



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz

Pedagogias da Natureza: achados de uma professora de Educação Infantil

Rio de Janeiro

Agosto/2021

RAIANNE DA SILVA ALVES BERNARDO THOMAZ

Pedagogias da Natureza: achados de uma professora de Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,
Linguagens e Tecnologia

Orientadora: Léa Tiriba

Rio de Janeiro

Agosto/2021

TT465

Thomaz, Raianne da Silva Alves Bernardo
Pedagogias da Natureza: achados de uma
professora de Educação Infantil / Raianne da Silva
Alves Bernardo Thomaz. -- Rio de Janeiro, 2021.
129

Orientadora: Léa Verocina Vargas Tiriba.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2021.

1. Relações entre crianças. 2. Educação Infantil.
3. Valores pró-ambientais. 4. Saberes sensíveis. I.
Tiriba, Léa Verocina Vargas, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
RAIANNE DA SILVA ALVES BERNARDO THOMAZ

“PEDAGOGIAS DA NATUREZA: ACHADOS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL”

**ATA DA 420ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora atribuiu à dissertação o seguinte **PARECER FINAL**:

APROVADA **NÃO APROVADA**

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Na forma regulamentar, esta ata vai lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Profª. Drª. Léa Velocina Vargas Tiriba
(orientadora)

Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade
(avaliador interno)

Profª. Drª. Anelise Monteiro do Nascimento
(avaliadora externa)

Profª. Drª. Nubia de Oliveira Santos
(avaliadora externa)

Dedico ao meu filho, a minha família e as crianças
desse Brasil ...

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela existência do universo, pela natureza a qual pertencço e pelas crianças que me inspiram.

Agradeço a todos que me acompanharam nessa jornada de menina/mulher/professora e pesquisadora, de Magé para a Capital, ao longo dos oitos anos aos quais me dediquei a estudar e pesquisar sobre a Educação Infantil e nesses últimos dois anos, em que estive submersa no mestrado.

Agradeço a essa instituição pela oportunidade de cursar uma pós-graduação, em nível de mestrado e me permitir realizar o sonho de tornar-me mestra em Educação. Aos professores do programa de pós-graduação em educação (PPGEDu) que lutam por uma educação pública de qualidade, mostrando-nos a importância da aprendizagem através da experiência.

A minha orientadora pelas trocas de saberes, pelo olhar minucioso para esse trabalho e pelo cuidado ao longo desse período.

Aos meus pais pelos vinte e cinco anos de amor e incentivo, por sempre acreditarem em mim e pelo cuidado, pelo carinho dedicados a mim e ao meu filho, nesse momento em que tive que lidar com dois ciclos contraditórios: o início da maternidade e o término da dissertação.

As minhas irmãs parceiras de vida, de brincadeiras, de desafios, das casinhas de boneca, das comidas de lama, das cabanas de tecido, das sombras na parede quando faltava luz.

Ao meu esposo e companheiro, pelos mais de 10 anos de convivência sendo os últimos quatro, de imenso compartilhamento de vida, de sonhos e de desafios. Sou grata por cuidar, com maestria, de nosso filho para que eu escrevesse essa dissertação. Por estar ao meu lado e entender a minha ausência nas noites e nos finais de semana em que estive empenhada na escrita.

A minha família: avós, tios e padrinhos que me incentivam a cada dia, que me inspiram e me mostram a importância de ir à luta e de não ter medo. A eles agradeço pelos colos e abraços da vida.

As amigas que fiz ao longo dessa jornada, Mariana López e Ana Lucia Silva, que tornaram esse período mais leve, que me encantavam com as sutilezas da Educação, juntas produzimos textos, saberes que perpassavam o nosso corpo, o pó de estrelas que deseja conquistar esse mundo.

As amigas Josiméia e Jeanne com as quais trabalhei e que acompanharam a construção desse trabalho me incentivando e ajudando sempre que necessário.

As amigas que fiz na graduação em Pedagogia pela UFRJ, que me incentivam e torcem por mim mesmo após oito anos de nossa formatura.

A Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ, pelo tempo que trabalhei como professora e por possibilitar e incentivar a realização dessa pesquisa.

Às crianças do grupo 4 o meu muito obrigada, por tudo que aprendi com elas, por aceitarem a pesquisa, pelos encontros potentes no pátio da escola, pelas descobertas e pelo convite que permitiu o meu reencontro com a natureza.

A Kátia Bizzo por me apresentar o mundo do “desemparedamento” e pelo carinho de sempre.

As professoras Priscilla Basílio e Tatiana Freitas, pelas trocas e carinhos que nos acompanham desde 2014.

Ao Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GitaKa) pelos encontros de estudo e de orientação coletiva que me possibilitaram a construção de saberes.

Agradeço ao Sistema único de saúde (SUS) pela pesquisa, pela vacina contra o corona-vírus e pela esperança de dias melhores.

O meu muito obrigada a todos os profissionais da linha de frente contra o corona-vírus (médicos, enfermeiras, setor administrativo e de limpeza) e a todos que não puderam ficar em suas casas porque tinham de manter os serviços essenciais.

Finalmente, agradeço ao Álex, meu filho amado que me acompanhou nessa escrita durante um ano, parte em meu ventre e outra parte em meus braços e seios. Ele me acalentava e ainda me acalenta, me mostra o momento de parar e que dar colo a ele é a melhor forma de relaxar entre a escrita dos capítulos.

(...)Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
e que você não pode vender no mercado
como, por exemplo, o coração verde
dos pássaros, serve para poesia (...)

Tudo aquilo que a nossa
Civilização rejeita, pisa e mija em cima,
Serve para poesia.

(BARROS, Manoel, 2015, p. 46)

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar as relações entre crianças e outras formas de vida não humanas no pátio da escola. Parte do pressuposto de que há uma relação intrínseca entre o brincar ao ar livre e a relação cuidadosa entre crianças e outras formas de vida. Entendendo que os humanos são seres da natureza e que o pátio escolar favorece encontros potentes entre seres humanos e não humanos. Compreendendo também que o livre brincar com a natureza possibilita conexões de afeto e cuidado com o mundo natural potencializando os valores pró-ambientais, fundamentais para a existência humana, dado que a saúde dos seres humanos é dependente da saúde do planeta. O referencial que embasa o estudo foi encontrado nos campos da Educação Infantil, da Educação Ambiental e da Filosofia que se entrelaçam na escrita do relatório.

A pesquisa de campo desenvolveu-se a partir dos registros que compreendem a documentação pedagógica construída pela professora pesquisadora, que teve a investigação voltada para as crianças (3-4 anos) com as quais trabalhava como professora substituta, na Educação Infantil do Colégio de Aplicação/CAP, da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. A pesquisa incluiu ainda, a observação das brincadeiras do grupo de crianças no pátio da escola, os registros escritos, fotográficos e áudios que, posteriormente, foram analisados em busca a alcançar o objetivo de compreender como as crianças se relacionam com as formas de vida não humanas no pátio da escola.

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é um documento mandatório, de suma importância para a primeira etapa da Educação Básica e de extrema relevância para esse estudo, por definir como eixos norteadores as interações brincadeiras, eixos essenciais também para o brincar livre com a natureza.

A pesquisa tem como ponto de partida o conceito de “emparedamento” Tiriba (2018). Para pensar em práticas que rompam barreiras e paredes dialoguei com alguns autores, entre eles: Espinosa (1998) com os conceitos de alegria, de afecções e potência, Rousseau (2004) Educar para a liberdade e os sentidos na educação, Froebel (2001) Conceito de vida e formas de vida, Montessori (1988) Amor pelo ambiente e saberes sensíveis e Freinet (2000) alegria, escola da vida e aula passeio. Essas concepções permitiram a construção do presente texto, entrelaçando teoria e prática.

Os resultados produzidos apresentam a relevância dos encontros com outras formas de vida para o desenvolvimento pleno das crianças, para a saúde do planeta, para a construção de experiências e de saberes significativos. Neste sentido, contribuem para a compreensão da importância da relação entre crianças e natureza e conseqüentemente, do “desemparedamento” nas instituições de Educação Infantil.

Palavras chaves: Relações entre crianças e natureza; Educação Infantil; valores pró ambientais; Saberes sensíveis.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las relaciones entre los niños y otras formas de vida no humanas en el patio de la escuela. Se supone que existe una relación intrínseca entre jugar al aire libre y la relación afectiva entre los niños y otras formas de vida. Entendemos que los humanos somos seres de la naturaleza y que el patio de la escuela favorece los potentes encuentros entre humanos y no humanos. Pensando también que el juego libre con la naturaleza posibilita conexiones de afecto y cuidado con el mundo natural, potenciando comportamientos proambientales, creemos que esto sea fundamental para la existencia humana, dado que la salud del ser humano depende de la salud del planeta.

La investigación de campo se desarrolló a partir de los registros que componen la documentación pedagógica construida por la docente-investigadora, quien tuvo la investigación enfocada a los niños (3-4 años) con quienes trabajó como maestra suplente en la Educación Infantil del Colegio de Aplicación / CAP, Universidad Federal de Rio de Janeiro / UFRJ. La investigación también incluyó la observación de los juegos de los niños en el patio de la escuela y registros escritos, grabaciones de audio y fotografías, con el fin de lograr alcanzar el objetivo de analizar cómo los niños se relacionan con formas de vida no humanas en el patio de la escuela.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI) es un documento obligatorio, de suma importancia para la primera etapa de la Educación Básica y de extrema relevancia para este estudio, para definir como pautas las interacciones jugadas, ejes esenciales también para el libre juego con la naturaleza.

Las referencias de este estudio se encuentran en los campos de la Educación Infantil, Educación Ambiental y Filosofía, que se entrelazan en la redacción del informe. La investigación tiene como punto de partida el concepto de “desemparedamiento” Tiriba (2018). Para pensar en prácticas que rompen barreras y muros, presento algunos autores como: Espinosa (1998) con los conceptos de alegría, afecto y potencia. Rousseau (2004) Educar para la libertad y los sentidos en la educación. Froebel (2001) Concepto de vida y formas de vida. Montessori (1988) Amor por el medio ambiente y conocimientos sensibles y Freinet (2000) Alegría, escuela de la vida y clases de excursión. Estas concepciones permitieron la construcción de este texto, entrelazando teoría y práctica.

Los resultados producidos muestran la relevancia del encuentro con otras formas de vida para el pleno desarrollo de los niños, para la salud del planeta, para la construcción de experiencias y conocimientos significativos. Esta investigación contribuye a la comprensión de la importancia de la relación entre los niños y la naturaleza y del “desemparedamiento” en las instituciones de Educación Infantil.

Palabras clave: Relaciones entre los niños y la naturaleza; Valores proambientales; Conocimiento sensible; Educación Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – SEMENTES.....	16
CAPÍTULO 1 – ATÉ QUANDO TEREMOS CHÃO DE TERRA PARA PISAR?	23
O “EMPAREDAMENTO” NAS ESCOLAS.	23
1.1 O PORQUÊ DO “DESEMPAREDAMENTO”	23
1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE PAREDES: CORPOS DISTANTES DA NATUREZA	29
CAPÍTULO 2 - “DESEMPAREDAMENTO” nas escolas – um estudo a partir dos autores clássicos	34
2.1 ESPINOSA: A POTÊNCIA DOS AFETOS NAS EXPERIÊNCIAS DOS ENCONTROS.	34
2.2 ROUSSEAU: ENTRE O PRESENTE E O FUTURO	37
2.3 FROEBEL: A CRIANÇA COMO SER POTENTE DA NATUREZA	40
2.4 MONTESSORI – AMOR INTELECTUAL.....	43
2.5 FREINET: UMA ESCOLA VIVA	47
CAPÍTULO 3. PESQUISA COM CRIANÇAS NA NATUREZA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	52
3.1 O OLHAR PARA O CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	53
3.2 PESQUISAR COM CRIANÇAS NA NATUREZA?	57
3.3 O ASSENTIMENTO: ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.	60
3.4 ATRAVESSAMENTOS DA PESQUISA	66
3.4.1 O Projeto Político Pedagógico	66
3.4.2 Levantamento bibliográfico.....	69
3.4.3 Cursos de formação continuada	70
3.4.4 Apresentações ao Grupo de Pesquisa Infâncias, tradições Ancestrais e Cultura ambiental e a diferentes espaços de formação inicial e continuada.	72
CAPÍTULO 4 – ACHADOS DA PESQUISA: PEDAGOGIAS DA VIDA, DA ALEGRIA E DO BRINCAR.....	74
4.1 O CUIDADO COM OUTRA FORMA DE VIDA – FORMIGA	75
4.2 ÁGUA, VIDA E ALEGRIA NA ESCOLA	81
4.3 COMIDAS DE LAMA	87
4.4 LIBERDADE E MOVIMENTOS	91
4.5 PEDAGOGIAS DA VIDA, DA ALEGRIA E DO BRINCAR.....	97
CONSIDERAÇÕES – FRUTOS	108
Referências	112
ANEXOS	116

O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo.....	117
Resumo dos artigos dissertações e da tese que compõem a revisão bibliográfica desta dissertação	119
APÊNDICES	127

LISTA DE FOTOS

Foto 1 “Era bolo de chocolate ... com cenoura”	63
Foto 2 “Obrigada grupo 4!”	65
Foto 3 “ O desejo de tocar”	77
Foto 4 Observação atenta e curiosa	78
Foto 5 Amor e cuidado.....	79
Foto 6 Escorregando com água e sabão.....	83
Foto 7 Alegria no banho de piscina.	84
Foto 8 Praia no “concreto” – alegria das crianças.	86
Foto 9 Bolo de lama	88
Foto 10 Bolo com pedaços de árvore.	89
Foto 11 Encontro com a árvore	92
Foto 12 Crianças na colina.	94
Foto 13 Encontro na árvore	96
Foto 14 Pátio - entre brincadeiras e histórias.	98
Foto 15 Gravetos grossos e finos.....	101
Foto 16 A Terra.....	103
Foto 17 A rocha.....	104
Foto 18 Dinossauro	104
Foto 19 Banho de mangueira.....	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Publicações na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) _____ 119

QUADRO 2- Publicações Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
_____ 119

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação de Educação e Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cap. UFRJ	Colégio de Aplicação da universidade Federal do Rio de Janeiro
CEIs	Centros de Educação Infantil
DCENEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GitaKa	Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental
GT	Grupo de Trabalho
NINA	Núcleo Infâncias, Natureza e Arte
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO – SEMENTES

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo,
lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.*

(BARROS, Manoel, 2015, p.83)

Entre começos e descomeço como diz o poeta Manoel de Barros, encontro-me a narrar esta pesquisa. Uso palavras e verbos que tentam traduzir os sentidos deste estudo, mas caso não consiga, convido o leitor a interpretar meu delírio entre o *eu criança* e o *eu professora*, pesquisadora em relação com as crianças e as outras formas de vida.

Ao longo do texto, escrevo sobre sementes que germinam. Para iniciar a semeadura, ressalto que a temática da relação entre crianças e natureza vem se inserindo, pouco a pouco, nos espaços acadêmicos.

Antes de apresentar este trabalho, exponho o mini glossário que construí no decorrer da escrita desta dissertação. Ele foi produzido a partir da leitura dos autores que são referências da pesquisa e são palavras importantes para compreender este relatório como um todo.

A primeira palavra é **cosmos**: ele é o Universo, a ordem, o conjunto harmônico de tudo o que existe. Outra palavra que expressa o significado do todo no qual vivemos é o próprio **universo**. De acordo com Santos (2018, p.173) “para Spinoza Cosmos, Universo e Natureza são uma mesma coisa, a substância única, causa de si mesma, e da qual advém tudo o que existe”. Próximo ao significado das palavras anteriores, apresento a palavra **natureza**, que é “concebida a partir da teoria de Spinozza (substância) que tudo sustenta onde os diferentes sistemas de vida, seres e não seres coabitam em relação de interdependência” (SANTOS, 2018, p.164).

Neste estudo, a palavra **vida** é compreendida a partir de Froebel (2001) como um perene refluir da atividade em um centro de energia, em um ponto vital, que tem necessidade de aumentar-se de dentro para fora, de crescer. Por **formas de Vida** Froebel (2001) se refere aos

seres vivos que coabitam a Natureza. Já os **modos de expressão da natureza** é como Espinosa se refere aos seres vivos e não vivos que coabitam o cosmos.

Nesta dissertação, lado **de Fora** refere-se ao espaço que não está cercado por paredes nem limitado pelo teto no espaço escolar e o **pátio da escola**, mais do que um lugar de passagem ou recreio, remete ao espaço dos encontros entre diferentes formas de vida e crianças de diferentes idades.

Retornando a apresentação deste trabalho, explico que desde 2005, com a pesquisa de doutorado da professora Léa Tiriba sobre Crianças, Natureza e Educação Infantil, alguns pesquisadores se sentiram instigados a mergulhar no estudo sobre o tema.

Tiriba (2018) expõe o conceito de “desemparedamento”, ação contrária à de emparedar, apresentado ao longo dessa pesquisa. Para justificar o problema do emparedamento nas escolas, a ação de “manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das instituições de Educação Infantil” (TIRIBA, 2018 A, p.17), a tese da professora Léa Tiriba apresenta dados que comprovam a oficialização desse emparedamento nas instituições. De acordo com a autora, nas escolas que atendem por até doze horas diárias, “em 2 das 17 unidades, o tempo ao ar livre se restringe a um período entre 30 e 60 minutos” (TIRIBA, 2005, p.98). Ou seja, uma hora ao ar livre para onze horas em espaços fechados.

Para escrever sobre o brincar livre no pátio da escola é preciso entender porque as crianças permanecem tanto tempo em espaços fechados nas instituições de educação infantil (TIRIBA, 2005; 2018 a). Segundo a autora:

Nas escolas, as crianças são mantidas predominantemente emparedadas porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza. É essa ideia que está na origem, é pressuposto e dá suporte à lógica capitalista, produtivista. (TIRIBA, 2018 A, p.151)

Essa visão de mundo se sustenta no antropocentrismo, forma de pensar na qual os seres humanos são o centro do universo. Esse distanciamento é representado no “emparedamento” escolar.

Neste sentido, apaixonei-me pela temática, crianças e natureza, ao atuar como professora na Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Cap. UFRJ). Como a pesquisa se faz ao caminhar, meu ponto de partida foi o tema crianças e a relação com a natureza, posteriormente a questão “como as crianças se relacionam com as diferentes formas de vida na escola?” passou a nortear o presente estudo.

Entre a temática inicial e o problema construído ao longo da pesquisa, percebo um abismo, que tem início com a professora que queria escrever sobre crianças e natureza e chega até a professora pesquisadora que agora se compreende como uma das formas de vida na relação com as outras formas. A compreensão de que somos natureza e que existem outras formas de vida possibilitou a construção da pergunta central dessa pesquisa e do recorte necessário a investigação.

A pesquisa situa-se no campo da infância. Diferentes áreas do conhecimento se entrelaçam para tecer essa escrita: Pedagogia, Filosofia e Políticas públicas da educação e da Educação Ambiental, que proporcionam ao estudo um caráter interdisciplinar e humanitário.

O termo **formas de vida** tornou-se a essência deste trabalho. Este é um conceito do autor Friderich Froebel (2001), no capítulo oito do livro “*A Educação do Homem*”, no qual descreve que a vida é concebida como um ponto de energia que tem a necessidade de crescer. Argumento com o autor, que formas de vida são os modos de energias que existem no planeta, sendo eles humanos e não humanos. Em consonância ao apresentado, no século XVII, Espinosa se referiu aos seres humanos como modos de expressão da natureza. Para ele, a natureza é uma substância única, da qual todos os seres são modos de expressão. Sendo assim, neste trabalho, os termos **formas de vida** e **modos de expressão da natureza** são condizentes e juntos são os fios condutores do presente estudo.

A pesquisa buscou analisar como as crianças se relacionam com as formas de vida não humanas no pátio da escola. Tendo como objetivos específicos: compreender a situação ambiental do mundo que as crianças habitam; conhecer conceitos e concepções dos autores clássicos que dão base para essa pesquisa; e analisar os encontros entre crianças e formas de vida não humanas no pátio da escola, em conformidade aos conceitos dos autores em diálogo.

Outras indagações que se entrelaçam a pergunta inicial foram surgindo na trajetória da pesquisa: O que é o emparedamento na escola? Por que a relação das crianças com outras formas de vida é importante para o Planeta? Quais as suas potencialidades em espaços que permitem o contato com a natureza? Como as crianças brincam no pátio e quais são suas escolhas? Indagações que são respondidas ao longo dessa dissertação.

