervo da autora.

Inicialmente, a pesquisadora convidou os alunos a se sentarem em forma de círculo. Em seguida, fez uma breve apresentação, para situar as crianças sobre a proposta que estava sendo realizada. Prontamente estavam dispostas no centro do círculo algumas mudas de chás (hortelã e poejo) e temperos (salsa e cebolinha) para que os alunos pudessem manusear: quanto a sua textura, aromas e características organolépticas em geral, o que culminou em um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos escolares, que podem ser observados através da Figura 2.

Figura 2 – Momento de exploração das plantas



Fonte: Acervo da autora.

Na sequência, a pesquisadora questionou os discentes se tinham informações sobre as plantas que estavam ali dispostas. Todos confirmaram que “sim”, porém não sabiam identificar por nome. Alguns reconheceram que haviam espécies botânicas de temperos. Durante esse momento, as crianças se mostraram bem propensas a interagir com o material disposto. Alguns até provaram as plantas, expressando que o sabor era do gosto do seu paladar, também falaram que os vegetais tinham um cheiro muito bom. Destaca-se que, quando a pesquisadora falou que uma das mudas era de hortelã, uma criança disse que havia mesmo reconhecido o cheiro, pois ela gostava muito de comer bala de hortelã.

Dando continuidade ao desenvolvimento do grupo focal, foi explorada a caixa surpresa, contendo distintos elementos da natureza (madeira, sabugo, sementes, frutas, folhas, galhos, pedra e penas), a qual foi passando no grande círculo e cada aluno retirou um elemento, apresentando-o ao grupo e destacando seu entendimento sobre ele. Esse momento pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 – A caixa surpresa e suas descobertas



Fonte: Acervo da autora.

No momento em que os alunos contemplaram a caixa surpresa, se mostraram muito curiosos e logo questionaram o que havia dentro dela. A pesquisadora seguiu explicando como seguiria a dinâmica da atividade lúdica. A primeira criança, ao escolher um elemento e retirá-lo da caixa, identificou-o como sendo algo de comer, porém não sabia seu nome. A pesquisadora questionou os demais discentes, mas só disseram que era uma fruta. Na sequência, a dúvida dos escolares foi elucidada, e a carambola foi apresentada ao grande grupo.

Seguindo o grupo focal com manuseio da caixa surpresa, o segundo elemento a ser retirado foi um sabugo de milho, e o terceiro foi uma madeira, ambos eram de conhecimento dos alunos. Em seguida, uma aluna, ao colocar a mão dentro do recipiente, disse: *“Eu quero isso aqui, eu quero isso aqui, é de comer”*. Ao retirar o elemento, a turma toda percebeu que não era, e a menina, então, fez uma cara de decepção, e todos riram muito com a situação, pois era um caroço de abacate. Na sequência, identificaram sementes de girassóis, afirmando que servia de alimento para os passarinhos. O último elemento foi um fruto, o qual não foi a surpresa da pesquisadora quando, em um coro só, as crianças gritaram *“tomate”*.

Constatou-se que, durante a atividade, as crianças estavam um pouco impacientes, queriam logo pegar o seu objeto da caixa, alguns se decepcionaram quando perceberam que o elemento retirado não era de comer, acharam que todos seriam alimentos. Por um momento, um menino disse: *“E agora? Não dá para comer madeira...”*. Então, as crianças caíram na gargalhada. Nessa perspectiva, Piorski (2016, p. 117) salienta que:

No brincar, a imaginação quer todas as possibilidades de imaginar. A imagem pede mais imagem. E, em cada um dos quatro elementos, as imagens, na brincadeira, criam narrativas diferentes, enredam o viver por aspectos diversos. A vida – social, material, cultural – ganha sempre a largura e a suspensão do ar, a fluência e a sinergia da água, a iluminura e a têmpera do fogo e o peso da terra.

Através dessa atividade, a pesquisadora percebeu que as crianças já possuem alguns conhecimentos relacionados aos elementos presentes na natureza. Após a escolha e descoberta de cada elemento presente na caixa, os alunos questionaram se poderiam levá-los para casa, bem como se poderiam comer a carambola e o tomate. Com o consentimento da pesquisadora, de que as crianças poderiam levar os elementos para casa, a professora titular (Sol) acordou com eles que mais tarde faria a divisão dos alimentos para que pudessem experimentá-los.

Posteriormente, a pesquisadora fez os seguintes questionamentos às crianças: O que é natureza? Na sua casa, tem área verde? Vocês gostam de brincar na natureza? Por quê?

À primeira pergunta, os escolares responderam que natureza é a grama, as plantinhas, as árvores, os passarinhos. Por um momento, uma criança apontou para a área da associação de moradores, na qual estava sendo realizada a intervenção com o grupo focal, que detém boa vegetação e é explorada pela comunidade escolar. Nesse momento, um aluno disse: “*Natureza é tudo isso, é isso aqui*”. Em geral, as respostas foram essas. Conforme uma criança respondia, observou-se que a outra repetia ou, às vezes, acrescentava algo, sendo que todas as ideias de natureza tinham conotação naturalista, sem menção ao ser humano como parte integrante dela.

Nesse sentido, Reigota (2007) apresenta a visão das pessoas com relação às concepções ambientais, destacando, primeiramente, a visão naturalista, que tem o meio ambiente como sinônimo de natureza intocável; seguidamente, ressalta a visão antropocêntrica, correspondente ao lugar onde os seres vivos habitam; e, por último, traz o olhar globalizante, com vistas a uma familiaridade entre natureza e sociedade.

De acordo com Tiriba (2018, p. 132), “a natureza é reduzida a objeto de curiosidade e exploração das crianças, fonte de ampliação de conhecimentos do mundo, com vistas ao uso que se pode fazer dela”. A autora afirma, ainda, que a natureza é vista como fonte de benefícios e prazeres aos seres humanos, porém falta perceber que esta oferece condições favoráveis ao desenvolvimento infantil, em que o papel do adulto, na função de pai ou educador, seria de orientar as crianças como

seres pertencentes à natureza, tendo-a como elemento de preservação ambiental, não apenas a serviço dos humanos.

No questionamento sobre a área verde, apenas um menino relatou que, na sua casa, não havia área verde, pois residia em um prédio, porém seu avô tinha uma chácara, e ele gostava muito de ir passear lá, pois havia muitas árvores e podia correr e brincar bastante no pátio.

Enquanto as crianças foram respondendo e conversando sobre as perguntas feitas pela pesquisadora, notou-se que elas estavam bem seguras de suas afirmativas, demonstrando contato direto com ambientes naturais. Nesse sentido, Horn (2017, p. 85), destaca:

Espera-se que a escola aposte na organização de contextos que sejam significativos para as crianças, que as coloquem em relação umas com as outras, que desafiem sua interação com diferentes materiais, que postulem o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação [...].

A partir do exposto pela autora, pode-se perceber que a escola participante da pesquisa apresenta um olhar diferenciado para essas questões, o que pode ser visto através da fala e da reação dos educandos durante as intervenções realizadas com o grupo focal.

Na última questão abordada pela pesquisadora, unanimemente, os discentes responderam que gostam mais de brincar na natureza, os argumentos trazidos foram: *“Porque é mais legal”*, *“Porque dá para andar de bicicleta”*, *“Porque podemos subir em árvores”*, *“Porque na natureza pode correr, pular e gritar”* e *“Porque eu gosto mais”*.

Além disso, por meio do que foi manifestado pelas crianças, identificou-se que a preferência por ambientes ao ar livre é geral. Na fala deles, ficou evidente que traziam alegações consistentes sobre o brincar com e na natureza, podendo constatar entusiasmo durante a conversa entre a pesquisadora e o grupo focal.

O autor Louv (2016) traz, em seu livro, um pequeno relato sobre a educação na Finlândia, onde as crianças podem andar de pés descalços por onde quiserem e que, a cada 45min de aula, são levados para ambientes ao ar livre, por aproximadamente 15min, para liberar suas energias, pois acreditam em uma educação baseada no meio ambiente, uma vez que a essência do aprendizado não está somente no conhecimento adquirido de fora para dentro, mas sim nas interações da criança com o meio ambiente.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2013, p. 144) traz algumas contribuições acerca da promoção do contato direto e diário do ser humano com o meio natural:

Em contato com o mundo natural, as crianças e os adultos não apenas aprendem a agir de maneira mais respeitosa para com o meio, mais ecológica e mais sustentável, como também incorporam valores indispensáveis para ter uma existência agradável e relaxada, valorizando e respeitando a vida.