A motivação pelo tema surgiu nas experiências com as crianças do grupo 4, em 2019 (crianças entre 3 e 4 anos) com os quais atuei como docente. As brincadeiras de pular em poças de água, o desejo de subir nas árvores e a sensibilidade de observar o caminho das formigas me

fez recordar minha infância brincante nos quintais em Magé, baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro. (Quintais dos meus pais, da minha avó e de meus tios).

Na contramão dos espaços onde brincava, estava a escola e, em minhas lembranças, vejo-me sentada em cadeiras enfileiradas, de costas para os meus amigos, sem poder conversar, pedindo autorização para ir ao banheiro, sem poder olhar pela janela, sem ter contato com outras formas de vida não humanas. Isso me entristecia, mas era o correto a se fazer, e inquestionável, pois a escola era considerada o lugar de estudar e não de brincar e, portanto, deveria me submeter a esse modelo, mesmo que isso me angustiasse.

Aos poucos fui me contendo sem poder falar, sem poder questionar, fui introduzindo tais concepções como corretas, como o que deveria ser feito e o que eu deveria fazer, deixei de ser criança para tornar-me aluna. Eis então, uma das concepções de escola que existiu no início dos anos 2000.

Foi vivendo o presente com as crianças, no Cap. UFRJ, e recordando as memórias de minha infância que, em 2019, decidi escrever a monografia intitulada – *Infância, natureza e afetos: o “desemparedamento” e as vivências no pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ*, como requisito parcial, do curso de especialização em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II.

No referido estudo monográfico foi explicitado que “a escola é o espaço possível para que as crianças estejam em contato com a sua essência” (THOMAZ, 2019, p.51). Desde então, sigo estudando sobre crianças e natureza, agora sob a ótica dos encontros entre diferentes formas de vida.

A tese de doutorado da pesquisadora Léa Tiriba (2005) inaugura as publicações de pesquisas sobre o tema crianças e natureza. Sendo assim, foi feito o levantamento da literatura, no recorte temporal de 2005 até 2020, tendo como palavras chaves: crianças e natureza, através dos meios digitais: Biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apresentados no capítulo três e nos anexos dessa dissertação.

Porém, o quantitativo de pesquisas ainda é inabitual, por isso esta dissertação torna-se relevante ao campo dos estudos sobre as práticas com crianças nas escolas, tendo como diferencial o lugar da professora pesquisadora que registrou as brincadeiras na área externa, do

grupo com o qual atuou. Os resumos das dissertações e teses encontram-se no anexo desse relatório.

Esta dissertação trata-se de uma pesquisa qualitativa, por buscar e trabalhar com crenças, atitudes e valores (MINAYO, 2001). Os sujeitos da pesquisa são as crianças e a natureza. É subjetiva por olhar de forma sensível para as relações entre um determinado grupo de crianças e suas relações com outras formas de vida. É qualitativa porque a professora pesquisadora entrelaça ao longo da escrita o seu olhar junto aos conceitos dos autores.

O espaço das minhas observações é o pátio da escola de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ. Essa instituição é referência no Estado do Rio de Janeiro e contempla o tripé ensino, pesquisa e extensão. Em 2019, a escola atendia crianças de 2 a 6 anos, em creche e pré-escola, das 7:30 às 17:30. O grupo observado, foi o grupo 4 (crianças entre 3 e 4 anos) com as quais combinei que escreveria uma história sobre suas brincadeiras no pátio da escola.

As crianças do grupo 4 são os sujeitos desta pesquisa com crianças na natureza, que aconteceu ao longo do ano de 2019 enquanto estava como professora do grupo. No decorrer do referido ano, registrei em fotos, áudio e em diário de campo as brincadeiras e os encontros entre o grupo e a natureza maior presente no pátio da escola, o que me possibilitou a construção de uma documentação pedagógica analisada nos anos de 2020 e no primeiro semestre de 2021.

Nesse caminho criei dois compromissos. Um com Paulo Freire, que me inspira a pensar na professora-pesquisadora, que assume um compromisso com a educação pública e de qualidade, para escrever esta dissertação e semear o desejo por uma escola popular que tenha no encontro com as crianças a sua metodologia. Outro compromisso que apresento ao longo da dissertação é com as crianças, sujeitos da pesquisa, que me fizeram convites para brincar, para me reconhecer como um dos seres da natureza, para participar da rede de professores que buscam pedagogias da vida, da alegria e do brincar em espaços abertos.

Coloco-me aqui como professora-pesquisadora que investiga as brincadeiras das crianças com as quais exerceu a docência por entender, a partir de leituras nos livros de Paulo Freire, que:

(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, *reprocurando*. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2015, p.70)

Para entender as relações entre crianças e natureza, busquei por outra ótica, em autores clássicos da modernidade, a relação entre crianças e natureza no espaço escolar. Assim, Rousseau (2004) apresenta a escola dos saberes sensíveis e do aprender em contato com o mundo. Froebel (2001), autor que criou os jardins de infância, apresenta o conceito de diferentes formas de vida e explica que a vida tende a crescer. Montessori (1987), escreveu sobre o amor ao ambiente, um amor intelectual que acontece na relação e na interação. Freinet (2004), criou as aulas passeio e escreveu sobre uma escola da vida e da alegria. Todos esses autores são inspirações para pensar em escolas nas quais as crianças brinquem com a natureza e com as diferentes formas de vida.

Além dos autores clássicos, pesquisadores contemporâneos também contribuíram para este estudo. Dentre eles, encontram-se Tiriba e Profice, e com elas, compreendi que “os seres humanos são simultaneamente, seres de cultura e natureza” (2015, p.47), conceito fundamental para a construção deste estudo.

Torna-se importante sinalizar que:

Se a interação com os ambientes naturais é condição para o desenvolvimento pleno das crianças, ela é um direito humano, e não algo que os (as) professores (a) e a escola devem oferecer como lazer ou como prêmio. (TIRIBA; PROFICE, 2015, p.69).

Em 2020, a escrita deste estudo foi atravessada pela pandemia do novo corona-vírus (COVID-19). Em quarentena e em casa, eu imaginava a cada dia, a cada espirro ou falta de ar, que tinha contraído o vírus, sensações constantes de preocupação e precaução. Assistir à televisão e acompanhar os dados de contágio do meu município, Magé, pelas redes sociais, eram angustiantes. Com o tempo os números passaram a ter rosto de pessoas conhecidas. Alguns conhecidos, de bairros próximos, não resistiram a essa situação e perderam a vida, contabilizando mais de 500 mil mortes, em doze de junho de 2021.

A princípio, compreendi que parar era necessário e que ter um tempo para cuidar de mim e dos que moram comigo seria bom. Minha rotina mudou, já não acordava mais antes das cinco da manhã para pegar duas conduções e chegar no trabalho, voltando para casa apenas no final do dia. Porém, aos poucos, tornou-se agonizante ver coisas que eram tão naturais, que eu nem questionava, tornarem-se obrigatórias, como por exemplo, ter que usar máscara, o que ainda me incomodava em 2021.

Questionava-me o tempo todo: “Quantas crianças estão tristes, isoladas ou estão se arriscando ao brincar entre becos, vielas e ladeiras lotadas nas favelas do Rio de Janeiro?” “Como andam as crianças com as quais trabalhei no ano de 2019?”

Refleti, assim como Boa Ventura de Souza Santos (2020), que “(...) qualquer quarentena é sempre discriminatória, mas difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2020, p.15), e continuei escrevendo sobre a alegria das crianças que brincavam ao ar livre, no pátio da escola, mesmo ciente que muitas podem estar sem esse espaço tão rico e valoroso.

Exponho, a seguir, o caminho deste estudo.

No capítulo 1, apresento o emparelamento nas escolas como a problemática deste trabalho, justificando-o a partir dos estudos de Tiriba (2005, 2018 a). Em seguida, diálogo com autores que fazem um panorama da atual situação do Planeta Terra e como o antropocentrismo, visão que fortalece o distanciamento dos seres humanos da natureza a qual pertencem, está relacionado a devastação do meio ambiente. As duas seções que compõem o primeiro capítulo iniciam o processo de resposta às questões que formulei ao longo da minha vida pessoal, profissional e acadêmica: “Nós, seres humanos pertencemos à natureza? Por que nos distanciamos do mundo natural? E como as crianças conhecem esse mundo?”

Para pensar a Educação, o capítulo 2 traz um diálogo com autores e filósofos Espinosa, Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet, a partir do olhar para conceitos recorrentes nos livros estudados. Vida, corpo e sentidos, alegria, amor, livre expressão/liberdade aparecem ao longo do capítulo pela ótica destes autores, dialogando com minhas vivências na infância.

O capítulo 3 apresenta o caminho trilhado para a construção desta dissertação e os autores que sustentam a escolha da metodologia. Nomear este estudo foi difícil, mas ao fim concluímos que rotular o trabalho iria ofuscar a narrativa presente.

No capítulo 4 estão os achados da pesquisa onde eu, professora-pesquisadora, penso e reflito sobre minhas práticas em conexão com as crianças, olhando para os registros que construí ao longo do ano de 2019. Alguns autores que escreveram sobre infância e natureza, como por exemplo, Espinosa, Vygotsky, Maturana, Rosseau, Froebel, Montessori e Freinet, dialogam com as narrativas ao longo deste capítulo. Vida, corpo, sentidos, sensações, brincadeiras, imaginação e liberdade aparecem com destaque pelo meu olhar para as brincadeiras das crianças.

Sendo assim, esta introdução é um breve panorama da presente dissertação que convida o leitor/professor/pesquisador a imergir no texto. Sintam-se convidados a interagir, questionar, e inventar novas problemáticas.

CAPÍTULO 1 – ATÉ QUANDO TEREMOS CHÃO DE TERRA PARA PISAR?

O “EMPAREDAMENTO” NAS ESCOLAS.

Desde o começo do mundo água e chão se amam
 E se entram amorosamente
 E se fecundam.
 Nascem peixes para habitar os rios.
 E nascem peixes para habitar as árvores.
 (BARROS, Manoel, 2015, p.144)

Ao longo deste capítulo será abordado a problemática da pesquisa, com os apontamentos de autores que me permitiram refletir sobre a relação entre as crianças e a natureza, levando em consideração o “emparedamento” oficializado nas instituições escolares. Para compreender este processo social e cultural, disserto a partir do distanciamento entre seres humanos e natureza e como essa situação se insere nas catástrofes ambientais e em eventos como a Pandemia do novo Corona-vírus (Covid-19). Em seguida, escrevo sobre as crianças entre paredes e finalizo dialogando com Espinosa, Jean-Jacques Rosseau, Maria Montessori, Célestin Freinet, Friedrich Froebel, Richard Louv, Humberto Maturana, Léa Tiriba e Cristina Profice, pilares da base teórica do presente estudo, que fazem contraponto entre os livros dos autores clássicos e as pesquisas contemporâneas apresentadas nesta dissertação.

1.1 O PORQUÊ DO “DESEMPAREDAMENTO”

Neste subcapítulo o problema socioambiental que vivemos hoje, ano 2021, a Pandemia do Corona vírus (covid-19), é apresentado e problematizado pela ótica dos autores já citados nesta dissertação, que formam a base teórica da pesquisa em interlocução com educadores, dos quais destaco Boa Ventura de Sousa Santos, Manoel Jacinto Sarmiento e Oscar Jara. Ao evidenciar os estudos da área de educação ambiental para explicitar a relação da situação pandêmica com a visão antropocêntrica, o diálogo se pauta nos ambientalistas Frederico Loureiro e Philippe Pomier Layrargues.

Sendo assim, escrevo esta dissertação em um momento crítico para o Planeta. Eu, que sempre gostei do contato com a natureza, que quando criança brincava ao ar livre com meus primos e irmãs, e ao tornar-me professora com as crianças, passei a ir ao pátio cotidianamente brincar, imaginar, criar, colocar os pés na terra e as mãos no barro, observar os insetos e tomar banhos de chuveirão, vejo-me perplexa. “Até quando teremos chão de terra para pisar? Por quanto tempo teremos espaços naturais e ao ar livre para brincarmos com as crianças?” Tais indagações se tornaram importantes ao longo da minha pesquisa, após ser convidada por minha orientadora, Léa Tiriba, a olhar para o que tem acontecido com nosso Planeta Terra nos anos de 2019, 2020 e 2021, período em que me encontrei imersa, estudando sobre as relações entre crianças e outras formas de vida.

Desta forma, me sensibilizo a pensar e escrever sobre nossa reconciliação com a natureza. Escrevo sobre reconciliação porque “a natureza e o homem derivam de um mesmo único e eterno ser e de que se desenvolvem, mesmo que em distintos graus, segundo os mesmos princípios e leis” (FROEBEL, 2001, p.102). Sendo assim, “os seres humanos são simultaneamente, seres de cultura e de natureza, e o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderna” (TIRIBA; PROFICE, 2014, p.47).

Essa visão de mundo apresentada pelas autoras anuncia a concepção antropocêntrica, que compreende a forma de vida humana como superior às demais formas. Ao perder o sentimento de pertencimento à natureza nos afastamos da nossa essência, do que nos torna humanos na relação com o mundo natural.

Em conformidade com o que foi sinalizado acima, Frederico Loureiro (2019) explicita que nós “somos a primeira espécie que efetivamente conseguiu não só produzir extinções em massa na natureza, mas universalizar um modo de produção que coloca como possibilidade concreta o nosso fim no planeta” (LOUREIRO, 2019, p.37). Esse modo de produção capitalista e antropocêntrico do qual escreve Loureiro é o que põe a natureza a nosso serviço, que percebe as demais formas de vida como recursos para uma parcela privilegiada da sociedade.

No entanto, em nosso cotidiano não percebemos que “(...) a natureza continuará existindo mesmo com o desaparecimento de uma ou mais espécies, inclusive a espécie humana, já o contrário é impossível, os seres humanos sem a natureza, simplesmente desaparecerão” (SANTOS, 2018, p.197). Argumento com Santos que a forma de vida humana tem trilhado o caminho para sua própria destruição. Mas foi em março de 2020 que o “mundo parou”, a pandemia do novo corona-vírus (COVID 19) atingiu milhares de pessoas pelos seis continentes.

De acordo com Layrargues (2020, p.26), a pandemia “(...) reforça a gravidade e atualiza o senso de urgência da crise ambiental”. Sendo assim, penso que o colapso que vivemos é apenas uma parte do que está por vir.

Dados do relatório Planeta vivo coadunam com os autores ao explicitar que:

Recentemente uma série de eventos catastróficos, incêndios florestais, pragas de gafanhotos e a pandemia Covid 19 abalou a consciência ambiental mundial e demonstrou que a conservação da biodiversidade deve ser considerada um investimento estratégico e inegociável para preservar nossa saúde. (PLANETA VIVO)

No Brasil, entramos em quarentena oficialmente na sexta-feira, 13 de março de 2020. Eu estava na escola em que trabalho, quando recebi a notícia de que todas as escolas do estado do Rio de Janeiro parariam de funcionar, presencialmente, a partir da segunda-feira, 16 de março. As escolas foram fechadas, os encontros com as crianças foram impossibilitados. Ir ao pátio, brincar, imaginar e criar no coletivo tornou-se impossível.

Enquanto o caos se instaurava, eu buscava autores para entender e escrever sobre “desemparedamento” como “ação contrária à de empregar, manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das instituições de Educação Infantil” (TIRIBA, 2018 A, p.17). Obrigatoriamente, me vi emparedada dentro da minha casa, assim como todas as crianças e professores, saindo apenas por necessidades essenciais como fazer compras, ir ao mercado, à farmácia ou posto médico. O “emparedamento” na pandemia tem acontecido entre as paredes das casas muitas vezes sem quintal, sem a rua e sem a escola para brincar. E foi nesse tempo pandêmico, aprisionada em minha casa que escrevi sobre as crianças no pátio da escola.

No entanto, penso que tudo tem um lado bom. Enfim, o mundo teve que parar e um maior número de pessoas passou a se preocupar sobre nossas relações com a natureza. Estar numa cachoeira, praia, campo ou parque nunca foi tão desejado. Também são constantes as reflexões sobre como será “o novo normal”, em como voltar a ocupar os espaços coletivos com distanciamento de um metro e meio entre as pessoas, utilizando álcool gel, máscara no rosto e, em casos mais extremos, utilizando luvas.

Neste sentido, o que me assusta é pensar que agora, além de empregar as crianças na escola, querem colocá-las em espaço demarcados, distantes uma das outras, sem contato, sem interação e sem brinquedos coletivos como observamos nas atuais discussões sobre reabrir ou não as escolas.

Em contraponto ao “novo normal”, para Manuel Sarmiento (2020, p.31) “a nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas econômicas e sociais que garantem a continuidade da vida humana digna no planeta.” Em conformidade com o autor, Tiriba (2018 a, p.41) salienta que “o primeiro desafio é reconectar-se com a natureza, porque este é o caminho possível para o planeta. Em busca de novas perspectivas socioambientais, o desafio é religar, desfazer o colapso provocado pelo desenlace forçado, artificial.” Argumento junto aos autores supracitados que o desafio da reconciliação entre seres humanos e natureza é fundamental para o “nosso novo normal”, que ele seja uma volta a nossas origens, ao tempo em que os seres humanos se sentiam pertencentes a natureza.

“Pensando em novos caminhos pós-pandemia, será válido um retorno sem contato corporal, sem abraços e brincadeiras coletivas? Esse é o caminho que vamos escolher? Sair das casas para permanecer angustiados, ansiosos sem um abraço que acalenta? Sem darmos as mãos?” As indagações foram muitas ao pensar o sobre meu tema de pesquisa em interlocução com a situação pandêmica.

De acordo com Oscar Jara:

Esta pandemia não é apenas uma crise sanitária. Ela expressa uma crise de todo o atual modelo civilizatório dominante que não tem mais a possibilidade de continuar se expandindo em sua lógica capitalista, de dominação patriarcal, colonial, racista, extrativista e excludente. Temos que aproveitar esse momento para problematizá-la criticamente, radicalmente, como uma situação limite a ser superada, sem procurar retornar à ‘normalidade’ que existia antes, que não tem futuro. (JARA, 2020, p.4)

É esta desigualdade do sistema capitalista que ameaça as vidas humanas e não humanas em nosso planeta. No texto *A cruel pedagogia do vírus*, Sarmiento (2020) traz à tona uma outra quarentena, a do capitalismo, que há muito tempo isola alguns grupos sociais, mantendo-os distanciados dos saberes validados por essa sociedade que exclui, segrega, aprisiona e empareda as crianças e suas famílias.

Para entender o início desse divórcio, Jean-Jacques Rousseau (2004) diferencia a desigualdade em duas espécies:

Uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos

homens. Está nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 2004, p.12).

É a segunda espécie que nos levou pelo caminho do aprisionamento e “emparedamento” não só das crianças, não se restringindo a escola, mas sim para toda a sociedade que se empareda e se aprisiona em diferentes espaços, como casas e trabalho, buscando ou aceitando os privilégios impostos. A escola que empareda é reflexo de uma sociedade que dicotomiza o corpo e a mente, o sensível e a razão.

Para rompermos as barreiras e retornarmos as nossas origens, Sarmiento (2020, p.32) sinaliza que “superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos.” Em conformidade com os escritos de Manoel Sarmiento, o autor Oscar Jara sinaliza que:

O “novo normal”, a educação pós-pandemia, não deve ser a que nos imponham, a partir do estabelecimento de modelos e estruturas tecnológicas que contribuam para sua privatização e apropriação pelas empresas transnacionais de telecomunicações e de informática, mas aquele que podemos construir a partir dos processos de educação popular, promovendo o pensamento crítico, o questionamento radical, a visão holística, o respeito às diversidades, o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem, de pesquisa e comunicação, o sentido solidário e o cuidado da vida para a transformação da realidade atual. (JARA, 2020, p.5)

Em contraponto a visão antropocêntrica dos adultos, apresentada ao longo desta seção, as crianças demonstram um desejo de estar em contato com a natureza que pode ser podado ou potencializado. Para entender esse desejo das crianças, busquei o conceito de biofilia que, do ponto de vista biológico, é entendido como: “la afinidad innata por todo lo viviente, la necesidad de afiliarse con otras formas de vida, el sentido de conexión con la naturaleza y la vinculación emocional con otros sistemas vivos, con el hábitat y con el entorno” (ROSAS, 2016, p.8).