Dando prosseguimento às intervenções praticadas, a pesquisadora realizou uma hora do conto sobre a história dos quatro elementos. Inicialmente, a investigadora colocou, no centro do círculo, os quatro elementos, os quais os alunos já identificaram rapidamente como terra (solo) e a água; para o fogo, reconheceram a vela, mas não nomearam “fogo” e, para o ar, apontaram o balão. Outro ponto a ser destacado é que a pesquisadora levou um galho de árvore colocado em um pedaço de argila, com o intuito de identificar o ar também. As crianças logo perceberam a argila. A estratégia mencionada pode ser apreciada na Figura 4.

Figura 4 – Observando e aprendendo com os elementos da natureza



Fonte: Acervo da autora.

Antes de iniciar a história, a pesquisadora perguntou aos alunos se eles sabiam do que se tratava os elementos ali dispostos. Em seguida, as crianças se mostraram pensativas, nomeando os recursos naturais; porém, na primeira etapa, não identificaram como sendo os quatro elementos da natureza. A partir do momento em que a pesquisadora explicou que ali estavam representados a água, a terra, o ar e o fogo, uma criança disse que eram os quatro elementos. Nesse momento, os demais confirmaram a afirmação do colega.

Durante a hora do conto, as crianças estavam bem agitadas, pois queriam manusear os materiais dispostos no pátio. Assim que cessou a história, os alunos

questionaram se poderiam explorar os recursos naturais. Primeiramente, colocaram gravetinhos no fogo; em seguida, solicitaram a argila e, assim, foram brincando e se divertindo. Esse instante está evidenciado na Figura 5.

Figura 5 – Momento diversão e alegria



Fonte: Acervo da autora.

Com base na exploração dos recursos naturais, constatou-se que os alunos se mostraram receptivos, participativos e motivados com a atividade proposta. Esse cenário vai de encontro com a ótica de Piorski (2016, p. 121):

Cabe ainda retomar à temática do brincar sem apetrechos, das mãos nuas. No fenômeno corporal, a mão da criança é o cérebro dos brinquedos da terra. Logo, tão significativo se faz auscultar os sonhos lentos do tato, a personalidade dos dedos, o almejo das unhas, pois as mãos, sem os apetrechos, os extensores e as ferramentas, são talvez o mais sincero e desnudado auscultar imaginário da criança materialista.

Os resultados obtidos a partir do presente estudo evidenciam que as crianças participantes desta pesquisa, aparentemente, já possuem contato com ambientes externos e com elementos presentes na natureza, se mostrando dispostos em todas as estratégias realizadas, bem como na exploração dos diferentes materiais, orgânicos e inorgânicos. Demonstraram, também, familiaridade com o espaço físico e proatividade no desenvolvimento das atividades promovidas, tecendo comentários pertinentes aos temas que estavam sendo tratados.

Sobretudo, a experiência realizada com o grupo focal foi marcante para a pesquisadora, a qual se surpreendeu com o envolvimento e os relatos trazidos pelos estudantes, uma vez que, mesmo sendo um espaço curto de tempo, foi possível perceber, em vários momentos, a alegria dos escolares ao estarem ao ar livre, com

vivências significativas, tendo contato direto com a natureza e seus principais elementos, em um momento de construção de novos conhecimentos por meio da ludicidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando as reflexões, cabe acentuar o objetivo norteador desta pesquisa: investigar as contribuições da relação da criança com a natureza para o desenvolvimento infantil e como são explorados os ambientes externos na primeira infância. Sendo assim, teve-se um olhar atento para as reações dos escolares por intermédio das intervenções pedagógicas em um grupo focal, bem como a partir das entrevistas realizadas com as profissionais do magistério, buscando entender melhor a ligação que os seres humanos estabelecem com o meio natural.

Na sociedade contemporânea, a natureza pode ser pensada de várias maneiras, sofrendo alterações de acordo com a cultura de cada tempo e região. Algumas memórias remetem a tempos em que brincar na rua era algo comum, não se preocupando com os perigos e medos que emergem hoje, principalmente com relação à segurança das crianças.

Oportunizar uma infância com lembranças boas, principalmente as que remetem ao contato com os elementos naturais, estando ao ar livre, é essencial para as crianças, porém hoje é possível observar que muitas delas não estão desfrutando dessas experiências, tão cruciais nessa fase da vida.

A partir deste estudo, constatou-se as possíveis vantagens que o contato direto com a natureza traz para as crianças: auxiliando no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Não que os conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula não sejam importantes para o crescimento dos educandos, porém nota-se que as aprendizagens construídas a partir dos ambientes naturais podem ser mais prazerosas, se tornando, assim, mais significativas.

Ao apreciar as argumentações das entrevistadas, Sol e Flor, notou-se que elas apresentam concepções congruentes em relação às vantagens do contato com a natureza na primeira infância. No decorrer das entrevistas, as docentes apontaram que a aproximação dos alunos aos recursos orgânicos é sinônimo de vida saudável, em virtude de vários fatores: a exposição do indivíduo aos raios solares serve como fonte natural de vitamina D; o brincar ao ar livre leva as crianças a se movimentarem mais, fazerem exercícios físicos, o que não acarreta na obesidade infantil, nem contribui para que se tornem adultos sedentários; também auxilia no fortalecimento da imunidade do organismo; sem contar os benefícios para a saúde mental e emocional, desde bebê até a fase adulta.

Outra questão relevante acerca do presente trabalho refere-se ao despertar de vários sentimentos no momento do brincar na natureza. As professoras trouxeram que, quando as crianças brincam com brinquedos industrializados e em ambientes fechados, acabam expressando mais sentimentos de irritabilidade, dificuldade de concentração ou até mesmo de socialização; todavia, quando os sujeitos que têm contato com o meio natural, já apresentam mais possibilidades de brincadeiras, expressam mais alegria e criatividade, passando a interagir de forma mais frequente com os seus pares e com o ambiente, aumentando, conseqüentemente, o seu repertório de experiências.

Igualmente, verificou-se que uma das principais percepções docentes se refere ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos escolares. As professoras comentaram que o contato com fatores bióticos e abióticos instigam a criatividade dos escolares e a exploração das mais variadas matérias-primas presentes nos diversos ambientes proporcionados às crianças, tanto nas dependências da escola, como nos arredores e em passeios realizados dentro do município.

Nessa perspectiva, os resultados apontaram, ainda, que a aproximação ao meio ambiente natural promove a ação de cooperação entre as crianças, incentivando atitudes de cidadania, ética ambiental e respeito, percebendo a importância dos ecossistemas naturais para a nossa qualidade de vida, impulsionando os educandos a terem uma conduta respeitosa para com a natureza e as pessoas que fazem parte do seu convívio social. Despertam, também, a consciência ecológica e o estreitamento dos laços entre ser humano e natureza, auxiliando, muitas vezes, na superação de fobias.

Os resultados obtidos através da entrevista com a coordenadora Flor e com a professora Sol evidenciaram que, quando as crianças estavam ao ar livre, desenvolviam muito mais a imaginação e a criatividade, uma vez que os brinquedos da terra necessitam que as crianças disponibilizem mais tempo e criem suas possibilidades de brincadeiras e de brinquedos, se sentindo livres para deixar a imaginação correr solta, sem a incerteza do erro ou do acerto.

Quanto às intervenções pedagógicas, nota-se que os educadores estão inclinados ao fomento de estratégias que precisam ocorrer em ambientes fechados, sendo o pátio um momento de lazer sazonal, onde, depois que o planejamento foi cumprido, é hora de ir para a “pracinha”, porém percebeu-se que essa visão está em fase de desconstrução, pois as profissionais sinalizaram que utilizam os espaços

externos como ferramentas educativas, possibilitando ao educador trabalhar uma diversidade de conhecimentos.

A partir do relato de Sol, constatou-se que o pátio vem sendo utilizado de várias maneiras, de forma a contribuir no processo da construção das aprendizagens dos educandos, e que as mudanças climáticas não devem servir como pretexto para manter os discentes somente em sala de aula. Também se observou, através das entrevistas, que as propostas pedagógicas proporcionadas ao ar livre podem ou não ter intervenção ou mediação por parte do professor, variando de acordo com o objetivo a ser alcançado, mas que procuram expandir uma proposta de trabalho interdisciplinar, com didáticas que promovam a participação efetiva dos alunos, tanto de forma individual como em pequenos e grandes grupos.

Dessa forma, acredita-se necessário, ao vincular estratégias pedagógicas ao ar livre, que haja a proposição de diferentes materiais, com organização e disposição de distintas formas, enriquecendo, assim, as experiências discentes. Ressalta-se que é imprescindível observar o desejo dos escolares com relação aos espaços naturais, solicitando o auxílio das crianças, pois, desse modo, se sentirão pertencentes ao meio em que estão inseridos. Além disso, fazer uso dos espaços que rodeiam a comunidade escolar é de extrema importância para as crianças; e, para o professor, se torna algo muito gratificante, principalmente ao vê-las descobrindo o mundo que as rodeia.