Assim sendo, quando possibilitamos as crianças que se relacionem com outras formas de vida, potencializamos a conexão delas com o mundo natural e, quando impedimos que elas pulem em poças de água, busquem formigas, caminhem observando as árvores e flores, que colem pedras, gravetos e folhas e que brinquem de lama, o desejo inato se perde e será ainda mais difícil que elas tenham valores pró-ambientais, visto que, o afeto ao mundo natural foi podado.

Do ponto de vista psicológico a biofilia é definida como:

La orientación biófila no está constituida por un rasgo único, sino que representa una orientación total, todo un modo de ser manifestado en los gestos, en los procesos corporales de una persona, que es atraída por el crecimiento em todas las esferas, goza de la vida y de todas sus manifestaciones. En cambio, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas y una vida rutinaria carente de interés y estímulo, fría y mecánica, el resultado no será el amor a la vida, sino el amor a la muerte. (ROSAS, 2016, p.8)

Assim no ponto de vista psicológico, a biofilia é a atração pela vida, pelo viver, crescer, se desenvolver e se potencializar a partir do amor à vida. Coadunando com o conceito de biofilia, Friderich Froebel argumenta que:

O bem-estar, a felicidade e a salvação do gênero humano repousam sobre fundamentos sensíveis, muito mais sensíveis do que nós os mostramos. Todos temos meios suficientes para alcançá-los, porém, muitas vezes, não os identificamos, porque são tão sensíveis, tão naturais pois estão tão próximos, tão fáceis de aplicar – que nos parecem insignificantes e indignos de nossa atenção. (FROEBEL, 2001, p.50)

Os fundamentos sensíveis escritos por Froebel se fazem presentes no brincar, imaginar, se relacionar, sentir, ouvir e ver o mundo, na recuperação ou potencialização da sensibilidade para com as outras formas de vida, explicitando o desejo das crianças em aprender e conhecer o mundo em que vivem.

Em conformidade com os autores apresentados, Maria Montessori escreve sobre o amor ao ambiente, conceito consonante ao da biofilia, já explicitado acima. Sendo assim, o contato das crianças “em direção ao ambiente não é frio: é um amor penetrante, um índice vital comparável a fome. Quem sente fome possui em si um impulso para procurar nutrição” (MONTESSORI, nd, p.192). É importante salientar que “não se trata do conceito que comumente se tem do amor, palavra que geralmente indica um sentimento emotivo; é um amor intelectual, que vê, observa e, amando, constrói” (MONTESSORI, nd, p.121). Trata-se portanto, do desejo inato de se encontrar e se relacionar com as outras formas de vida.

Nesta perspectiva, “o amor é emoção, a disposição corporal dinâmica que constitui em nós a operacionalidade das ações de coexistência em aceitação mútua em qualquer domínio particular de relação com outros seres, humanos ou não” (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004, p.134). A emoção sobre a qual escrevem os referidos autores é necessária ao viver, dado que “a biologia do amor é fundamental para o desenvolvimento de todo ser humano” (MATURANA, VERDEN-ZOLLER 2004, p.134). Argumento junto aos escritores pontuando que o amor é essencial para a sobrevivência de todas as espécies, incluindo a humana.

Portanto, essa seção começou explicitando que o ser humano é uma parte da natureza, uma das formas em que ela se expressa. Mas a concepção antropocêntrica o coloca como superior a todo o ambiente natural, percebendo-o como fonte de recursos, degradando o planeta e corroborando com as catástrofes ambientais, dentre elas a Covid-19. Novos caminhos de reconciliação foram apresentados, dentre eles a potencialização das relações entre crianças e natureza.

1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE PAREDES: CORPOS DISTANTES DA NATUREZA

O subcapítulo presente discute o conceito do emparedamento nas escolas, explicitado por Tiriba (2018 a), trazendo dados de pesquisas anteriores que constata a institucionalidade da ação de emparedar. O elo entre a dissociação dos seres humanos com a natureza e as práticas pedagógicas entre paredes é clarificado no decorrer desta escrita que aponta junto aos autores, outros caminhos possíveis.

Iniciando a problematização, argumento junto aos autores presentes neste estudo, que passar os dias entre paredes não é algo que teve início com a pandemia do novo Corona-vírus. Para compreender a dissociação entre seres humanos e natureza, visto como causa da ação do “emparedamento”, busco em Espinosa (1983, p.229) a compreensão de que nós “somos uma parte da natureza que não pode conceber-se por si mesma e sem as outras.” No entanto, Tiriba (2018 A) argumenta que a sensação de pertencimento foi se perdendo ao longo do tempo e com isso, começamos a nos colocar num lugar de superioridade aos demais modos de expressão do mundo.

Enfatizo esse processo de dissociação no diálogo com Guimarães (2020, p.23), para afirmar que “a relação entre sociedade e natureza se consolida em uma perspectiva antropocêntrica”, na medida em que, nós seres humanos nos colocamos como superiores as outras formas de vida não humanas exploradas por nós.

Segundo Richard Louv (2016, p.24), “para a nova geração, a natureza é mais abstração do que realidade. Cada vez mais, a natureza se tornou algo a ser observado, consumido, vestido – ignorado.” Então, o espaço natural é percebido como um pano de fundo, um espaço distante, cenário para fotos, algo com o qual não interagimos.

Em conformidade com o autor supracitado, Tiriba (2018, p.266) nos permite compreender o divórcio entre a forma de vida humana e a natureza dado que:

O paradigma ocidental nos define como seres da razão: “penso logo existo”! Mas é preciso afirmar: “sinto, logo, existo; choro, logo, existo; faço poesia, logo existo; me emociono, logo existo”. Somos seres orgânicos, somos carne, somos desejo, somos energia, cuja condição de existência é conectar é interagir com outros seres humanos e não humanos. (TIRIBA, 2018, p.266)

A referida autora possibilita compreender que os seres humanos não são apenas seres pensantes, mas também seres que sentem, existem, possuem sentidos e desejos que não são vistos pelo modelo ocidental. Porém, apesar de pensarmos e escrevermos sobre essas instituições que caminham lado a lado do viver, é preciso questionar e compreender o motivo pelo qual emparedamos. “Qual a razão que está implícita em nosso inconsciente e que se explicita nas práticas pedagógicas que aprisionam?” De acordo com Tiriba:

Nas escolas, as crianças são mantidas predominantemente emparedadas porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza. (TIRIBA, 2018, p.151)

Essa lógica antropocêntrica distancia o ser humano da natureza e o coloca no lugar de superioridade as demais formas de vida. Assim sendo, nas escolas o tempo ao ar livre “não está sob o foco da pedagogia, não é o *locus* de aprendizagem escolar. Do ponto de vista da pedagogia, o espaço externo é o lugar do nada” (TIRIBA, 2018, p.107).

“Há de se indagar sobre o que as escolas estão desejando na contemporaneidade (século XXI)?” Pois, de acordo com Rousseau, para as instituições do século XVIII, “nunca é cedo demais para os pais e mestres repreenderem, corrigirem, adestrarem, adularem, ameaçarem, prometerem, instruírem, argumentarem” (ROSSEAU, 2004, p.97). Essas instituições de trezentos anos atrás, alcançavam seus propósitos aprisionando as crianças em espaços fechados, sem a oportunidade de interagir com as diferentes formas de vida. Indo na contramão do que é natural para as infâncias, posto que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporãos, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardaram em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. As crianças têm maneiras de ver pensar e de sentir que lhe são próprias (ROSSEAU, 2004, p.91).

Desta forma, Rousseau escreve sobre o tempo da infância que não tem sido respeitado pelos adultos que querem colher de forma apressada os frutos sem dar-lhes o tempo que necessitam para serem sementes.

Em consonância ao que já foi apresentado, ao escrever sobre os estudos de Célestin Freinet, Sampaio (1989, p.63) descreve as características de escolas que aprisionam como sendo um “(...) obedecer de olhos fechados, não julgar nem argumentar de forma lógica, só ouvir e repetir”. Argumentando junto aos autores, entendo que algumas escolas que conhecemos, do século XXI, ainda querem formar soldados prontos a obedecer.

Posto que, ainda hoje (2021), “a natureza não é afirmada como constitutiva dos seres humanos, mas como algo que está separado, ou em oposição, e, em decorrência, é entendida como objeto a ser conhecido e dominado” (TIRIBA, 2018 A, p.148). Essa concepção está presente nas instituições escolares e, por esse motivo, o “emparedamento” é oficializado nesses espaços que são constituídos por muitas salas de aula e por pátios vistos como espaço de recreação ou de passagem para outros lugares. Explicito tal situação a partir das minhas vivências como “aluna”, estagiária e professora ao longo dos mais de 20 anos que frequento o espaço escolar.

Além da minha experiência pessoal, dialogo com a tese escrita por Tiriba, em 2005, para trazer os dados de pesquisa da autora. Como destaque entre seus escritos, escolhi passagens que nos permitem entender o emparedamento oficializado, sendo que, “na grande maioria dos CEIs, elas permanecem a maior parte do tempo em espaços entre paredes.” (TIRIBA, 2005, p.94).

Para constatar esse fato, Tiriba sinaliza a partir de sua pesquisa nos Centros de Educação Infantil (CEIs), da cidade de Blumenau em Santa Catarina que:

Em apenas 3 das 40 unidades pesquisadas, as crianças permanecem mais de 4 horas diárias fora dos domínios das paredes. Em 11, o tempo de 1 a 2 horas diárias pode ser ainda menor, já que, conforme dizem as professoras, acontece “se chover” ou “se der tempo. (2005, p.96)

Nas unidades que atendem por até doze horas diárias “em 2 das 17 unidades o tempo ao ar livre se restringe a um período entre 30 e 60 minutos. Em 3 unidades, o tempo é de 1 a 2 horas. Em 4 unidades, elas ficam de 3 a 4 horas ao ar livre. E, em 6 CEIs, as crianças permanecem ao ar livre por um período de 2 a 3 horas.” (TIRIBA, 2005, p.98) Os dados supracitados nos permitem compreender que o tempo cronológico na área externa não é garantido como direito para as crianças e, baseada nesse fato, a autora criou o conceito de “emparedamento” para explicitar o tempo diário que as crianças passam entre as paredes.

Tiriba e Vollger (2020, p.1345) ampliaram o conceito de emparedamento explicitando que nas concepções e práticas ocidentais, as crianças “são retiradas do convívio social, resguardadas em espaços designados como infantis, impedidas de exercerem sua autonomia

frente à própria educação.” Essa ação de resguardar, à primeira vista, pode parecer algo benéfico a criança, mas quando as impossibilitamos de fazer escolhas, de ocupar outros espaços, de brincar na área externa estamos podando as experiências e dificultando o desenvolvimento pleno.

De acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) “É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.” (2010, p.15) Trazer a carga horária como informação para essa escrita possibilita refletir sobre a quantidade de horas que as crianças passam emparedadas nas escolas.

Em conformidade aos dados já apresentados, a tese de Santos (2016) apresenta informações que nos permitem afirmar o “emparedamento” oficializado. A autora definiu três categorias para analisar os documentos presentes no site do Ministério da Educação (MEC): documentos legais, orientadores e consultivos, numa linha do tempo entre 1988, iniciando com a Constituição Federal Brasileira, e 2014, finalizando com o novo Plano Nacional de Educação. Para entender o assunto nos documentos, a pesquisadora utilizou como descritores as palavras: educação ambiental, natureza e meio ambiente. Sua pesquisa se deu de forma qualitativa e quantitativa, somando o número de vezes em que os descritores aparecem no documento e posteriormente analisando o discurso nos textos.

A pesquisa de Santos nos dá embasamento para justificar o presente trabalho, visto que ainda temos muito o que caminhar em relação a documentos legais e orientadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao analisar os documentos legais, em busca do descritor meio ambiente, a autora supracitada, sinaliza que:

A Educação Infantil quase que assume o papel de invisibilidade. Desse modo, emerge a concepção, ainda que subjetivada, de que os demais níveis são “mais importantes” no processo de contemplação da Educação Ambiental (SANTOS, 2016, p.92)

Sendo assim, os documentos legais negligenciam o lugar da Educação Ambiental na primeira etapa da educação básica. A referida autora ainda sinaliza que a palavra natureza aparece apenas na Constituição Federal Brasileira, mas se referindo a origem de algo ou a algum estado de calamidade.

É válido destacar que o período analisado por Santos foi entre 1988 e 2014, sendo composto por 14 documentos legais que abrangem a Educação Infantil, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCENEI).

Em síntese, a interlocução com Tiriba (2005) e Santos (2018) permite a compreensão da institucionalização do conceito de emparedamento. A tese de Tiriba (2005) apresenta uma pesquisa de campo e a de Santos, uma pesquisa documental, que constata a habitualidade das práticas educativas entre quatro paredes.

Mas existem outros caminhos, escolas e profissionais que acreditam na importância do brincar e da alegria nas instituições. Nesta pesquisa encontram-se estudos que demonstram a importância dessa escola da natureza, um deles é o de Profice (2016, p.52), no qual a referida autora sinaliza que “a educação infantil deve se voltar para a conexão das crianças com seus corpos e ambientes vivos, plenos de seres que convocam para a interação e atizam a curiosidade e o pensamento”. A autora menciona a importância de as crianças estarem sintonia com os espaços naturais e com o próprio corpo para imaginar, criar e aprender. Nessas escolas outras “é o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros e da Terra” (TIRIBA, 2018 A, p.141). Sendo assim, a humanidade se reconciliará com as outras formas de vida, com a natureza como um todo.

Antes de findar essa seção, podemos retomar a discussão sobre o porquê “desemparedar” é importante.

O desemparedamento abre as portas para a sintonia entre tempo e sensorialidade, que se expressa na percepção dos cheiros que mudam, dos frutos, das flores, do conjunto de elementos que revelam a transformação permanente do lugar, os ciclos dos tempos, as estações, os movimentos da Terra (TIRIBA, 2018 A, p.230)

A ação de desemparedar se relaciona com o mundo que queremos construir. Se nos vemos distante das outras formas de vida, estamos no caminho certo ao emparedar, mas se buscamos outros caminhos de relação com a natureza e nossa essência, podemos começar a “desemparedar”. O “desemparedamento” é um processo que requer estudos e vivências dos profissionais no contato com as crianças, para criarmos instituições outras que estejam empolgadas pelas ações de ser, sentir e viver e que inspirem a criação de diferentes escolas que se baseiem na vida das crianças.

Por fim, esta seção, assim como todo capítulo, apresentou o conceito de emparedamento, trazendo dados que confirmam a institucionalização da ação de emparedar. O distanciamento entre a forma de vida humana e a natureza é concebida como causa de tal ação e em contraponto vimos o “desemparedamento” como um trajeto que pode ser construído.

CAPÍTULO 2 - “DESEMPAREDAMENTO” nas escolas – um estudo a partir dos autores clássicos

Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular.
Tão pequena que coubesse na ponta do meu Lápis
Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal
(BARROS, Manoel, 2015, p.136)

O escritor Manoel de Barros escreveu sobre o desejo de ter uma “naturezinha particular (...) do tamanho do quintal” (2015, p.136) e assim como ele teve o desejo de *fazer* essa natureza, eu tive o anseio de buscar nos referenciais teóricos desse estudo e conceitos que remetessem a compreensão do que é o mundo natural e como as crianças brincam com a natureza.

Vida, corpo-sentidos, alegria, amor e liberdade aparecem nessa pesquisa pela ótica dos autores com os quais faço o diálogo para construir o fio condutor que nos leva ao estudo das relações entre crianças e natureza. Assim sendo, destaco alguns dos referenciais teóricos dessa pesquisa, o tempo histórico e social que viveram e suas contribuições para esse estudo. Os educadores que já trabalharam ou escreveram sobre uma escola “desemparedada” em contato com a natureza são apresentados a partir de uma linha temporal. Iniciamos por Rosseau, no século XVIII, Froebel, nos séculos XVIII e XIX, Montessori, que viveu na virada do século XIX para o XX, e Freinet educador e escritor do século XX.

Neste capítulo serão apresentados os referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa e que em seus escritos nos dão pistas para escrever sobre a ação de “desemparedar” nas escolas e a relação entre crianças e natureza. Este é o capítulo em que apresento os autores que compõem a estrutura deste estudo e o porquê da escolha deles, o que cada um contribuiu e em que pontos eles se encontraram.

2.1 ESPINOSA: A POTÊNCIA DOS AFETOS NAS EXPERIÊNCIAS DOS ENCONTROS.

Baruch de Espinosa nasceu em uma família de judeus no século XVIII em Amsterdã – Holanda. De acordo com Damásio (2009), seu nascimento ocorreu na idade das interrogações

e do fato observável. O autor supracitado explicita ainda que Espinosa “apareceu no meio do século do gênio, o XVII, período durante o qual se construíram os alicerces do mundo moderno” (DAMÁSIO, 2009, p.1666). Em 1656, foi excomungado por ir na contramão de aspectos da comunidade judaica. Assim sendo, no século da razão surge o filósofo dos afetos e das emoções.

Espinosa faz parte dos autores que compõem o referencial teórico desse estudo por escrever sobre conceitos fundamentais para pensar a escola que “desempareda”: natureza, vida, forma de vida humana, conatus, desejo, apetite, afecções e potência são explicitados pela ótica do autor. Para entender seu estudo, tive por base os livros *Espinosa, os pensadores*: lendo os capítulos dos *Pensamentos metafísicos*, parte I e II, e os capítulos da *Ética* parte I, II, III, IV e V. O livro *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*, de Antônio Damásio, e por fim o artigo *Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com bases nas paixões humanas*, de Bader Burihan Sawaia.

Ao escrever sobre os conceitos de Espinosa, Sawaia (2006, p.79) sinaliza que para o autor em estudo, “a natureza é o ser fundante de todos os seres, é a substância que existe no interior de todos eles.” Desta forma, os seres humanos e não humanos são uma parte da natureza. Em conformidade ao apresentado, Espinosa expõe que, “na natureza só existem substâncias e seus modos.” Tudo que habita e existe no universo é uma das muitas e diferentes formas em que a natureza se expressa.

O conceito de vida é o fio condutor dessa escrita, já que, natureza é vida humana e não humana. Em conformidade ao apresentado Espinosa (1983, p.24) escreve que vida é “a força pela qual as coisas perseveram em seu ser.” O autor supracitado escreve então sobre resistência e vontade de existir.

Esse perseverar próprio de tudo o que tem vida é chamado pelo autor de conatus. Damásio (2009, p.31) sinaliza que esse conceito “pode também se traduzir como tendência (...) nas palavras de Espinosa cada coisa na medida do seu poder, esforça-se por perseverar no seu ser.” Assim sendo, a vida insiste em viver, em perseverar e em buscar na sua essência a alegria de existir. Dado que, “ninguém pode desejar ser feliz, agir bem e viver bem que não deseje ao mesmo tempo ser, agir e viver, isto é, existir em ato.” (ESPINOSA, 1983, p.238).

A partir dos estudos de Espinosa, Sawaia (2006, p.80) sinaliza que a forma de vida humana é “energia e movimento dirigido à obtenção da felicidade.” O desejo de ser feliz faz parte de nossa essência, ao perder essa vontade perdemos um pouco da vida que existe em nós.

Outro conceito de suma importância para esse estudo é o de desejo e segundo Espinosa (1982, p.211), ele é “a própria essência do homem.” Sendo assim, a ação de desejar algo é uma característica inata do ser humano. Em consonância ao que já foi apresentado, Damásio, (2009, p.29), explicita que o desejo, “refere-se ao sentimento consciente de um apetite e a consumação ou frustração de um apetite.”

Em conformidade ao apresentado no parágrafo anterior, torna-se essencial entender o conceito de apetite para Espinosa (1983, p.182). “O apetite não é senão a própria essência do homem, da natureza da qual se segue necessariamente o que serve para a sua conservação; e o homem é, assim, determinado a fazer essas coisas.” Portanto, é compreensível nos estudos do autor supracitado que desejo e apetite são vontades semelhantes, que se diferenciam na medida em que o desejo é um apetite consciente.

Ao longo dessa pesquisa, utilizo com periodicidade a palavra potência a partir da concepção de Espinosa (1983, p.182) com o qual compreendo que “a potência de agir do nosso corpo e (...) a potência de pensar da nossa alma.” são aumentadas ou refreadas por tudo o que nos afeta e nós somos afetados por vidas humanas e não humanas, por ideias e coisas.