Os espaços naturais são motivadores de ações, e a criança é um ser que, por si, já nasce curiosa e ativa. Então, ao se fazer essa mediação entre a criança e a natureza, se está possibilitando o desenvolvimento infantil pleno, em seus múltiplos aspectos.

Considera-se necessária a mudança de alguns estereótipos, como, por exemplo, de que terra não é sujeira, que a natureza é perigosa, que, em dias de chuva, temos de ficar em ambientes fechados, entre outros. Essas concepções são construções sociais que levam tempo para serem trabalhadas. Por essa razão, a EI necessita de tempo para essas experiências. Instigar o senso exploratório e o contato com os elementos orgânicos e inorgânicos alimenta a imaginação das crianças e traz consigo sensação de bem-estar, e o tempo disponibilizado para estar em meio à natureza possibilita a criança e o adulto a se reconectar consigo mesma, alcançando um equilíbrio interno.

A pesquisa viabilizou compreender a relevância de possibilitar aos sujeitos, desde os primeiros anos de vida, o contato com o meio natural, privilegiando, assim, o pleno desenvolvimento, uma vez que a proximidade com os elementos da natureza, terra, água, ar e fogo, estão totalmente ligados com os processos da evolução humana e com as fases pelas quais o indivíduo vai passando para construir os seus conhecimentos e aprimorar suas inteligências.

Ressalta-se que este estudo possibilitou a aquisição de novas aprendizagens à pesquisadora, fazendo-a acreditar ainda mais que nós, humanos, somos seres da natureza, e que manter esse vínculo não é só necessário, mas também essencial para a manutenção da qualidade de vida e equilíbrio ecológico. Observou-se que, ao seguir a linguagem da natureza, teremos indivíduos saudáveis, mais desenvolvidos e, principalmente, muito felizes: cultivando sempre a ideia de que a criança precisa da natureza e vice-versa, contribuindo para um mundo menos artificial e que esse encontro com os recursos naturais possa se tornar uma prática rotineira, para as crianças, para as escolas, para as famílias, para a comunidade, enfim, para os seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como um lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BICALHO, Livyan Martinho et al. **Projeto interdisciplinar**. Mucugê: FTC, 2010. Disponível em: <http://pedagogasestudantes.blogspot.com/2013/02/os-quatros-elementos-da-natureza.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura par Instituições de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BUITONI, Dulcilia Schroeder; **De volta ao Quintal Mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.
- CARVALHO, Alysson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. *In*: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 31-49.

CAUDURO, Maria Teresa. **Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

CORAZZA, Sandra Maria. **Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai? *In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Em aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, jul. 2001.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionistas: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

FLORES, Maria L. R.; SOARES, Gisele R. “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. *In: ALBUQUERQUE, Simone S. de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (orgs.). Para Pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil.* Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 100-115.

FREIRE, Heike. **Educação Verde, Crianças Saudáveis: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza.** São Paulo: Cultrix, 2013.

GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** São Paulo: Líber, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2004.

MACALI, Angélica M. J. **Atividades físicas de aventura na natureza: possibilidades e contribuições na educação infantil.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018.

MADEIRA, Rosemary M.; WANNER, Lusaqueli. O intocável ao alcance das crianças: vivências no pátio escolar. *In*: ALBUQUERQUE, Simone S. de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (orgs.) **Para Pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 151-169.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física na Educação Infantil: Produção de saberes no cotidiano. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Instituto Ecofuturo, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NITZ, Cindy. **Transtorno do déficit de natureza (TDN)**: além dos muros da sala de aula. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSSET, Joyce Menasce; RIZZI, Maria Ângela; WEBSTER, Maria Helena. **Educação Infantil**: um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: EDELBRA, 2017.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais, 1., 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> Acesso em: 25 mar. 2019.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA REALIZADA COM A DOCENTE