Em conformidade ao apresentado acima, as afecções refreiam ou aumentam a potência de agir. A essas afecções primárias, das quais surgem todas as outras afecções, Espinosa chama de desejo, alegria e tristeza. O desejo já foi explicitado acima, e a alegria é compreendida pelo autor supracitado como:

A paixão pela qual a alma passa a uma perfeição maior; por tristeza, ao contrário, a paixão pela qual a alma passa a uma perfeição menor. Além disso, a afecção da alegria referida simultaneamente à alma e ao corpo, chamo de deleite ou hilaridade, e à afecção de tristeza referida simultaneamente à alma chamo dor ou melancolia. (ESPINOSA, 1983, p.182)

Sendo assim, a alegria aumenta a potência de agir do corpo e a tristeza a refreia. O amor nasce da alegria, ele “é senão a alegria acompanhada da ideia de uma causa exterior.” (ESPINOSA, 1983, p.184). Ou seja, o que não nos afeta positivamente, não nos alegra, nem nos potencializa, não é amor. Já o ódio nasce da tristeza e “é senão a tristeza acompanhada de uma causa exterior” (ESPINOSA, 1983, p.184). Quando amamos, protegemos, buscamos aproximação, e ao odiarmos nos distanciamos daquilo que nos faz ter esse sentimento.

Para entendermos as afecções Espinosa explicita que:

Há tantas espécies de alegria, de tristeza e de desejo, e, conseqüentemente, de todas as afecções que destas são compostas, como a flutuação da alma, ou que

delas derivam, como o amor, o ódio, a esperança, o medo etc., quantas as espécies de objetos pelos quais somos afetados. (ESPINOSA, 1983, p.208)

Assim, estamos sempre em contato com algo que nos afeta e que ocorre a partir das afecções primárias já descritas: desejo, alegria e tristeza. Outras formas de vida, objetos e coisas nos afetam positivamente ou negativamente, deixando marcas em nossos corpos.

Os conceitos de Espinosa são apresentados nesse subcapítulo por serem essenciais para a compreensão da pesquisa. Ao longo da seção, eles são interligados como se fizessem parte de um bordado, dado que a natureza é o todo composto por partes, que foram explicadas. Para entendermos a natureza e seus modos de expressão é preciso compreender o que nos afeta, e os afetos na ótica Espinosiana que foram aqui citados. Desta forma, foi de suma importância apresentar as minúcias de cada conceito, uma vez que eles se fazem presente ao longo de toda essa escrita.

2.2 ROUSSEAU: ENTRE O PRESENTE E O FUTURO

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado o pai da pedagogia contemporânea, por escrever a obra *Emílio ou da Educação*, apresentada ao longo desse subcapítulo. Foi filósofo iluminista e escreveu sobre política, teorizando-a. Viveu no século XVIII, considerado o século da razão, e mesmo assim, escreveu sobre sensibilidade e a importância das relações entre seres humanos e natureza, conceitos fundantes da pesquisa presente. Rousseau compõe o quadro teórico desse estudo por escrever conceitos fundamentais para pensarmos a reconexão entre crianças e natureza, dentre eles destaco a liberdade e os sentidos.

Para iniciar o diálogo com o autor, estudei o livro *Discurso sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens*, que tem como assunto principal o divórcio entre os seres humanos e a natureza. Antes da dissociação antropocêntrica “tal foi a condição do homem ao nascer; tal foi a vida de um animal, limitada primeiro às puras sensações e aproveitando apenas os dons que lhe oferecia a natureza, longe de pensar em lhe arrancar alguma coisa” (ROUSSEAU, 2004, p. 30). Esse é o estado natural do ser humano no qual ele aproveitava as sensações e o que natureza lhe oferecia sem o desejo de destruí-la por interesse.

A primeira espécie humana, Rousseau chama de natural, pertence a todos os seres, faz parte da nossa essência, em contraponto, a segunda foi criada pela compreensão de sociedade e a esta devemos a ideia da superioridade da forma de vida humana sobre as outras. Essa segunda

espécie provoca o divórcio entre seres humanos e natureza, a diferenciação de raça, etnia e religião. “Quanto mais nos afastamos do estado de natureza, mais perdemos de nossos gostos naturais” (ROSSEAU, 2004, p.190), sempre na busca por algo que não nos preenche como seres.

Nesse sentido, nos afastar do estado de natureza explicitado por Rousseau é criar as desigualdades entre os seres humanos, distanciar as crianças da natureza e afastá-las das outras formas de vida impossibilitando-as de se potencializarem como seres pertencentes ao mundo natural.

Outra referência desse estudo é o livro *Emílio ou da Educação*, que aborda temas como sensibilidade, vida, sentidos e liberdade. Para pensarmos na educação que aprisiona e empareda, Rousseau (2004, p.72) traz questionamentos fundamentais, pois o “que devemos pensar dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo o tipo e começa por torná-la miserável”. A indagação do autor apresenta uma visão de escola como prisão de crianças, não permitindo viver o presente.

Em conformidade ao citado acima, Rousseau (2004, p.72) faz outra indagação às escolas, ao questionar “porque quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para nós”. Argumento junto ao autor que as questões apresentadas mostram uma visão de escola que quer preparar para o futuro negligenciando o presente, impossibilitando a existência, a alegria, a vida e construindo corpos submissos aos desejos da sociedade.

Em contraponto as indagações de Rousseau (2004, p.91) apresentadas anteriormente, ele explicita que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor.” Essa concepção da escola que prepara para o futuro e por isso aprisiona as crianças impede o fluxo natural da vida.

Para entendermos esse fluxo natural, Rousseau (2004, p.10) explicita que “nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam.” Esse conceito coaduna com as afecções apresentadas no texto sobre Espinosa, no subcapítulo anterior. Sendo assim, somos afetados de forma positiva e de forma negativa desde o primeiro momento de nossas vidas.

Na escola, Rousseau (2004, p.15) explicita que seu desejo é ensinar o seu aluno a viver, dado que “antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida.” A escola que ensina a viver, vivendo no presente na relação com o mundo, vai de encontro com a educação que o

autor supracitado escreve para Emílio, personagem da obra “Emílio ou Da Educação de Rousseau”.

Em consonância ao apresentado no parágrafo anterior “a educação se viabiliza pelo respeito à força da natureza, pela necessidade de ouvir a voz que está no coração da criança e assegura o desenvolvimento natural” (HERMANN, 2006, p.94). Sendo assim, a educação pensada por Rousseau nos mostra o caminho da educação que tem por base a criança, suas brincadeiras e suas necessidades.

Na ótica de Rousseau (2004, p.81) “o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada.” O conceito de liberdade do autor é importante para esse estudo, visto que liberdade não significa fazer tudo o que quer e que possa lhe fazer mal.

Em conformidade ao apresentado no parágrafo anterior, Hermann (2006, p.96), em seu estudo sobre Rousseau, explicita que “a liberdade do homem depende da educação (...) o homem torna-se livre quando obtém domínio de si”. Portanto, a criança que é aprisionada por toda infância e não experimenta ser livre, não saberá usufruir da liberdade.

Ao escrever sobre as crianças, Rousseau (2004, p.91) explicita que “a infância tem maneiras de ver, pensar e de sentir que lhes são próprias.” Assim, por mais que estejamos próximos das crianças, não conseguimos ver pela ótica da infância, mas podemos recuperar em nossas memórias as crianças que fomos, para compreender que “a criança quer criar, imitar, produzir, dar mostras de potência e de atividade” (ROUSSEAU, 2004, p.104). Para fazer o que precisa, a criança necessita de seu primeiro bem, a liberdade.

Continuamos a pensar a infância pela ótica de Rousseau (2004, p.119), compreendendo que “não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada.” Sendo assim o tempo da infância é o tempo da brincadeira, brincar é preciso, é necessário para o desenvolvimento e é essencial para viver plenamente.

Estudar a relação entre seres humanos e a natureza pela ótica do Rousseau a partir do artigo *O retorno a natureza* de Nadja Hermann (2006, p.100) possibilita compreender que, “o homem nasce verdadeiramente para a vida.” Essa vida é a energia sobre a qual escreveu Espinosa e Froebel.

Segundo Hermann (2006, p.94) Rousseau “tenta manter a unidade entre homem e universo.” Essa unidade sobre a qual escreve Hermann é essência da natureza que está presente em todos os seres humanos e não humanos.

Em suma, os escritos do autor são fundamentais para compreendermos como teve início o divórcio entre os seres humanos e a natureza a qual pertencem, dando pistas a reconciliação

através das escolas. Ele traz questionamentos para as instituições permitindo a reflexão sobre as ações que distanciam as infâncias das outras formas de vida. Com o autor, eu percebo que é preciso viver, marcar, sentir, pisar, pegar e olhar para conhecer. É preciso valorizar o presente e as brincadeiras hoje. Isso é natureza, ser humano, corpo e vida, conceitos fundantes dessa pesquisa.

2.3 FROEBEL: A CRIANÇA COMO SER POTENTE DA NATUREZA

Apresentar Friedrich Froebel (1782-1852), sua obra, suas concepções sobre a infância e seus conceitos é evidenciar sua luta para escrever ideias contrárias as impostas pela sociedade do século XIX e mostrar o que foi possível a ele em determinado tempo/espaço na história da Educação. Foi um educador alemão, que cursou algumas matérias universitárias informalmente e se dedicou a estudar e escrever sobre a infância.

Froebel é essencial para essa pesquisa ao escrever sobre as formas de vida e sobre o que é a vida, conceito esse que se faz presente ao longo de toda a presente pesquisa. Os conceitos apresentados a seguir fazem parte do estudo do livro *A Educação do Homem*, única obra do autor traduzida para a língua portuguesa.

Outro fator de relevância para este estudo é que Froebel, criou o primeiro "*Kindergarten*" (jardim de infância). Deu ao espaço esse nome por compreender que:

O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o desenvolvimento natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. (ARCE, 2002, p. 108)

Com esses apontamentos compreendo que os educadores cuidam e educam simultaneamente as crianças, mas são elas que nos dão pistas, que nos mostram os caminhos, por isso a importância de estarmos atentos aos seus sinais. A ideia do autor em comparar as crianças com plantas que necessitam de cuidado só nos mostra como somos parecidos com as demais formas de vida.

Em linhas gerais, os aspectos abordados por Froebel (2001, p.8) em seu estudo acerca do ser humano menciona a relação entre Deus, natureza e a educação da humanidade. Para o

autor, “a unidade de tudo é Deus – tudo provém de Deus, que é o único princípio de tudo -, da natureza (manifestação exterior) e da inteligência (manifestação interior). Isso conduz a valorizar tudo o que resulta de manifestação livre espontânea”.

Ao escrever sobre a escola, o autor menciona a natureza e o mundo exterior como constituintes do espaço escolar. Ele traz algumas concepções do que esse espaço necessita para ser efetivamente uma escola. Liberdade e contato com a natureza são de suma importância para criar a escola aberta para a vida e para os encontros. Ela é uma interlocução entre a criança e o mundo exterior.

O autor sinaliza que “a escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas.” (FROEBEL, 2001, p.86). Sendo assim, vivenciar, experimentar, brincar, estar em contato, encontrar-se com outros e experienciar são fundamentais para que as instituições escolares cumpram o seu papel de formação integral e humanitária.

Junto ao autor, torna-se importante salientar que “(...) não bastam os bonitos locais bem ventilados se falta nele esse outro ar mais puro, o sopro da vida elevada espiritualmente” (FROEBEL, 2001, p.87) Assim sendo, o “desemparedamento” encontrado nos estudos de Froebel caminham em busca do ar para existir.

Indo na contramão desse espaço que silencia e aprisiona “o bom escolar não anda encolhido e com a cabeça baixa: deve estar sempre alegre, disposto, são de corpo e de alma. Não há antagonismo entre a escola e a vida” (FROEBEL, 2001, p.88). Ao explicitar que não há antagonismo entre a escola e a vida, é importante pensar que a escola é lugar de viver, de ser feliz, de brincar e de existir no presente.

Em relação ao currículo e conhecimentos, compreendemos que “o espírito, por si só, converte o edifício escolar em verdadeira escola. Não merece esse nome aquele estabelecimento que divide e quantifica os conhecimentos” (FROEBEL, 2001, p.88). Nesse sentido as escolas que ainda tentam segregar conhecimentos em disciplinas, os quantificando e colocando em caixas é apenas um edifício. Na vida o ser aprende vivendo, na busca pelo conhecimento, num mundo que se encontra por inteiro, não separado em partes.

Ao longo desse estudo tenho escrito sobre a vida, mas enfim o que ela é? O que supõe? Vimos até aqui que a natureza se expressa em diferentes formas de vida. Mas é preciso compreender o que é a vida para Froebel. O autor explicita que ela:

Supõe, como temos dito, esse perene refluir da atividade em um centro de energia, em um ponto vital. E, como através dele se reúne constantemente nova força do mundo exterior, todas as formas vivas têm de necessariamente aumentar de dentro para fora, ou seja, crescer. (FROEBEL, 2001, p.120)

Sendo assim, vida é energia que tende a crescer, que busca viver. A energia vital da qual fala o autor é a necessidade da vida, de sentir-se vivo, de crescer e modificar-se ao longo do tempo. Vida é energia, força, potência e criação. O ser humano é uma das formas de vida, porque existem outras, as plantas, os animais, o vento, o sol, a água, entre todos os outros seres que possuem essa energia.

Froebel destaca que:

Para o homem de cultura mais humilde a observação atenta da natureza há de dar-lhe muito mais saber, ideias muito mais vivas que as que poderia tirar da leitura dos compêndios e dos manuais correntes” (...) a simples contemplação da natureza com olhos sinceros ilustra muito mais que os experimentos complicados e custosos (FROEBEL, 2001, p.129).

Para continuar o diálogo sobre a escola e a vida, trago Célestin Freinet, que coaduna com Froebel ao apresentarem a importância de aprender vivenciando. É no contato com a vida que surgem as experiências significativas, aquelas que nos deixam marcas e potencializam a ação de conhecer o mundo.

Com Froebel, é possível compreender que estar em contato com espaços que preservam seres vegetais e animais, entre outras formas de vida, é de suma importância para a formação das crianças. Desta forma o autor escreve sobre as excursões, explicitando que:

A vida em liberdade, na natureza, é essencial, sobretudo para os jovens; seus efeitos exaltam e enobrecem. Assim, tudo o que se faz adquire significação. Por isso, as excursões são muito interessantes e essenciais como meio de educação, também na primeira infância e na época da escola (FROEBEL, 2001, p.210).

Ainda sobre o assunto da excursão, o autor supracitado menciona que “os meninos observarão nesses passeios a vida dos animais e das plantas, os lugares em que habitualmente moram, como um busca o sol, a luz e o calor e outros, a obscuridade e as sombras, o frio e a umidade” (FROEBEL, 2001, p. 211). Não é preciso ir para longe, caminhar dentro da comunidade na qual está a escola possibilita vivenciar o que o autor já defendia no início do século XIX.

Em suma, assim como os escritos de Espinosa e Rousseau, os estudos de Froebel abordam a educação dos seres humanos a partir da vida, da energia, da potência de agir e da vontade de viver. O autor evidencia as relações com a natureza, com sua essência e com as

outras formas de vida existentes no mundo. Sua obra é de suma importância para a compreensão desta pesquisa.

No próximo subcapítulo, apresento a autora Montessori e seus conceitos, que contribuem para esse diálogo sobre infância, natureza e “desemparedamento” nas escolas.

2.4 MONTESSORI – AMOR INTELECTUAL

Maria Montessori (1870-1952) foi médica, educadora e pedagoga na Itália, entre o final do século XIX e início do século XX. Inicialmente, dedicou-se a trabalhar com crianças que possuíam alguma deficiência física ou cognitiva, ficando conhecida pelo “método Montessori”. Porém, de acordo com Mario, seu neto, as contribuições de sua avó “foram mais abrangentes do que o que se conhece pelo método” (MONTESSORI, 1990, p.22). O trabalho dessa educadora passou a abranger a todas as crianças na primeira infância.

Para compreender os escritos de Maria Montessori torna-se importante sinalizar o contexto e o tempo histórico em que ela atuava e escrevia seus livros sobre educação e crianças. A educadora passou por diversos conflitos históricos: viveu na Itália tomada por Mussolini e posteriormente na França regida por Hitler. Mais tarde, em Barcelona, sofreu com a guerra civil espanhola e foi prisioneira do exército britânico na Segunda Guerra Mundial. Compreender o tempo histórico e social desta educadora nos possibilita entender que foi entre o caos e as guerras que a autora vivenciou com as crianças e escreveu sobre o amor e a relação com o ambiente.

Montessori é referência para esse estudo por pensar em espaços para a educação da infância. Por escrever sobre o amor das crianças para com o meio ambiente, por pensar numa escola dos sentidos, por repensar os materiais e brinquedos utilizados pelas crianças nos espaços escolares e escrever o conceito de educação cósmica, fundamentais para pensar a ação desemparedar.

Para iniciar o diálogo com Maria Montessori, começo por suas inquietações. A seguir ela afirma que:

A aprendizagem não deve ser, para a criança, um esforço, uma carga, um dever tedioso a ser cumprido com o intuito de ser aprovado por alguém que detenha a autoridade: pelo contrário, deve resultar de um interesse pessoal, de um envolvimento com o mundo da compreensão do significado das coisas (MONTESSORI, 1990, p.113).

A autora pensava as crianças como seres que já são alguém desde o nascimento. O que vai na contramão de algumas instituições escolares, nas quais, “as pessoas pensam exclusivamente no amanhã da criança, à sua existência futura; ninguém se preocupa com o presente, quanto muito mais é necessário para viver a sua idade” (MONTESSORI, 1987, p.36), assim o espaço escolar torna-se um preparatório para o futuro e a autora anuncia uma crítica à concepção da criança como adulto do amanhã, impossibilitada de viver o hoje.

A criança “traz em si um impulso vital tão acentuado que nossos esforços são geralmente aplicados no sentido de impedi-la de agir” (MONTESSORI, 1987, p.105). A referida autora expôs um pensamento de controle sobre o corpo que impossibilita um desejo inato do ser humano que é se movimentar. Sendo assim “toda a energia da criança é sufocada e para ela só há um interesse: libertar-se o mais cedo possível de tudo e de todos” (MONTESSORI, 1987, p.37).

O desejo de libertar-se só comprova a realidade do aprisionamento. Mas a palavra liberdade nos preenche de medo, não somos acostumados a ser livres. Contudo, é importante salientar que “dar liberdade a criança não é abandoná-la a si própria ou negligenciá-la. Nossa ajuda não deve tornar-se uma passiva indiferença as suas dificuldades” (MONTESSORI, 1987, p.37). Sendo assim, permitir a liberdade as crianças é estar junto delas, observar de longe, possibilitar o movimento e os encontros, conversar sobre os desejos e quais deles são possíveis num espaço com outras pessoas.

Montessori torna-se referência para estudar crianças na relação com as outras formas de vida por se “maravilhar diante das manifestações da natureza” (MONTESSORI, 1990, p.24). O olhar sensível desta educadora remete as necessidades e anseios das crianças, por isso a escola sobre a qual ela escreve é aberta para a vida, para os sentidos, sentimentos, amor, materiais e encontros.

Estudar, pesquisar, observar e escrever sobre crianças como seres da natureza e não falar sobre vida, pode ser uma contradição. Mas “o mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, isolados do mundo, preparam-se para vida permanecendo estranhos a ela” (MONTESSORI, 1987, p.20). É como estar sendo preparado para viver algo no futuro, mas para isso a pessoa é impedida de viver o agora. É como colocar em gaiolas, dar suprimentos, entregar livros e dizer prepare-se daqui há alguns anos você irá viver.

Montessori sinaliza a capacidade das crianças em “observar de modo vivo e minuciosos os aspectos do ambiente que para nós, adultos, já não têm mais vida e são totalmente

insignificantes" (MONTESSORI, nd, p.121). A referida autora na citação acima evidencia que enquanto adultos, perdemos nossa sensibilidade para olhar a natureza.

Ao escrever sobre vida, formas de vida, como apresentado neste estudo, Montessori explicita que:

O movimento é aquilo que diferencia a vida das coisas inanimadas: porém, a vida não se move ao acaso, move-se segundo objetivos e segundo leis. Imaginemos, a fim de nos darmos realmente conta de tudo aquilo que dissemos, o que seria o mundo se tudo permanecesse sereno e imóvel; se cessasse qualquer movimento das plantas. Não haveria mais nem frutas nem flores (MONTESSORI, 1987, p.165).

Desta forma, Maria Montessori sinaliza em seus estudos que a ação de se movimentar está presente em todas as formas de vida. O movimento é essencial para que essas formas existam, sem ele a vida não existiria. Para além dos movimentos corporais, a audição, o olfato, a visão, o tato e o paladar nos permitem desde o início da vida uma conexão com o mundo. “Os sentidos sendo os exploradores do ambiente, abrem o caminho para o conhecimento” (MONTESSORI, 1987, p.202). Sendo assim, as crianças conhecem ao olhar, tocar, sentir, cheirar e ouvir o mundo.

Um dos conceitos fundamentais para esta pesquisa é o amor. Explicitado por Montessori, ele é um sentimento coberto de afeto, de querer o bem de quem ou do que se ama. Ele faz parte dos estudos de Maria Montessori, que sempre descreve a importância deste sentimento para a Educação Humanitária, educação sensível das crianças. De acordo com a autora:

A técnica utilizada na educação de crianças deve ser a do amor. Evidentemente não uso a palavra numa acepção sentimentalista e sim designando o mais poderoso dos sentimentos, pelo qual os seres humanos são atraídos a relacionar-se com pessoas e objetos que gratificam suas necessidades mais fundamentais (MONTESSORI, 1990, P.72).

Aqui não nos apegamos a palavra técnica, visto que buscamos nos distanciar de receitas prontas, de métodos ou modelos, mas sim de inspirações para repensar as escolas que temos. Como explicitado pela autora, percebemos a importância do amor para estar junto, se relacionar com os outros, para encontra-se e encontrar com o outro como necessidade vital do ser humano.

Assim como os encontros entre crianças e crianças são necessários, o contato com o meio é fundamental, visto que elas sentem “amor pelo ambiente” (MONTESSORI, 1987, p.99). Amando elas cuidam, preservam e entendem a importância da natureza para sua existência. Sendo assim, "a capacidade de observar de modo vivo e minuciosos os aspectos do ambiente

que para nós, adultos, já não têm mais vida e são totalmente insignificantes, é certamente uma forma de amor" (MONTESSORI, nd, p.121).

Dessa forma, quando a criança é impedida de amar as outras formas de vida, ela pode adquirir o que Richard Louv (2016, p.58) chama de Transtorno do déficit de natureza, a “alienação em relação à natureza incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade e índices mais altos de doenças físicas e mentais.” A falta do alimento, ou seja, do mundo natural, traz doenças ao físico e ao emocional de nossas crianças que não têm os espaços necessários para saciar seu desejo inato de estar em contato com o mundo natural.

O amor explicitado por Montessori pode ser compreendido também pelo conceito de biofilia. De acordo com Profice (2016), a biofilia é a orientação dos humanos, e mais especialmente das crianças, para o mundo vivo e seus seres e elementos, e é fundamental para o processo de humanização das pessoas. Esta concepção é fundante para a presente pesquisa e sintetiza o porquê do amor ao ambiente.

Outro conceito fundamental é a organização do espaço com os materiais e brinquedos. Maria Montessori já pensava a relevância de selecionar os materiais utilizados com as crianças, visto que “se colocarmos em suas mãos objetos ligados as coisas verdadeiras sobre os quais exercitá-la, é claro que isto é de grande ajuda para ela, de vez que é assim colocada em condições de melhorar as suas relações com o ambiente” (MONTESSORI, 1987, p.183). Como curadores de uma exposição, devemos ofertar esses materiais, deixá-los disponíveis para que as crianças escolham o que lhes interessa naquele momento, como pode ser visto na citação adiante:

As crianças colhem as flores para delas se apoderarem e as destroem: a obstinação da posse material e da destruição estão sempre juntas. Mas se, ao contrário, a criança conhece as várias partes da flor, o tipo das folhas, a curva do caule, não nasce nela o desejo de colher e de destruir, mas de observar. Ela experimenta pela planta um interesse intelectual e dela se apodera de forma intelectual (MONTESSORI, 1987, p.239).

Esse experimento remete-se “a um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza” (PROFICE, 2016, p.22). Autores como Montessori nos inspiram a pensar em outras possibilidades de experiência.

Outro conceito de Montessori que destacamos aqui é a Educação Cósmica. De acordo com Stephenson esse termo:

Se refere à gradual descoberta da ordem para uma criança, uma global, unificada e universal visão do passado, presente e futuro. Tudo vindo junto de

muitos conhecimentos em uma larga visão ou percepção, como um mosaico da interdependência dos elementos do sistema solar, a Terra, planetas e animas, e a espécie humana (STEPHENSON, 2016, p.2).

As crianças e os seres humanos como um todo ocupam seu espaço no cosmos e nele tem sua função integrada a todos os outros seres. Essa interrelação entre seres humanos e o ambiente é chamado pela autora de tarefa cósmica, nela é a relação com o universo que potencializa o desenvolvimento pleno.

Stephenson (2016, p.2) ainda sinaliza que nesse mosaico da vida “queremos ajudar a criança a aprender sobre seu mundo e a fazer sentido e encontrar um caminho para torná-lo melhor.” Assim, a concepção cósmica da autora vai ao encontro do que ela define por amor intelectual, que já discutimos anteriormente, visto que para tornar o mundo melhor precisamos aprender a amar e cuidar dele.

Para finalizar esse diálogo com a referida autora, apresento uma citação que dialoga com a ideia de emparedamento apresentada nesta pesquisa, visto que “a sociedade ergue muros e barreiras; a nova educação deve destruí-los e deixar o horizonte livre” (MONTESSORI, 1987, p.235). Sair das salas e dos prédios, essa é a escola das diferentes formas de vida, de encontrar-se e potencializar-se nos encontros com o mundo e de amá-lo intelectualmente. A escola que busca encorajar as crianças e a descobrir o universo.

O amor ao meio ambiente, os sentidos como forma de conhecer o mundo e a educação cósmica foram os conceitos apresentados em interlocução com Maria Montessori. Este subcapítulo apresenta as ideias dessa autora como primordiais para pensar a relação entre crianças e natureza numa escola que desempareda.

2.5 FREINET: UMA ESCOLA VIVA

Escrever uma breve apresentação de Celéstin Freinet é trazer a possibilidade de compreender sua importância para este estudo. Ele foi um pedagogo do início do século XX que nasceu em 15 de outubro de 1896, em um vilarejo francês. De acordo com Sampaio (1989), ele estudou na escola normal de Nice, porém, precisou interromper seus estudos para servir na Primeira Guerra Mundial em 1914. Após este período, Freinet começou a trabalhar na área da educação, mas suas vivências na guerra haviam deixado sequelas em seus pulmões castigados por gases tóxicos.

O educador precisava trabalhar em salas de aula escuras, com móveis empilhados e lotadas de educandos, o que o impedia de fazer as aulas expositivas, tal como conhecemos hoje. “Como falar para tantos com dificuldades de respiração e num espaço que não favorecia?” Foi assim que Freinet abriu espaço para diálogos tornando-se parceiro de seus educandos. Essa parceria é um caminho pedagógico que coloca as crianças e os professores como centrais no processo educativo.

Sendo assim, os conceitos do autor, como a livre expressão, a liberdade e alegria são alguns dos temas que dou destaque nesse subcapítulo na interlocução com Célestin Freinet. Eles são concepções fundamentais para pensar o desemparedamento nas escolas.

A sensibilidade do autor em suas vivências com as crianças e em seus textos na luta por uma escola diferente é fruto das experiências de sua infância: “por ter sido também uma criança de aldeia, é que Freinet é sensível, tanto quanto seus alunos, a solicitação destes sutis alimentos do corpo e do espírito, numa natureza que é, permanentemente, explosão de vida” (FREINET, 1977, p.18). O educador que em sua vida foi acostumado viver ao ar livre ao ser aprisionado como professor junto com os seus educandos, optou por “desemparedar” as crianças. Abriu portas e janelas e por isso é um dos autores que inspiram a educação das crianças do lado de fora das salas de aula. Em seus livros e textos é perceptível a posição do educador ao escrever sobre a escola como lugar da vida. Essa palavra aparece por inúmeras vezes em seus escritos. De acordo com Sampaio (1989, p.14), o educador “trazia consigo um profundo respeito pela criança e o instinto de pastor que provinha de sua infância”. Assim, ele rompeu as barreiras impostas pelo ensino tradicional e nos deixou como “herança” as aulas passeios.

Freinet criou as aulas passeios, conhecidas por muitos educadores. As saídas ao ar livre possibilitavam às turmas de Freinet “uma busca permanente dos olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir de todas estas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva” (FREINET, 1977, p.24). Essas aulas são formas de desemparedar e potencializar os sentidos na busca de conhecer o mundo.

As aulas passeios, as experiências no pátio, as saídas ao entorno da escola são formas de oportunizar a criação e o conhecimento. Porque ao “confinar as crianças numa sala de aula estéril, onde não encontram nada que outras gerações de crianças não tenham pervertido e banalizado, nada que lhes mate a fome de conhecimentos e a sede de amor” (FREINET, 2004,

p.64). O confinamento anestesia as crianças, tornando pobres suas experiências na escola, impossibilitando o contato com o mundo.

Nos escritos de Sampaio (1989, p.57), é sinalizado que “Freinet procurava nos destacados educadores da época o respaldo de uma pedagogia preocupada com a alegria de viver, mas em todos ele só encontrava o acúmulo do saber como eixo principal”. Sendo assim, ele encontrou escolas que se preocupam com a quantidade de conteúdo a ser “transmitida”, ao invés dos conhecimentos vivos que são construídos a partir das experiências.

O conceito de alegria do Freinet é fundamental para esse estudo. A alegria é sentimento de satisfação, de prazer em viver. Sabemos que a tristeza e a raiva fazem parte da nossa essência, mas a escola precisa fazer com que as crianças entendam estes sentimentos e buscar permitirem-lhes o encontro com a alegria de estar em contato com o mundo.

Vivenciar, descobrir, conhecer, conversar sobre, são verbos importantes para o processo de aprendizagem e conhecimento. Porém, são colocados de lado quando pensamos apenas na transmissão de conteúdos pelo professor, no aprisionamento em carteiras, fechados entre as paredes para assistirem as lições. Em consonância ao que foi apresentado nesse parágrafo, Freinet cita que:

A aula é a fórmula por excelência do ensino tradicional entre quatro paredes. É prezada em todos os países do mundo, inclusive nas escolas novas, onde professores e alunos colaboram para seu sucesso. É preciso destronar a aula, que serve ao prestígio do professor, muitas vezes em detrimento da iniciativa e do interesse das crianças, que se tornam passivas, contra a sua natureza (FREINET, 1977, p.101).

Ainda sobre o assunto o referido autor pontua que as escolas:

Recebem as crianças curiosas e saltitantes, cândidas e audaciosas diante do mundo; as enfia nos moldes das suas séries, encerra-as em cercados, racionaliza seus gestos e atitudes e, às vezes, parece surpreendido por elas saírem desses moldes como peças intercambiáveis, mecanismos bem regulados para entrarem, amanhã, na corrente cabeça baixa atrás do número que a precede, prontas a obedecerem ao pastor que se impôs pelo chicote e pelos cães (FREINET, 2004, p.38).

Argumento junto ao autor que o ensino tradicional desumaniza as crianças, colocando-as contra a própria natureza, o interesse, as perguntas e o movimento, para formarem os adultos que eles querem. Assim sendo:

Antes de mergulharmos arduamente nas ciências abstratas de nossos livros, precisamos ser capazes experimentar as possibilidades e exigências de nosso meio; que antes de resolvermos os problemas típicos de nossos manuais, é

preciso ter pesquisado, computado, calculado tudo aquilo que, à nossa volta, necessita de medidas e contas (FREINET, 1977, p.97).

A experiência prática é “a experiência real, produtora e criadora, que permite passar do conhecimento sensível ao conhecimento lógico e estabelecer, construir, a unidade orgânica da prática e da teoria” (FREINET, 1977, p.121). É no encontro com o outro e com o meio e/ou objetos que a experiência nos passa, nos toca e nos transforma.

Dessa forma, o ser humano “que pensa, não com fios e engrenagens, mas com o seu ser sensível (...) É esse ser sensível que temos de educar” (FREINET, 2004, p.91). A educação do sensível preza os encontros, as experiências, os sentidos e as crianças em suas complexidades. A educação humanitária para a vida, para estar em contato com o mundo, para respeitar os outros modos em que a natureza se expressa, trabalhando os sentimentos, a empatia, o amor, o cuidado, tudo isso na prática, nas brincadeiras, nas quais as crianças resolvem conflitos e cuidam de si, do outro e do espaço.

Na citação seguinte apresento um pequeno texto poético, de Célestin Freinet (2004, p.39), presente no livro *Pedagogia do Bom senso*. Nesta poética é compreendido que a escola que atua na contramão da experiência, da vida, da livre expressão espalha: “Migalhas de arte... Migalhas de aula, migalhas de horas de trabalho, migalhas de pátio de recreio... Migalha de homens! Perigos de uma Escola que alinha, compara, agrupa e reagrupa, ausculta e avalia essas migalhas” (FREINET, 2004, p.39). “Queremos continuar sendo conhecidos como as escolas das migalhas que não compreendem a educação do todo, dos sentindo, do educar para viver?” Caso não, será preciso romper as barreiras e parar de espalhar migalhas, entender que as crianças compreendem o todo e que elas não são mini-adultos ou futuros adultos, são as crianças de hoje que precisam viver.

Nesse caminho, é compreensível que “é a servidão que nos torna fracos, é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens” (FREINET, 2004, p.54). Ainda sobre o assunto, o autor supracitado explicita que “é necessária a aventura da vida...” (FREINET, 2004, p.57). Assim sendo, Freinet faz um contraponto entre a escola da servidão e a escola da alegria.

Em conformidade ao apresentado no parágrafo acima, para Freinet, “a única educação efetiva e eficaz é a educação da vida, diretamente na vida” (FREINET, 1998, p.174). Sua tese não foi escrita sem a vivência, foi na práxis (teoria e prática) que ele idealizou essa escola. Nessa instituição:

A criança que puxa seu caminhão, que chapinha na água, que explora uma gruta, que trepa num muro, esta trabalha, uma vez que busca, da melhor forma, a adaptação de suas reações às necessidades ambientes, com o propósito de aumentar seu potencial de potência (FREINET, 1998, p.188).

Como já vimos nos subcapítulos anteriores, com Espinosa (1983), os seres humanos são afetados por seres e por coisas e esses afetos aumentam ou refreiam a potência de agir. As brincadeiras escritas por Freinet na citação anterior potencializam a ação da criança.

Antes de finalizar, sinalizo que seja preciso lembrar sempre que “o educador não é um forjador de cadeias, mas um semeador de alimento e de claridade” (FREINET, 2004, p.151). Por isso dialogamos com Tiriba (2018) na busca por “desemparedar a infância”, ação de tirar das paredes, levar para fora das salas, ocupar o pátio como o lugar de encontros e de aprendizagens, o espaço das experiências vivenciado dia após dia por diversas horas. “Como dizia Freinet; a porta e as paredes deixam de ser barreiras, a vida entrava para dentro da classe junto com a luz do sol” (SAMPAIO, 1989, p. 21). Isso é a ação de desemparedar e é por essa vida dentro da escola que dialogamos com esse autor.

Nesse subcapítulo, busquei dialogar com Célestin Freinet e suas obras para entender o “deseparedamento” e as relações com as diferentes formas de vida em seus estudos. Conceitos como alegria, aula passeio e os sentidos corporais contribuíram para construção dessa dissertação.

Dessa forma, os cinco autores apresentados abordam temas de suma importância para este estudo. Com eles compreendi o porquê da educação dos sentidos, o amor pelo ambiente, as crianças como seres da natureza, a importância dos sentidos para a vida, o amor ao mundo natural, o conceito de biofilia, as aulas passeios e a escola da alegria que conduzem o presente estudo sobre as relações entre as crianças e as demais formas de vida. Esse convite à uma nova escola que seja da vida, da alegria e do brincar tem como ponto de partida os autores clássicos que nos ensinam sobre os significados do brincar com a natureza nas escolas.

CAPÍTULO 3. PESQUISA COM CRIANÇAS NA NATUREZA: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

(...) Todos os caminhos – nenhum caminho
 Muitos caminhos – nenhum caminho
 Nenhum caminho – a maldição dos poetas.
 (BARROS, Manoel)

Ao longo de dois anos tive como companhia a maldição dos poetas sobre a qual escreveu Manoel de Barros. Eram muitos os caminhos e ao mesmo tempo não tinha nenhum que conseguisse abarcar todos os anseios da professora-pesquisadora que escreve a presente dissertação. Portanto, este capítulo narra o caminho metodológico possível, conta sobre toda a trajetória da pesquisa que teve início no ano de 2019 e finda-se em 2021, para a escrita deste relatório.

Pedagoga e especialista em Educação Psicomotora, moradora da Baixada Fluminense, estudei por toda vida em escolas públicas. Acredito que essa seja a mola propulsora que me auxilia a querer questionar o modelo escolar que nos é imposto, pensando numa Educação de qualidade que seja antes de tudo humanitária.

A partir da reflexão sobre quem sou, eu precisava pensar sobre o que quero fazer e como fazer. O como é a parte essencial desse processo, é o que alimenta as histórias aqui narradas. Por isso, busquei compreender o que de fato é a pesquisa em educação. Posso agora constatar, a partir do diálogo com Minayo, que a pesquisa possibilita a reflexão sobre o espaço escolar pois “alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2011, p.16). Como professora pesquisadora, percebo a necessidade de alimentar o processo educativo e de ter a pesquisa como alimento formativo. Além de possibilitar que outras pessoas possam beber dessa fonte.

No decorrer deste capítulo, será possível conhecer o caminho trilhado, as idas e vindas, onde não há uma linearidade, e sim seguir e parar para refletir, voltar, ficar aprisionada em busca do fim do túnel. Trago aqui para explicitar a difícil, porém alegre caminhada desta pesquisa que se coloca como qualitativa porque:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2011, p.22)

Qualitativa por narrar encontros encharcados de afeto, pela aproximação que tive como professora e pesquisadora ao longo de um ano, pelo processo de registro das cenas em meu

diário. É qualitativa por lidar com valores e sentimentos, por apresentar os eventos sobre uma ótica própria da professora-pesquisadora que escreve a dissertação. O olhar para os sujeitos da pesquisa, as crianças, buscando entender seus movimentos, suas brincadeiras e como se relacionam com outras formas de vida, com uma atenção especial para as minúcias que acontecem no brincar.

Esses registros foram construídos ao longo do ano de 2019, quando eu estava com as crianças do grupo 4 (nas idades de 3 e 4 anos) como professora substituta (contrato para atuar na Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ). Neste mesmo período, ingressei no Mestrado pelo programa de pós-graduação em educação PPGEduc -UNIRIO.

O desejo de pesquisar a relação das crianças com a natureza foi o que me motivou a participar do grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA) tendo como objetivo da pesquisa analisar como as crianças se relacionam com as formas de vida não humanas no pátio da escola.

Nos próximos subcapítulos serão apresentados as minúcias de todo o processo da pesquisa, em busca do objetivo geral descrito acima. Os registros de foto, áudio e escritas em diário formaram uma documentação pedagógica, instrumento de investigação dessa dissertação.

3.1 O OLHAR PARA O CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro ocupa um espaço cedido pelo hospital Universitário Clementino Fraga Filho. Sua área interna não corresponde ao que se espera em questões de infraestrutura por falta de investimentos. As salas dos grupos ficam no primeiro andar e para olhar pro lado de fora é preciso colocar cadeiras próximas as janelas. O pátio é no térreo e toda a escola fica sobre ele, algumas salas têm vista privilegiada para a área externa.

A escola tem uma infraestrutura interna que necessita de manutenção, mas o pátio, apesar de algumas pedras soltas na parte coberta e algumas rachaduras na parte de concreto, tem a parte de gramado, a de terra, a de grama, a de grama sintética e as colinas que possibilitam

escaladas e aumentam os desafios, junto com as árvores que compõem um espaço que convida ao movimento e as brincadeiras. É um espaço de diversas possibilidades.

O grupo investigado era composto por 15 crianças (entre 3 e 4 anos) e cinco professores, dois para cada turno, dado que a escola era em tempo integral 7:30 às 17:30, no ano de 2019, e uma professora intermediária. Eu trabalhava de 07:30 a 12:30 junto com outra professora. Nós recebíamos as crianças e cumpríamos com alguns elementos da rotina: banho, almoço e higienização bucal.

Uma vez na semana, tínhamos um tempo específico para nos reunir com a orientadora pedagógica e assim planejar a semana seguinte. Juntos pensávamos em todos os momentos e nas possibilidades de vivências a partir do que as crianças iam nos apresentando ao longo dos dias. As idas ao pátio, para brincar livremente, ou para propostas pensadas entravam diariamente no planejamento. No horário da manhã as propostas no pátio iam entre 08:00 e 10:40 (horário do almoço). Em alguns momentos conseguíamos ampliar esse tempo.

Aulas extras atravessavam o planejamento, dado que as crianças tinham vivências com os professores de Artes, Movimento, Educação física e Clube de Ciências, que ocorriam de forma intercalada durante a semana.

Para traçar os caminhos em busca do objetivo de analisar como as crianças se relacionam com as formas de vida não humanas no pátio da escola, diariamente eu ia com as crianças ao pátio da escola no horário da manhã e, como de costume na Instituição, junto com a outra professora do grupo. Nesse espaço eu as observava, via os encontros que ocorriam, as brincadeiras que eram criadas, a forma como elas se movimentavam, sorriam, gritavam e silenciavam.

Torna-se importante sinalizar que ao entrar no campo, o professor “não encontra um ‘espaço limpo’, porém grávido de histórias em movimento, de vidas em seu pleno curso” (RIBEIRO; SAMPAIO; DE SOUZA, 2016, p.141). No meu caso eu já estava no campo como professora e passei a ser professora pesquisadora, o que me possibilitou registrar as histórias que compõem a documentação pedagógica e consecutivamente, as narrativas presentes no último capítulo dessa dissertação.

Para registrar os encontros entre as crianças e a natureza no pátio da escola, utilizei como instrumentos um diário, no qual eu anotava diariamente as cenas que assistia. Esse diário é inspirado no livro da vida de Freinet, posto que eu registrava “os fatos mais importantes acontecidos durante o dia” (CERON e JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 2018).

Ceron e Junqueira filho (2017) sinalizam que Célestin Freinet é o educador pioneiro na construção de registros e uma possível documentação pedagógica, dado que, entre suas propostas, idealizou um grande caderno composto por desenhos e textos ao qual chamou de livro da vida. Assim, além de dialogar com a perspectiva de uma escola que desempareda e na qual as crianças se relacionam com a natureza, a prática de Freinet também inspira o caminho metodológico da presente pesquisa.

Outro instrumento foram as fotografias que tirei com meu próprio celular para eternizar os encontros das crianças com a natureza, dado que, “as imagens facilitam as descrições, interpretações e análises” (CERON e JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 2018). Poder rever essas imagens possibilitava uma leitura para além das narrativas escritas no diário. Nas fotografias foi possível ler a posição dos corpos, os encontros com crianças, com outros seres e com os elementos da natureza. A gravação dos áudios de algumas brincadeiras para ouvir os detalhes do diálogo complementou os registros do campo e potencializou a construção das narrativas.

Portanto, o caminho trilhado foi o de registrar, “produzir traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizagem dos indivíduos e do grupo” (RINALDI, 2017, p.129). Sendo assim, guardar fotos, frases, lembranças dos encontros com as formas de vida, do movimento do corpo em contato com o movimento das formigas, dos pés no chão, do olhar para o céu e para os vegetais e as criações e invenções a partir do brincar, potencializaram a investigação pedagógica. Foi o olhar, a escuta e a atenção para as minúcias que me permitiram construir as narrativas que se fazem presentes nessa dissertação.

Os registros tornam-se documentos importantes para conhecer o grupo com o qual trabalhamos, e principalmente para refletir sobre nossas práticas e construir conhecimento junto com as crianças. Ao reuni-los, deixam de ser apenas registros para tornarem-se documentação pedagógica.

Desta forma, Rinaldi (2017, p.129) evidencia a documentação pedagógica “como a escuta visível, como a construção de traços (por meio de notas, slides, vídeos e assim por diante), que além de testemunhar os processos e trajetórias das crianças, também os tornam possíveis por serem vistos”. Assim os relatos dessa pesquisa, da visibilidade às ações das crianças em contato com as outras formas de vida da natureza, oportunizaram o debate sobre a temática a partir das situações assistidas e relatadas nessa dissertação.

Portanto, tive a intencionalidade de registrar as experiências vivenciadas como parte da pesquisa. Porém, é importante ressaltar que apreendi a produzir esses registros na prática, fui criando a minha forma de escrever em meu diário, de pensar em quais situações fotografar e o

que gravar em áudio. As primeiras impressões eram vagas de detalhes fundamentais para a escrita e aos poucos inseri as minúcias que consegui captar com o olhar e escuta que tornaram-se sensíveis ao longo do ano.

Registrar foi difícil, um exercício que tive que aprender na prática, com a sensibilização do olhar e da escuta para perceber as crianças e fazer a pesquisa com elas. É perceptível em meu diário como eu passei a registrar mais com o passar dos meses e como os registros foram se potencializando, as crianças passaram a ter voz conforme fui compreendendo como abrir espaço para elas.

Mais do que a técnica e o discurso, mais do que a crítica e a reflexão, a experiência e o sentido nos possibilitam pensar singularmente o ato educativo, a relação educativa, lendo-a como um texto em aberto, singular, cheio de ranhuras, aberturas, indícios, vias, mapas, silêncios. (RIBEIRO; SAMPAIO e DE SOUZA, 2016, p.145)

A ideia de observar o grupo e suas relações na área externa da escola foi o que possibilitou a construção da documentação pedagógica. E assim como um livro pode ter interpretações diferenciadas pelo olhar do leitor, percebo a pesquisa com crianças encharcada das perspectivas do pesquisador que vê o campo por sua ótica, pelas suas experiências e pelas leituras que o compõem.

Nesta perspectiva da documentação pedagógica como instrumento da pesquisa com crianças, Flávia Gontijo sinaliza que:

A documentação de práticas docentes e de produções infantis evidencia novas questões para os docentes, que poderão, se tomadas como dúvidas a serem investigadas, impulsionar a produção de novos saberes e produções pedagógicas, redimensionando a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar. (GONTIJO, 2011, P.124)

Assim a documentação pedagógica como instrumento de pesquisa propicia novos questionamentos, que possibilitam reflexões e potencializam a construção dos saberes docentes pelas experiências construídas na prática.

Havia o desejo de retornar à instituição no ano de 2020, apenas como pesquisadora, dado que meu contrato com a escola havia se encerrado em 2019. Porém, essa intenção de olhar para as crianças no pátio sem ser professora delas não foi possível por causa do fechamento das escolas durante a pandemia do Covid-19.

Em 2020 e no primeiro semestre de 2021, debruicei-me nas análises da documentação pedagógica. Com um olhar atento para as experiências, busquei refletir sobre as cenas que compõem o diário e as fotografias. Sendo assim, torna-se importante ressaltar que “à prática

de documentação pedagógica é uma possibilidade de reflexão docente” (GONTIJO, 2011, P.122).

Em busca de autores que escrevem sobre registros como instrumento de pesquisa dialogamos com Oscar Jara:

A sistematização de experiências contempla a narração dos acontecimentos, a descrição dos processos, a escrita de memórias, a classificação de tipos de experiências e a ordenação de dados. Tudo isso forma uma base de dados para realizar uma interpretação crítica (JARA, 1994, p.4).

Assim, enfatizo que essa dissertação narra os encontros entre crianças e natureza no pátio da escola, a partir da sistematização e da análise dos registros. Para sintetizar, a pesquisa é qualitativa, por olhar as minúcias dos sujeitos pesquisados na relação com outras formas de vida. As relações entre seres humanos e natureza são subjetivas, pois cada ser constrói de forma diferente os seus sentimentos para com as outras formas de vida, as maneiras de se relacionar com a natureza também são construídas na prática e cada ser tem sua forma de entrar em conexão.

É uma pesquisa com crianças na natureza. As crianças são sujeitos e também atores da investigação e possibilitaram os registros, a análise da documentação pedagógica e a produção desse relatório.

3.2 PESQUISAR COM CRIANÇAS NA NATUREZA?

Nesta seção escrevo sobre pesquisa com crianças e pesquisa com crianças na natureza para justificar o caminho metodológico, mostrando a subjetividade da pesquisa sobre encontros entre as crianças e a natureza maior à qual pertencem. O diálogo com autores que estudam e escrevem sobre essa metodologia de pesquisa fundamenta o caminho metodológico da presente dissertação.

Existem características fundamentais para fazer pesquisas com as infâncias, dentre elas “a centralidade das crianças na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional e o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.109). Ou seja, elas ocupam o lugar central da pesquisa, sendo sujeitos da investigação que é interdisciplinar. Sendo assim, a observação do grupo 4 alimenta essa pesquisa a partir do momento em que percebe as crianças como o centro da investigação.

Posto isso, “a relação entre *“olhar e ouvir* conduz o trabalho do pesquisador na tarefa da pesquisa de campo” (SILVA; BARBOSA E KRAMER, 2005, p.49). E é essa relação que

alimenta os registros no diário, que possibilita descrever com detalhes as brincadeiras e os encontros observados.

Torna-se compreensível que “pesquisar com crianças significa poder trazer diferentes situações onde as crianças estão interagindo” (SILVA; BARBOSA e KRAMER, 2005, p.53). Por tanto a importância dos registros que propiciam a análise das interações e posteriormente a visibilidade sobre o como as crianças interagem.

A pesquisa na Educação Infantil potencializa o protagonismo das crianças, como sujeitos que intervêm na produção de conhecimentos. “O desafio imposto é o de trazer para os textos acadêmicos as vozes e os saberes infantis” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p.283). Escutar as crianças e observar suas ações é fazer pesquisa com elas e assumir o lugar de pesquisador que respeita as vontades e os saberes das infâncias.

As infâncias possuem saberes específicos, que trazem de casa e que trocam entre si em espaços como as escolas, as praças, os parques e espaços que frequentam. Para compreender como se desenvolvem e aprendem, o pesquisador “terá que adotar uma postura de observação, questionamento e reflexão constantes para conseguir captar esta produção cultural a partir deles” (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.117). Sendo assim, a presente pesquisa tem na observação da professora pesquisadora um dos instrumentos metodológicos que possibilita compreender como as crianças se relacionam com as outras formas de vida.

O papel do pesquisador é fundamental, porém “faz-se necessário o vigiar constante para que a realidade, o universo infantil não seja filtrado pela lente adulta” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 283). O filtro de nossas lentes precisa ser controlado a todo momento. A pesquisa é subjetiva e o olhar do pesquisador é primordial para a pesquisa com crianças, mas é preciso se despir de seus desejos para não controlar ou manipular tudo o que as crianças fazem de forma a alcançar seus objetivos. Filtrar nossos anseios ao olhar para o grupo com nossas lentes de professores é um desafio para uma professora-pesquisadora.

Em síntese, a pesquisa com crianças assume um importante papel, trazer o protagonismo infantil para as comunidades acadêmicas. A observação pelo olhar e escuta sensíveis são procedimentos de suma importância para compreender como as crianças conhecem o mundo e como se relacionam e interagem. Assim podemos investigar suas brincadeiras e posteriormente, analisar os registros para produzir textos científicos que dão visibilidade às aprendizagens e ao desenvolvimento infantil.

Após compreender a pesquisa com crianças, começo a problematizar e refletir sobre a pesquisa com crianças na natureza, lembrando que essa pesquisa se volta para o brincar com a natureza presente no pátio da Instituição. Como já escrevemos nos capítulos anteriores, o

“emparedamento” tem sido institucionalizado nos espaços escolares dificultando assim, a relação entre crianças e espaços ao ar livre.

Indo na contramão do aprisionamento, o pátio da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ é um convite a estar em interação e conexão com a natureza. Árvores, horta, flores, colina, parte do chão e de terra ou grama, chuveirão, visita de pássaros, borboletas e lagartas que possibilitam encontros com outros modos de expressão do mundo natural.

Dessa forma, pesquisar nesse pátio, como professora-pesquisadora que constrói uma documentação pedagógica, era ir a este ambiente, diariamente, com as crianças. Eu observava as relações neste espaço, crianças com crianças, crianças com adultos e crianças com a natureza.

Inspirada em Cruz (2019), compreendo que pesquisar com crianças na natureza “é brincar para aprender, investigar para ensinar e vivenciar para brincar. É ensinar-aprender pelos sentidos de modo que a investigação se dá essencialmente na interação.” (p.41). A brincadeira em contato com os outros modos de expressão da natureza foi observada, registrada e aqui narrada, a partir do que foi escrito nos registros em meu diário. Observar e registrar como as crianças brincam e interagem com o mundo é a forma em que pesquisei com as crianças na natureza.

Ocupamos a área externa com a intenção de viver, estar em relação e nos potencializarmos nos encontros. Visto que:

A pesquisa com crianças na natureza transforma a relação entre educador (pesquisador) e a criança (sujeito da pesquisa) num território de transferências de sentidos e sentimentos. Pesquisar com crianças na natureza é perene, não coletamos apenas dados e evidências, somos atravessados por afetos duradouros e sentimentais. (CRUZ, 2019, p.39)

Sendo assim, compreendo que o professor-pesquisador que se propõe a pesquisar com crianças na natureza não tem como objetivo apenas a coleta de dados, ele se relaciona, vive e sente o ambiente junto com as crianças, o que nos possibilita uma aproximação com os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, para Cruz:

Pesquisar com crianças na natureza foi, portanto, como dobrar o espaço-tempo do corpo na busca de um eu adulto brincante, foi descortinar o adulto cartesiano em busca das experiências das crianças. Em geral é, ao mesmo tempo, brincar para aprender, investigar para ensinar e vivenciar para brincar. É ensinar-aprender pelos sentidos de modo que a investigação se dá essencialmente na interação. (CRUZ, 2019, p.33)

Portanto, a pesquisa com crianças na natureza não coloca o pesquisador distante dos sujeitos, que apenas observa de longe. Ao contrário, ele precisa estar próximo, interagir, brincar junto para ter experiências que o fazem refletir sobre o que vivem as crianças ao ar livre. Para

conhecer uma criança é preciso ter um vínculo com ela e a construção de vínculos na escola acontece nas brincadeiras.

Cruz potencializa a reflexão quando expressa que:

A pesquisa com crianças na natureza desnuda a característica de que estes sujeitos de cultura são construtores de seus mundos e com pedaços do mundo como a terra, a água, a areia, o fogo, a madeira, a rocha, o vento, eles constroem um outro mundo dentro do mundo (CRUZ, 2019, p.31).

Dessa forma, o pesquisador entra nos mundos que as crianças criam com os diferentes seres e processos da natureza. Ao entrar nesses novos mundos, o professor-pesquisador compreende como as crianças criam e imaginam, dando assim, visibilidade à importância do brincar com a natureza para o desenvolvimento pleno.

Pesquisar com as crianças na natureza vai além de observação, do olhar, da escuta e dos registros. É também viver as experiências, brincar com as crianças, sentir o vento, correr junto e observar outras formas de vida. É fundamentalmente compreender o papel de professora-pesquisadora que tem intencionalidade, mas que também respeita os caminhos escolhidos pelas crianças.

A partir das reflexões de Cruz, posso salientar que a pesquisa com as crianças na natureza me transformou a cada encontro, gesto e brincadeira. Percebo que o mundo vai além das questões burocráticas, dos trabalhos mecanizados, dos distanciamentos provocados pela tecnologia. Eu me encontro e me redescubro ao rever as anotações e fotografias que me permitem refletir sobre as práticas com crianças ao ar livre.

3.3 O ASSENTIMENTO: ÉTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.

Neste subcapítulo abordo uma questão fundamental: a ética na pesquisa com crianças. Por respeitá-las como cidadãs, sujeitos de direitos, além da autorização de seus responsáveis, a partir do termo de consentimento livre (TCL), solicitei a elas que autorizassem o uso de suas fotos e falas, e propus também que escolhessem os nomes que desejavam ter em “nossa história”. Busquei a autorização do grupo por compreender a importância do “assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças” (BARBOSA, 2019, p.203). Em uma roda de conversas, expliquei para o grupo qual era meu objetivo e que gostaria de usar as fotos que tirei deles ao longo do ano:

Professora-pesquisadora: “você sabem que eu estudo em um lugar, e lá eu preciso escrever um texto, como se fosse um livro de histórias, e eu queria escrever sobre o grupo 4, sobre como vocês brincam no pátio e com o que vocês brincam?”

Mickey: “a gente brinca de super-heróis, de dinossauros.”

Homem gelo: “de detetives”

Mariana: “a gente brinca de dragão”

Clara: “Eu e Princesa, a gente brinca de esconde-esconde.”

Professora pesquisadora: “O que tem no pátio que vocês mais gostam?”

Clara: “A gente gosta de (...) hum subir na árvore.”

Professora pesquisadora: “quem mais gosta de subir na árvore?”

“Eu!” responde o grupo levantando a mão.

Professora pesquisadora: Quando eu for escrever, eu vou escrever sobre vocês, sobre o banho de chuveirão, os bolos de lama(...) vou colocar foto de vocês.”

Henri: “e eu?”

Professora pesquisadora; “de você também! De todo o grupo. Pessoal! Eu mandei para as famílias de vocês um papel para que eles deixem eu escrever essa história para onde eu estudo.”

Clara: “Minha Mãe deixou! Eu vi (referia-se ao termo assinado pela mãe)”

Professora pesquisadora: “Sua mãe deixou Clara.” E vocês deixam? Quem quer que eu escreva sobre como vocês brincam?”

Crianças: “eu” respondem eufóricas. Porém uma criança não respondeu.

Professora pesquisadora: “Bem 10, eu posso escrever sobre você?” Curiosamente a resposta que tive foi “não!”

Professora pesquisadora: Por que você não quer?”

Ben 10: “Não gosto que escrevam sobre mim!”

Professora pesquisadora: “Mas nós vamos escolher outros nomes, seu nome não vai aparecer.”

Ben 10: “Então tá bom! Eu sou o Ben 10.”

(Registro de áudio, 12 de dezembro de 2019).

Ao estudar sobre pesquisa com crianças, compreendi que não seria ético escrever sobre elas somente com a autorização de seus pais, estaria diminuindo a autonomia delas. Por isso, o diálogo anterior refere-se a uma roda de conversas sobre a autorização da pesquisa por parte das crianças.

Porém, após apresentar esse diálogo na qualificação da dissertação, fui convidada a refletir sobre o poder de persuasão da professora-pesquisadora, dado que, influenciei *Ben 10* a participar da pesquisa a partir de argumentos. O assentimento como ética não obriga que todos permitam a pesquisa e a visibilidade de suas brincadeiras, porém o que fiz no diálogo com a

criança na frente de todo o grupo, foi convencê-la tirando dela o direito de assentir. Atualmente, consigo perceber minha ação e problematizá-la. No calor do momento, pensei que estava sendo ética, porém, estava indo na contramão do que defendo neste subcapítulo.

Apesar da persuasão com *Ben 10*, essa etapa metodológica tirou as crianças da passividade em que são colocadas nas pesquisas sobre as práticas na Educação Infantil. Em consonância ao apresentado, Leite (2008, p.123) sinaliza que “pesquisar crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto que manda versus a criança que obedece”. Ou seja, se compreendemos as crianças como sujeitos potentes que brincam, criam, imaginam e vivem experiências, não podemos anulá-las ao pesquisar como se relacionam com o mundo.

A escolha dos nomes foi um momento interessante no qual as crianças buscaram em seus repertórios o que mais lhes chamam atenção para nomeá-las, o que lhes deu um protagonismo nesse estudo. Uma das crianças escolheu seu segundo nome e outra escolheu o de seu pai. Cercada de afeto, uma das escolhas foi feita pelo grupo, para a criança que não quis escolher. Esse momento de criação dialoga com o que Vigotsky explicita, já que segundo o autor “a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKY, 2019, p.23).

Inicialmente, pensei que ao mudar os nomes estaria preservando a identidade das crianças, mas me chamaram a atenção ao longo da qualificação dessa pesquisa, pois as fotos mostram cada uma delas, e modificar os nomes poderia ocultá-las, e a intenção é dar visibilidade a suas brincadeiras e a relação com a natureza, dado que são elas os sujeitos dessa pesquisa. Então fiquei no impasse de colocar nomes fictícios ou não. Porém, como combinei com as crianças que colocaria os nomes que escolheram nessa história, resolvi seguir com o compromisso que firmei com elas.

Após o assentimento das crianças, eu poderia me debruçar na documentação pedagógica, porém vi a necessidade de dialogar com elas acerca da pesquisa, mostrar o que vivenciamos ao longo do ano e o que elas pensavam sobre o que viveram. Por esse caminho como pesquisadora, eu precisei “ir onde a criança está porque é imprescindível à produção de sentidos compartilhar um horizonte social comum; todo pesquisador é responsável pela criança com quem pesquisa” (PEREIRA, 2015, p.63.). Por assumir tal responsabilidade, convidei as crianças para a primeira análise das fotos, finalizando essa etapa da metodologia, o contato com

as crianças na busca de produções de sentidos sobre elas na natureza. Com entusiasmo, olharam as fotos fazendo comentários que compõem também essa pesquisa:

Professora pesquisadora: “Pessoal, lembra que nós conversamos sobre eu escrever uma história sobre as brincadeiras de vocês lá no pátio?”

Crianças: “sim!” Responderam algumas delas.

Professora pesquisadora: “Então! Eu trouxe algumas fotos que quero colocar nessa história, fotos que tirei de vocês ao longo desse ano, vocês querem ver?”

Nesse momento o grupo começou a movimentar as cadeiras e se sentou para observar as imagens, alguns apontavam quando viam algo interessante, outros eufóricos se levantavam com muito entusiasmo para dizer o que observavam.



Foto 1 Fonte: Raianne Thomaz. “Era bolo de chocolate ... com cenoura”, 2019.

Professora pesquisadora: O que vocês estão vendo?

Mariana: “A gente bebê!” Se referiu a menina ao ver fotos do início do ano e perceber como eles cresceram.

Professora pesquisadora: “Vocês eram bebês nesta foto

Crianças: “sim”.

Professora pesquisadora: “Isso foi lá no início, quando nos conhecemos, vocês tinham 3 anos.”

Professora pesquisadora: “E nesta foto o que vocês estavam fazendo?”

Henri: “era peixe”

Clara: “tinham folhas”

Mickey: “Era bolo de chocolate”

Mariana: “Com cenoura”, completou a fala de seu colega.

Professora pesquisadora: “Vocês acham que essa foto tem que estar no livro?”

Henri: “Coloca.”

Nesse momento, muitas vozes eufóricas se misturam no áudio. Com alegria as crianças manifestam que querem que suas fotos apareçam neste livro, ou seja, nesta dissertação.

(Registro de áudio, 18 de dezembro de 2019)

Sobre algumas das imagens que selecionei, abaixo segue mais um trecho de nossa conversa:

Professora pesquisadora: “O que vocês estão fazendo agora?” Quem aparece nessa foto?”

Lucas: “Menino Gato, Frozen e Vicente”

Clara: “É banho de chuveirão!”

Professora pesquisadora: “Qual nome eu coloco nessa foto?”

Mickey: “Obrigado grupo 4!”

Professora pesquisadora: “Pode deixar que eu vou escrever agradecendo vocês.”

(Registro de áudio, 18 de dezembro de 2019)



Foto 2 Fonte: Raianne Thomaz. “Obrigada grupo 4!” 2019.

Essa primeira etapa da pesquisa foi produzida ao longo do ano de 2019 e a análise da documentação pedagógica teve início com as crianças no mês de dezembro do referido ano, e seguiu sendo feita por mim nos anos de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Primeiro, eu era a professora-pesquisadora, que estava inserida nesse grupo com duas funções: docência e pesquisa, as duas necessitavam de registro, e foi o que fiz. Depois, debrucei-me na documentação pedagógica e nos autores de estudo para escrever as narrativas presentes no capítulo quatro desse relatório.

No segundo momento, coloquei-me como pesquisadora do brincar com a natureza na escola. Assim, pude “manter uma relação de estranhamento com o experienciado; indagá-lo de modos distintos, indo e voltando tornando a pensar, mais uma vez, sobre a experiência passada e tornada presente” (RIBEIRO; SAMPAIO e DE SOUZA, 2016, p.148). Deste modo, vivenciei esses últimos meses, o ir e vir das histórias narradas, revisitando-as em minha mente como se tivessem acabado de acontecer.

Em meio a pandemia do novo corona-vírus (Covid-9) ao escrever, tive a saudade do que vivenciamos e a esperança de vivenciar novamente.

3.4 ATRAVESSAMENTOS DA PESQUISA

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar os documentos, o texto, os cursos e as apresentações que atravessaram essa escrita no momento da pesquisa. Escrevo sobre atravessamentos porque esse texto foi transformado após o encontro com cada situação narrada ao longo deste subitem.

3.4.1 O Projeto Político Pedagógico

Para compor a pesquisa de campo busquei a proposta pedagógica da instituição afim de analisá-la como pesquisadora e dialogar com as concepções apresentadas, com o que observei com os autores que embasam está dissertação. O atual Projeto Político Pedagógico da escola (P.P.P EEI/UFRJ, 2012), começa contando a história e as conquistas da Educação Infantil a partir da Constituição de 1988, que a definiu como direito da criança.

Posteriormente, narra a história da escola que foi inaugurada em 24 de junho de 1981, como um espaço a acolher os filhos de funcionários da instituição. Após diversas conquistas, em 2006 a creche passou a ser nomeada como Escola de Educação Infantil da UFRJ (P.P.P EEI/UFRJ, 2012).

Após a escrita final desse projeto institucional, a Escola passou a “oferecer igualdades de condição de acesso”, proposta pela resolução nº1 de março de 2011. Assim, a entrada na instituição passou a ser por sorteio, sem meritocracia. Outra mudança que não consta no P.P.P foi a conquista de integração ao Colégio de Aplicação da universidade no ano de 2019, tornando-se a Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ – Campus Cidade Universitária, Ilha do Fundão. A escola tem feito reuniões para escrever um novo Projeto Político Pedagógico para incluir as mudanças e as discussões das temáticas que consideram relevantes para as práticas na Educação Infantil.

Retomando ao projeto atual, descobri que a fundamentação teórica proposta no documento tem como base os autores deste estudo: “Froebel, Montessori e Freinet foram referências iniciais que contribuem com a ideia de criança ativa no seu processo de aprendizagem e da importância da construção da autonomia neste processo” (P.P.P EEI/UFRJ, 2012, p.15). Outros educadores, pesquisadores, projetos escolares e movimentos importantes para a construção da Educação Infantil, que prezam pela infância, são citados no documento (Wallon, Vygotsky, Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira e Willian Corsaro. Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer, Maria Teresa Freitas, Patrícia Corsino,

Daniela Guimarães, entre outros). As correntes teóricas apontadas no P.P.P são a Psicologia histórico-cultural, a sociologia da infância e teóricos da Educação Infantil.

A organização curricular da escola e as práticas pedagógicas têm como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (estabelecidas a partir da Resolução n.5 de 17 de dezembro de 2009 do MEC/CNE/CEB).

O currículo da Escola de Educação Infantil da UFRJ, subdivide-se em 5 dimensões (modos pelos quais a linguagem se concretiza no cotidiano do trabalho): ARTES (artes visuais, música, dança, literatura); CORPO (psicomotricidade relacional); BRINCADEIRA (faz de conta, jogos de regra, atividade lúdica); MATEMÁTICA; LEITURA e ESCRITA (letramento); EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA. (p.15)

Após apontar as cinco dimensões trabalhadas pela instituição, o documento desenvolve as perspectivas de cada uma delas. Nos detemos aqui a temática LINGUAGEM, CULTURA E EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA, que se resume a um parágrafo no documento:

Estar em contato com a natureza nas experiências e nas descobertas que por ela perpassam é fundamental para que as crianças construam o sentimento de pertencimento ao mundo no qual estão inseridos. Nesse sentido, o estímulo à compreensão dos fenômenos naturais, os costumes de diferentes culturas, a vida em sociedade, o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural devem ser partilhados com as crianças no intuito desenvolver a consciência cidadã. (p.21)

A escola, em 2012, ano em que foi elaborado o atual Projeto Político Pedagógico, apresenta uma concepção de natureza como fundamental para os seres que são partes do mundo natural. Porém, para construir uma escola que preze por pedagogias da vida e da alegria torna-se necessário afirmar o brincar na área externa como direito das crianças, Por isso, é preciso mais do que um parágrafo no Projeto Político Pedagógico.

Com a intenção de escrever esse direito no Projeto Político Pedagógico, torna-se importante ocupar a área externa para o brincar livre e também para momentos da rotina, como banhos e lanches. Essa ocupação já acontece na escola como práticas de alguns professores, mas é preciso torná-la uma prática da escola, com a coesão entre todo o corpo docente e membros da comunidade escolar, Para isso, o suporte teórico e o estudo de autores sobre a temática precisa ser ampliados e apresentados a todos, possibilitando assim discussões, reflexões e novas problemáticas.

Ao repensar o Projeto Político Pedagógico da instituição, seria importante ter claro essa nova versão e ciência de que as crianças são seres da cultura, “mas, simultaneamente da natureza” (TIRIBA, 2018 a, p.18). Ao esclarecer essa temática no projeto, a escola possibilitaria

a compreensão de que as crianças precisam interagir com outros seres humanos e não humanos para se desenvolverem plenamente. Como escreveu Espinosa (1983, p.229) “somos uma parte da natureza que não pode conceber-se por si mesma e sem as outras” e emparedar as crianças nas escolas é distanciá-las de sua essência. A partir do momento que assumimos nosso pertencimento à natureza, damos um passo para o “desemparedamento.”

Com base no que trata o documento da instituição, reflito sobre o espaço da escola. O pátio encanta as crianças, que muitas vezes vi, não querendo ir para casa após o término do dia, pedindo aos pais para ficarem por mais tempo naquele espaço. Crianças e professores ocupam cotidianamente o lado de fora. Algumas com mais liberdade, variando de acordo com os professores e a intencionalidade de cada um, com suas propostas, intervenções e conhecimentos acerca da importância do contato com o mundo natural.

O banho de chuveirão no verão é unânime, todos os grupos participam com frequência, mas é preciso ir além se buscamos uma cultura do “desemparedamento” nas escolas. Esse pátio é potência, é primordial aproveitá-lo. Mas para isso é indispensável deixar registrado, fazer parte da formação continuada dos professores e principalmente, estar no novo Projeto Político Pedagógico da instituição.

As crianças maiores, entre 3 e 6 anos, costumam brincar e subir nas árvores diariamente, além de observar e regar as plantas da horta. O contato com a água é constante, principalmente no verão, os banhos deixam de acontecer nas salas dos grupos e tornam-se por diversas vezes, coletivos no chuveirão do pátio. Guerra de balões, banhos de mangueira, tobogã na colina, potes com água e terra fizeram parte das vivências do lado de fora no de 2019.

As crianças de alguns grupos brincam com a terra presente no chão da escola. Normalmente, isso acontece quando as professoras planejam um dia de comidinhas no pátio ou quando as crianças procuram o espaço com a terra para brincar.

Sugiro à instituição, a partir desta pesquisa, que o novo documento caminhe no mesmo sentido que as práticas dos professores, visto que o movimento de “desemparedamento” já teve início na escola. Afirmo isso por observar as brincadeiras das crianças cotidianamente no pátio, porém, ainda há muito o que caminhar. É preciso observar as brincadeiras na área externa e estudar autores que escrevem sobre a relação entre as infâncias e a natureza nas escolas, conhecer outras iniciativas em curso e discutir, problematizar e escrever sobre a temática com toda a comunidade escolar para compor com qualidade a dimensão das experiências com a natureza.

3.4.2 Levantamento bibliográfico

No percurso da pesquisa, o processo de busca por estudos sobre crianças e a relação com a natureza atravessou a escrita dessa dissertação. A revisão bibliográfica foi feita em duas plataformas: na biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como palavra-chave *crianças* e *natureza*, num recorte temporal entre 2005 e 2020.

A palavra natureza aparece nos estudos em suas diversas vertentes, quantitativas e qualitativas, inclusive como forma de nomear as características de um objeto, por exemplo, o que resulta em centenas de resultados. Ao acrescentar a palavra crianças, foi possível fazer um recorte que se aproxima ao interesse desta pesquisa. Na biblioteca da ANPED, encontrei apenas dois textos, um no grupo de trabalho 07 (GT07) e outro no grupo de trabalho 22 (GT 22), referentes aos trabalhos produzidos na área da Educação Infantil e Educação Ambiental, respectivamente. Os títulos e os nomes das autoras encontram-se no quadro 1, em anexo,

Na biblioteca digital da BDTD, encontrei doze trabalhos, mas desses apenas nove se aproximavam da concepção de natureza e de crianças apresentadas nessa pesquisa. Os títulos e os nomes dos autores encontram-se no quadro 2 em anexo.

Após ler o resumo dos nove trabalhos (em anexo) encontrados na BDTD, optei por trazer um deles para dialogar nos achados desse estudo. A tese intitulada: *“Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos”*. Ela ganha destaque no capítulo quatro, por ter um caminho de pesquisa próximo a este estudo, além de ter conceitos similares aos apresentados aqui: a concepção dos seres humanos como um dos modos em que a natureza se expressa e a importância dos espaços ao ar livre nas escolas. Por esses motivos a autora da tese, Carolina Machado Castelli, tornou-se referência para este estudo.

Durante a pesquisa de doutorado, Castelli (2019) esteve observando e registrando as brincadeiras das crianças como parte de seu caminho metodológico, para além fez entrevista com as professoras dos três grupos que ela observava. Outro fator relevante a se ressaltar é que a tese dessa autora apresenta um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre criança e natureza, ampliado.

Desta forma, o levantamento bibliográfico tornou-se parte do caminho metodológico, por possibilitar uma breve compreensão de como está o quadro atual de pesquisas acadêmicas sobre crianças e natureza.

3.4.3 Cursos de formação continuada

Ao longo do processo de escrita, dois cursos virtuais atravessaram a construção deste trabalho: *Criança é natureza – inspirações para a escola brasileira*, aconteceu entre março e maio de 2020 e *Educação Infantil como direito e alegria: desemparedamento e decolonialidade* entre agosto e novembro do mesmo ano. Período em que estava confinada em casa por conta do corona-vírus (Covid-19), tempo também ao qual me dediquei a pensar, refletir e estudar para a escrever este trabalho.

Os estudos e discussões me fizeram refletir sobre a importância de se criar condições para as possibilidades de brincadeiras: espaço, tempo, materiais, parceiros de brincar, brinquedos e materiais não estruturados.

A todo momento, refletíamos sobre a potência de estar do lado de fora das salas e dos professores como parceiros das crianças. A professora do curso, Rita Morais¹, sempre falava sobre nos inspirarmos para construir uma escola brasileira que principie pela vida e pelos encontros.

Os pontos abordados no período do curso me permitiram olhar para o diário com mais maturidade no assunto, pois tive a oportunidade de debater com professoras de diferentes Estados e perceber como a rede de profissionais que “desemparedam” está crescendo em nosso país.

Em cada ponto abordado sobre o brincar, os espaços e a estesia fizeram parte das minhas problemáticas para pensar essa escrita. O desejo de uma escrita que se faça presente na academia, dialogando com os profissionais que estão no chão da escola, é o que me move a pesquisar, entender, questionar, ampliar meus horizontes e escrever, para que seja registrado aqui a potência de estar do lado de fora.

A metodologia seguia um caminho de diálogo entre as cursistas e a professora Rita. Ao longo do curso, participamos de vivências fundamentais para compreendermos a importância da conexão com o nosso corpo e o reencontro com a natureza. Os convites para brincar, mesmo que cada um pela sua tela, amenizavam as dificuldades do isolamento. Inspirada no conceito de Ecosofia de Félix Guatarri (2001), as dinâmicas nos incentivaram ao cuidado de si, do outro e do ambiente, dentre elas tivemos as: brincadeiras cantadas, conexão com um tecido, escalda pés, distribuição de roupas e o plantio e cuidado de plantas.

¹ Rita Jaqueline Morais - bióloga, especialista em Educação Infantil.

Nas brincadeiras cantadas éramos convidadas a abrir o microfone e cantar juntas em único som. A conexão com um tecido foi uma vivência em que cada um trouxe um pano, um cachecol ou algo em que pudesse se aconchegar, passar pelo corpo, sentir o tecido e abraçá-lo sendo acalentado por si mesmo. O escalda pés foi uma experiência de “tarefa de casa” no qual poderíamos escolher o material usado, no meu caso fiz com água quente e ervas. Essas foram experiências de cuidado de si.

Outra tarefa para casa foi a distribuição de roupas que não usamos mais, um convite a encontrar no guarda-roupa aquilo que não usamos e que outras pessoas poderiam usar, possibilitando o cuidado com os outros.

O plantio e cuidado de plantas, árvores e temperos foi um convite para colocar a mão na terra, para se reconectar com a própria essência, e assim cuidar do ambiente. Aqui em casa, plantamos um limoeiro no quintal.

O segundo curso também reunia pessoas de diversos Estados, oito no total, tendo em torno de sessenta inscritos, todos interessados na temática sobre crianças e natureza. Ele foi ministrado pelas professoras Léa Tiriba² e a Kátia Bizzo³.

Por conta do número de cursistas, algumas pessoas foram convidadas para serem monitoras e eu fui uma delas. Responsabilizei-me pelas discussões de um subgrupo, o que nos fez estabelecer vínculos de discussões fora dos dias de curso. Produzimos um texto sobre práticas libertárias, pensando numa escola pós pandemia. Mas essa discussão e escrita só foi possível por conta da bagagem teórica do curso que teve como autores base, Tiriba, Espinosa, Guattari, Maturana, Nietzsche, entre outros.

Para além do embasamento teórico, as professoras faziam convites sensíveis e os encontros iniciavam com uma ancoragem, para nos conectarmos ao momento, técnicas de respiração, massagem, sons, músicas e cirandas eram primordiais para começar o encontro.

Nos subgrupos com os monitores conversávamos sobre a temática do dia, dialogando com os autores sobre as nossas práticas e posteriormente, levando uma síntese de nossa conversa para o grupo. Temas como o “desemparedamento”, “Dizer não ao consumismo e ao desperdício” “dizer sim as vontades do corpo” e “aprender e ensinar a democracia”, permearam os encontros ampliando os debates.

² Léa Tiriba Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Graduação (Escola de Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação

³ Kátia Bizzo Doutora em educação, professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II e de cursos de formação de professores.

Com esse curso pude estar próxima a educadores que buscam a prática do “desemparedamento” em diferentes Estados do nosso país. Aproximei-me da filosofia de Espinosa e das defesas do direito das crianças e do meio ambiente feitos pela professora Léa Tiriba.

Em síntese, os dois cursos foram primordiais para entrar em contato com teóricos sobre a temática crianças e natureza, para dialogar, conversar e problematizar a escola que conhecemos com pessoas de oito estados do nosso país. Potencializou o conhecimento acerca do ser da natureza como um ser sensível. Para isso as vivências, as ancoragens foram de suma importância. Esses cursos me permitiram não estar sozinha durante minhas reflexões de pesquisa. Foi em roda, foi em rede que construí alguns pensamentos.

3.4.4 Apresentações ao Grupo de Pesquisa Infâncias, tradições Ancestrais e Cultura ambiental e a diferentes espaços de formação inicial e continuada.

Outra parte importante desse caminho metodológico foram as discussões do Grupo de Pesquisa Infâncias, tradições Ancestrais e Cultura ambiental (GitaKa). Os encontros do grupo durante os anos de 2019 e 2020 foram essenciais, pois nele fazíamos estudos e orientações coletivas. Alguns autores que compõem a base teórica da minha pesquisa foram estudados no coletivo, como Espinosa, Maturana e Vigotski. Estudar em grupo ampliou as reflexões porque a conversa sobre o tema potencializa a construção de conhecimentos significativos.

Em alguns momentos apresentei ao GitaKa meu projeto de dissertação e as fotos que compõem o capítulo quatro. A concepção de “aprendizagens significativas” foi destacada, o que me permitiu compreender como as crianças conhecem o mundo quando estão brincando e interagindo com as formas de vida. Por isso criei um subcapítulo nos achados da pesquisa que apresentam pedagogias da vida e da alegria, nas quais aprendizagens surgem no brincar.

Os múltiplos olhares sensíveis a uma educação humanitária que principia pela alegria e pela potência da infância me permitiu voltar aos dados do campo para repensá-los a partir das falas de minhas companheiras de estudo. Foi assim que as novas categorias surgiram.

Inicialmente eu pensava apenas na relação com as formas de vida, mas minha visão foi ampliada a partir das apresentações para o grupo e dos trabalhos apresentados⁴ em congressos

• ⁴ Educação Infantil e os Encontros Potentes no pátio da Escola. Live do site Conexão natureza. Canal do youtube do Conexão Natureza. (2020)

e para grupos de estudantes de algumas universidades. Nessas apresentações, refleti sobre um pátio escolar que é potente e que é natureza.

A cada apresentação sobre minha pesquisa, as ideias iam se conectando e possibilitando o entendimento de que a relação com a natureza potencializa a liberdade, a alegria, a imaginação, a relação com os sentidos, o amor e o cuidado com as outras formas de vida e as pedagogias da vida, que hoje são partes essenciais da minha pesquisa.

Após descrever todo o percurso metodológico desta escrita, consigo compreender o que Minayo explicita sobre o tema. Segundo a autora, “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (MINAYO, 2011, p.46). Este capítulo refere-se ao que foi colocado em prática após os estudos e as inspirações dos diferentes autores. Ele narra os caminhos e procedimentos metodológicos para a produção do presente relatório.

Desta forma, escrever sobre os caminhos trilhados para compor essa dissertação, fez com que me recordasse de cada etapa que vivenciei com as crianças, com o grupo de pesquisa, nos cursos e sozinha entre livros, textos e o computador. De fato, definir a metodologia requer cuidado. Como professora-pesquisadora a opção de construir a documentação pedagógica possibilitou uma estratégia de análise do vivido para dialogá-lo com o que foi estudado, para assim construir as narrativas com detalhes importantes para compreensão desse trabalho.

Escrevo por onde andei e onde estou, pois como todo trabalho, este não tem um fim, ele é o recorte do possível em pouco mais de dois anos e ainda em meio a uma pandemia.

-
- Diálogos sobre o Desemparedamento da infância e o brincar no desenvolvimento das crianças. Palestra ministrada no I webnário da formação continuada na I Jornada formativa 2020. Secretária Municipal de Educação de Primavera do Leste – MT (2020)
 - A relação das crianças com as diferentes formas de vida. Universidade Federal de Alagoas (2020)
 - A relação das crianças com as diferentes formas de vida. I Seminário Interno discente do PPGEduc (2020)
 - Corpo natureza: a gente ainda pode brincar? Curso Infâncias Brasileiras (2020)
 - “Desemparedamento” nas escolas – um estudo a partir dos autores clássicos. Aula no curso de especialização sobre relações infâncias-natureza. Universidade Federal De Viçosa (20121)
 - Brincar com a natureza - relatos de uma professora de Educação Infantil. Semana do brincar: O brincar em suas múltiplas possibilidades. Brinquedoteca e sala de leitura Unicentro (2021)
 - Brincar com a natureza - relatos de uma professora de Educação Infantil. Rodas de conversa com a Educação Infantil. Palestra Cap UFRJ

CAPÍTULO 4 – ACHADOS DA PESQUISA: PEDAGOGIAS DA VIDA, DA ALEGRIA E DO BRINCAR

Neste capítulo, narro as vivências entre as formas de vida presentes na escola. O pátio da instituição deixa de ser um lugar de passagem, caminho pelo qual passamos com o objetivo de chegar em outros lugares, para tornar-se o lugar de encontros entre professoras, crianças e outros modos de expressão da natureza. Nele brincamos, interagimos, aprendemos, conhecemos o mundo e nos reconectamos com os elementos naturais presentes neste espaço.

Inspirada em Manoel de Barros, ao longo desta escrita sou infante, esse estado de infância em que, na brincadeira, posso me tornar árvore, pedra ou rio. Apresento no decorrer deste capítulo, narrativas dos encontros entre as crianças e outras formas de vida no pátio da escola. Elas foram construídas a partir das vivências que descrevi no caderno de campo e dos registros fotográficos das brincadeiras no pátio, no ano de 2019, quando eu era professora do grupo sobre o qual escrevo. Essas narrativas foram tecidas com base em meu olhar para as vivências. Uma ótica de professora pesquisadora que, ao mesmo tempo que se distancia das experiências para escrever sobre elas, se reaproxima, lembrando e relendo o vivenciou.

O objetivo deste capítulo é apresentar os achados da pesquisa na interlocução com os autores que embasam o estudo, dentre eles Espinosa, Rousseau, Froebel, Montessori, Freinet, Tiriba, Profice e Louv. A pesquisa que é contada aqui como uma história entrelaça textos, frases e fotografias com autores e autoras em busca de uma escola que preze a vida, a natureza, uma educação humanitária e a alegria das crianças.

Como já descrito nesta dissertação, Froebel (2001) sinaliza em seu estudo que nós, seres humanos, assim como todos os outros seres os animais, os vegetais, os minerais, os quatro elementos, terra, água, fogo e ar, são modos de expressão da Natureza, formas de vida do mundo natural. Essa pesquisa descreve como as relações entre essas formas podem acontecer no pátio das escolas que desemparedam.

Com Froebel (2001), é possível olhar esses modos de expressão como formas de vida. O que é a vida? O que ela supõe? De acordo com o autor a vida tem em si um centro de energia que tende a crescer de dentro para fora.

Assim, para Froebel, o ser humano é uma das formas de vida em contato com as outras: plantas, animais, vegetais, o sol, a lua, as estrelas e processos (vento e chuva). Encontros necessários à nossa existência, resistência e reinvenção.

Os achados da pesquisa só foram possíveis pelo estabelecimento de dois eixos norteadores: o desemparedamento e o brincar. O brincar com a natureza no pátio da escola possibilitou o encontro com a natureza, seus seres e processos. Mas para que tudo acontecesse, foi preciso abrir as portas e ocupar a área externa, compreendendo - a como espaço de referência para a educação da infância.

Brincar em áreas externas é um direito das crianças, assegurado pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 da CNE/CEB, afirmando que a proposta pedagógica das escolas precisa garantir: “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009, Art. 8 – inciso VI)

Com Maria Montessori (1987, p.119), “podemos dizer que a criança brinca em todos os exercícios que pratica.” O brincar é essencial e fundamental nos primeiros anos de vida. Tudo é brincadeira, conhecer o próprio corpo, o pé, a mão, apreender a andar a correr, organizar os espaços, dar banho em bonecas, tomar banho, entre tantas ações que quando praticadas pelas crianças vira brincadeira.

Para teorizar a importância das brincadeiras na área externa o diálogo com Tiriba (2018 a, p.69) possibilita compreender que “em casa ou nas creches e pré-escolas, o comum é que as crianças demonstrem uma grande atração pelas brincadeiras ao ar livre”. Sendo assim, o “desemparedamento” e o brincar no pátio possibilitaram a escrita dos encontros entre crianças e outras formas de vida e processos da natureza presentes nessa dissertação.

Este capítulo foi dividido em cinco seções/subcapítulos que narram os encontros potentes na área externa da escola. Cada seção apresenta histórias e fotos que contam um pouco da história de um grupo de crianças de três e quatro anos que, em 2019, experienciaram vivências desemparedadas

4.1 O CUIDADO COM OUTRA FORMA DE VIDA – FORMIGA

É perceptível que "o movimento em direção ao ambiente não é frio: é um amor penetrante, um índice vital comparável a fome. Quem sente fome possui em si um impulso para procurar nutrição" (MONTESSORI, nd, p.192). Assim são as crianças em busca da luz do sol, de um pouco de terra, da água que empoça em pequenos buracos no concreto, dos encontros

com os insetos, entre inúmeras possibilidades que procuram para alimentar o corpo ao longo do dia e suprir suas necessidades.

Esse amor pela natureza, sobre o qual escreveu Maria Montessori, é o que nos permite existir e possibilitar/potencializar essas vivências. Na Educação Infantil, o amor se fortifica na natureza, no lado de fora, no “desemparedar”, no encontro com as árvores e com os insetos que passam por esse espaço, no banho de mangueira ou chuveirão; na brincadeira de lama e se lambuzar sem medo. É preciso se permitir ser um manancial de amor por si mesmo, pelos outros e por nosso ambiente.

Com base no conceito de biofilia, vimos que nós cuidamos daquilo que amamos; e que “o afastamento entre crianças e ambientes naturais também pode contribuir para a formação de gerações pouco comprometidas com os problemas ambientais, pois existe uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo” (TRIRIBA; PROCFICE, 2014). Para se sentir parte desse mundo é preciso estar em contato com ele, estabelecer vínculos de afeto com as outras formas de vida. Esses vínculos começam a se fortalecer no brincar com a natureza. A seguir serão descritos encontros que demonstram o afeto e o cuidado com outras formas de vida, que caminham na contramão do antropocentrismo, forma de pensamento na qual os seres humanos são superiores aos demais modos de expressão da natureza.

Nestas partes, recuperamos conceitos importantes, como antropocentrismo e biofilia. E também conceitos que designam os seres: em Espinosa, “modos de expressão da natureza” e “formas de vida”, em Froebel. Conceitos como “seres sensíveis” para Rousseau; “amor ao ambiente” com Montessori e “alegria e vida” com Freinet, também são resgatados neste capítulo para dialogar com as narrativas das vivências.

As fotografias apresentadas neste subcapítulo contam a história, reproduzem e eternizam momentos em que as crianças brincam no pátio da escola. Elas me permitem narrar uma quarta-feira na qual separamos o grupo em equipes e cada equipe recebeu uma lupa para explorar o pátio. Nesse dia, quatro de novembro de 2019, as formigas foram o centro das atenções. O grupo todo começou a procurar, pegaram pedras pequenas e por mais de uma hora observaram esses insetos:



Foto 3 "O desejo de tocar"

Nessa aventura de observar formigas, as crianças do grupo 4 ofertaram gramas e folhas a um formigueiro: “olha é salada!” fala empolgado o Menino Gato, enquanto coloca a grama próxima ao buraco do qual saem as formigas. Nesse momento é possível perceber, (foto 3), como as crianças estão interessadas em observar as formigas se alimentando. Vitor se deita no chão para olhar a cena de perto e sua expressão facial demonstra curiosidade. Enquanto isso Super-homem tenta tocar no inseto com delicadeza, o movimento de sua mão expressa um interesse cuidadoso, que busca conhecer uma outra forma de vida, mas sem feri-la.

Durante a observação atenta e cuidadosa surgiu um diálogo que chamou minha atenção. Ao saírem várias formigas do formigueiro, Homem Gelo disse: “olha a rainha!” e eu perguntei “como você sabe que ela é a rainha?” “Foi o Ben 10!” Curiosa perguntei, ao Ben 10 e ele alegremente falou para todos “a formiga vermelha, grandona é a rainha e quando ela morde dói”. Vitor interessado na explicação do amigo perguntou: “tem o Príncipe também!” “Tem” respondeu seu colega. Eu curiosa questionei “e as formigas pequenas?” “Essas são as empregadas, elas pegam as comidas” como você sabe? “Minha mãe me disse” respondeu Ben 10. Após essa conversa as crianças procuraram outras experiências pelo pátio enquanto eu pensava na cena que assisti.



Foto 4 Fonte: Raianne Thomaz: *Observação atenta e curiosa*. 2019

Enquanto eu caminhava pelo pátio encontrei Princesa (foto 4), observando uma “formiga grandona”, como ela disse; e Frozen, que acompanhava a amiga nessa observação. Princesa também se deita no chão para observar a formiga de perto, utilizando a lupa como um objeto que potencializa a contemplação da cena. O olhar atento que acompanhava cada movimento daquele pequeno ser demonstrava a curiosidade e o desejo de conhecer. Super Homem se aproximou das amigas e sem perceber pisou na formiga que perdeu uma perna e por isso começou a caminhar lentamente, o que causou aflição em Princesa: “ela morreu, ela morreu, está morta ele pisou e agora?” Eu indaguei: “mas se ela morreu como está andando?”

Então Frozen continuou observando a formiga com o uso da lupa e percebeu que o inseto ainda estava vivo. Após esse momento de tristeza pela possível morte me juntei as meninas, observamos as patas, a cabeça e cada detalhe do corpo até que uma criança de dois anos jogou um patinho de borracha na formiga, matando-a. “Agora morreu Princesa!” disse Frozen. O sofrimento pela morte da formiga tornou-se perceptível num olhar que demonstrava a tristeza.

As meninas tiveram a ideia de colocar o inseto numa garrafa e assim seguiram observando seus detalhes por um tempo, como quem vela alguém que ama.



Foto 5 Fonte: Raianne Thomaz: Amor e cuidado. 2019

Ben 10 e Menino Gato construíram uma ponte para formigas, isso porque eles perceberam que naquela parte de chão de concreto havia formigas caminhando uma atrás das outras, mas um furo na mangueira do banho das crianças fez com que surgisse uma poça de água impossibilitando a passagem das formigas, para os meninos isso era uma situação “terrível”, pois as formigas iriam se “afogar”, então eles se abaixaram e sentaram no chão para estarem mais próximos dos insetos e com folhas e flores construíram cuidadosamente, o que chamaram de “ponte” para que as formigas não se afogassem, (foto 5). Os movimentos das mãos e da cabeça expressam o cuidado para construir a ponte que impediria o afogamento, demonstrando o interesse pela vida destes insetos.

As narrativas apresentadas me fizeram pensar e refletir sobre a importância do cuidado do outro e o cuidado do ambiente. Nos capítulos anteriores, trouxe autores para explicitar a importância de cuidar do nosso Planeta que sofre com as intervenções humanas. Em contrapartida as ações violentas contra as outras formas de vida, o “desemparedamento” e o brincar com a natureza possibilitam o crescimento do amor biofílico que potencializa o cuidado, como visto nos eventos narrados. Biofílico por ser natural as crianças, que buscam e desejam esse contato. Recupero o conceito de biofilia nesse diálogo para dizer que ela “se refere ao

apego que temos ao mundo natural e seus seres. Ela nos remete a um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza.”

Em consonância com o apresentado, Piorski diz que:

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida (PIORSKI, 2016, p.63).

É evidente a vontade de conhecer e saber como esses seres tão pequenos vivem. É notório na observação das três fotos, o quanto as crianças querem se aproximar desses insetos: para isso elas utilizam o corpo, se colocam numa posição horizontal, deitam-se no chão ou se abaixam para conseguir observar, conhecer e cuidar das formigas.

As fotografias revelam que “quando a criança se apaixonou por um objeto e amo-o, ela passa então a ficar cheia de cuidados com relação a conservação de todos os objetos” (MONTESSORI, 1987, p.240). Foi o que aconteceu com as crianças do grupo quatro. A relação delas com as formigas começou pela curiosidade e observação cuidadosa e depois disso elas passaram a querer cuidar do inseto; e a morte de um deles as afetou.

É importante ressaltar que nessa dissertação, as formigas são consideradas uma das “formas de vida” (FROEBEL, 2001) existentes ou um dos modos de expressão da natureza, já que, “na natureza só existem substâncias e seus modos” (ESPINOSA, 1983, p.16). Montessori escreveu sobre objetos, nos séculos XIX e XX, e eu me apropriei de seu conceito no parágrafo anterior, ressignificando para os tempos em que escrevo, no qual a natureza é compreendida, pelos autores que são referências nesse estudo, como um todo e os seres humanos e não humanos, como os modos que a compõem.

Sampaio (1989, p.15) sinaliza que para Freinet “ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichinhos que subiam pelo muro, nas pedrinhas redondas do rio (...) Decidiu então levar os alunos para onde eles se sentiam felizes: lá fora”. É nesse espaço que as crianças conhecem outras formas de vida que as encantam, que potencializam a curiosidade. O desejo de descobrir mais posteriormente, transforma-se em cuidado e admiração.

Como já vimos anteriormente em Espinosa, a alegria é uma das afecções primárias que aumenta a nossa potência de agir e dela surgem outras afecções como o amor, uma vez que o amor nasce da alegria, ele “é senão a alegria acompanhada da ideia de uma causa exterior.

Vemos, além disso, que aquele que ama se esforça por ter presente e conservar a coisa que ama” (ESPINOSA, 1983, p.184).

As narrativas evidenciam que o amor pelas formigas nasce dos encontros e da observação. Assim sendo, o contato com outras formas de vida é necessário para que o amor aconteça e com ele a conservação do que se ama. Desta forma amar, cuidar e conservar, é uma construção para conhecer, observar e conviver.

Auxiliada por Tiriba, articulo então, a dimensão micro do cuidado com outras formas de vida com a dimensão macro, que diz respeito ao planeta:

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 (TIRIBA, 2018 a, p.136).

Para que esse direito seja afirmado nas escolas de Educação Infantil, potencializando o amor e o cuidado por outras formas de vida, o caminho possível é o “desemparedamento”. Assim, “é vivendo relações alegres na e com a natureza, que aumentem a potência de agir das crianças, que a preocupação para com a natureza pode se constituir” (CASTELLI, 2019, p.206). Essa preocupação é construída nas relações afetivas com o ambiente, ao conviver as crianças conhecem e conhecendo, elas aprendem a amar e quem sabe cuidar do próprio ambiente.

4.2 ÁGUA, VIDA E ALEGRIA NA ESCOLA

Nesta seção narro as vivências com a água que me fizeram refletir sobre vida e alegria no espaço escolar. Para iniciar esta escrita, dialogo com Maria Montessori para sinalizar que:

Os homens defendiam-se do sol, do ar, da água, cercando-se das barreiras de paredes impermeáveis a luz, fechando dia e noite as janelas que, por si, já ofereciam pouca passagem de ar, recobrando-se de roupas superpostas como as camadas de uma cebola, que mantinham os poros da pele isolados do intercâmbio com o ambiente purificador. O ambiente físico era barricado contra a vida." (MONTESSORI, nd, p.188)

A citação acima me possibilita refletir sobre o aprisionamento entre paredes, muros e cercas, criados para nos distanciar da natureza maior, barreiras essas, que impedem o contato com a vida. Na contramão dessas prisões que não nos permitem ver o céu e pisar na terra, a ação de desemparedar abre caminhos para a escola do viver.

Neste subcapítulo, escrevo sobre a relação entre a água, a vida e a alegria. É evidente que nos alegramos no contato com as outras formas de vida, com a Natureza, seus seres e processos, mas aqui destaco a alegria que brota do contato com a água evidenciada nas narrativas e nas fotos que compõem esta seção. E como água e alegria são vitais, escrevo também sobre a vida.

A água é um dos elementos do mundo natural, que também se faz presente dentro do nosso corpo. Ela é vital para os seres vivos, porém seu valor é medido “pela utilidade que tem: essa é a mensagem para as crianças!” (TIRIBA, 208 A, p.80). A autora diz que, nas escolas, é considerada como útil para lavar as mãos, tomar banho e beber. Mas as narrativas dessa seção mostram uma outra relação com a água, que afeta, alegra e potencializa as crianças a partir das brincadeiras.

Para entendermos os relatos deste subcapítulo, apresento o significado de vida e de alegria no diálogo com os autores que embasam a pesquisa. Vida é energia e é força que deseja e precisa crescer. Por alegria compreendemos “a paixão pela qual a alma passa a uma perfeição maior” (ESPINOSA, 1983 p.182). Percebo que quando a instituição permite que a vida pulse entre seus muros, a alegria se faz presente.

As situações que estão a seguir, vivenciadas no cotidiano, por mim e pelas crianças, apresentam momentos que alegram na escola.

Escorregando em água com sabão



Foto 6 Fonte: Raianne Thomaz. Escorregando com água e sabão. 2019

Convidamos as crianças para brincar de descer a colina numa lona com sabão, animadas elas se organizaram e ajudaram a colocar a lona no lugar. Assim que ficou tudo pronto surgiu uma voz entusiasmada: “olha ali! Olha ali! A gente está na neve” disse Homem Gelo para os amigos. “O pinguim, o pinguim!” dizia Menino Gato enquanto apontava para a o sabão, ao mesmo tempo Vítor entusiasmado nos sinalizava “eu vou pular de barriga nessa piscina”, porém Homem Gelo o chamou a atenção dizendo aos amigos: “mas gente o sabão não está aqui ainda né! Precisa de sabão.” “Precisa de sabão para escorregar” completou Menino gato. Num grito de “abre! Abre! Abre!” Clara contagiou todas as crianças que em coro falavam “abre, abre, abre, abre, abre”. “Abriu pessoal” disse Homem Gelo. Com tudo pronto, as crianças foram convidadas a descerem pela lona. “Ih essa mágica não deu certo pessoal, não deu certo! Volta todo mundo volta” pediu o menino. “Não está escorregando” disse Vítor “Precisa de mais sabão”, concordaram as crianças. Colocamos mais sabão e a mágica deu certo. Por fim os sons se misturaram e eu só conseguia ouvir o barulho do plástico, as vozes das crianças e as gargalhadas.

(Transcrição de áudio de 18 de dezembro de 2019).

Para complementar a narrativa, a foto a mostra um dos momentos dessa brincadeira de escorregar. É possível ver que as crianças se movimentavam e o destaque da fotografia são os sorrisos espontâneos presentes no brincar com água e sabão.

Para analisar a narrativa acima, dialogo com Espinosa, que nos permite entender que “a alegria é uma afecção pela qual se aumenta ou favorece a potência de agir do corpo” (ESPINOSA,1983 p.182). Ao olhar para a fotografia