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual o município que reside?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Quanto tempo leciona na atual escola?
6. Quanto tempo atua como docente?
7. Qual sua carga horária de trabalho semanal?
8. Quantas horas você dispõe para planejamento didático pedagógico?
9. No que trabalhava antes? Se for algo que não era no ramo da educação por que decidiu ir para a educação?
10. Já realizou algum curso ou alguma palestra referente a Educação Ambiental?
11. Qual a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil?
12. Como você utiliza os espaços naturais em sua escola?
13. Como é a reação dos seus alunos quando estão ao ar livre (em ambientes naturais)?
14. Desde quanto tempo a escola vem trabalhando com essa questão da natureza?
15. Há intervenção ou mediação pedagógica durante o momento do brincar ao ar livre?
16. Como ocorrem as brincadeiras ao ar livre? Mais individuais, pequenos grupos, grandes grupos?
17. Qual o tempo ao ar livre dos alunos da Educação Infantil?
18. Em épocas chuvosas, ou no período do inverno você nota um comportamento diferente nos alunos?
19. Durante a sua formação docente você teve a oportunidade de discutir sobre a importância do contato com a natureza na Primeira Infância?
20. Você já participou de cursos de formação continuada ou palestras sobre o tema “a importância do contato com a natureza”?
21. Você costuma realizar saída de estudos ou passeios com seus alunos? Para quais lugares? E como ocorre a escolha do local?
22. De 1 a 10, qual o nível de importância de oportunizar aos seus alunos estarem em ambientes ao ar livre para o seu desenvolvimento? Justifique:
23. Você percebe uma conexão entre a criança e a natureza? Se a resposta for sim, por qual motivo?

APÊNDICE 2 – ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu gênero?
3. Qual o município que reside?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Sempre trabalhou na área da educação?
6. Quanto tempo leciona na atual escola?
7. Quanto tempo atua como docente? E como coordenadora?
8. Desde quando a escola passou a ter esse olhar de possibilitar aos seus alunos estarem em contato com ambientes naturais?
9. Qual sua carga horária de trabalho semanal?
10. Já realizou algum curso ou alguma palestra referente a Educação Ambiental?
11. Qual a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil?
12. Quais as propostas que a direção/coordenação dispõem ao grupo docente com relação ao uso dos espaços naturais na escola?
13. Existe projetos específicos sobre o meio ambiente? Se sim como ele acontece?
14. Como é a reação das crianças quando estão ao ar livre (em ambientes naturais)?
15. Você percebe se há intervenção ou mediação pedagógica durante o momento do brincar ao ar livre?
16. Como ocorrem as brincadeiras ao ar livre na escola?
17. Qual o tempo ao ar livre dos alunos da Educação Infantil?
18. Em épocas chuvosas, ou no período do inverno você nota um comportamento diferente nos alunos?
19. Durante a sua formação docente você teve a oportunidade de discutir sobre a importância da do contato com a natureza na Primeira Infância?
20. Você já participou de cursos de formação continuada ou palestras sobre o tema “a importância do contato com a natureza”?
21. Você costuma propor saída de estudos ou passeios com os alunos e professores? Para quais lugares? E como ocorre a escolha do local?
22. De 1 a 10, qual o nível de importância de oportunizar aos alunos estarem em ambientes ao ar livre para o seu desenvolvimento? Justifique:
23. Você percebe uma conexão entre a criança e a natureza? Se a resposta for sim, por qual motivo?

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu _____, portador do CPF nº _____ e RG nº _____, participante desta pesquisa, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios deste estudo, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meus depoimentos, AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores: Cátia Cristina Schneck Dallenogare e Suelen Bomfim Nobre (pesquisadora responsável), autores do projeto de pesquisa intitulado **“A relação da criança com a natureza na primeira infância”** a realizar coletas de dados na Escola EMEI Santo Antônio, assim como a utilização de meus depoimentos e de meus alunos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes dados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e pôsteres), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei Nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Campo Bom, _____ de _____ de 2019.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

Pesquisadora: Cátia Cristina Schneck Dallenogare – catia.dallenogare@hotmail.com

Orientadora: Profa. Ma. Suelen Bomfim Nobre – suelennobre@feevale.br

APÊNDICE 4 – CARTA DE ANUÊNCIA**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora CÁTIA CRISTINA SCHNECK DALLENOGARE inscrito sob o número de CPF 022.892.550-92, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado “A relação da criança com a natureza na primeira infância”, que está sob orientação da Profa. Ma. Suelen Bomfim Nobre, Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Feevale, cujo objetivo é “investigar as contribuições da relação da criança com a natureza e os ambientes externos para o desenvolvimento infantil, na faixa etária de cinco a seis anos”, na Escola Municipal de Educação Infantil Santo Antônio, no município de Campo Bom.

O pesquisador compromete-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa, preservando a identidade dos envolvidos.

Novo Hamburgo, 04 de abril de 2019.

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição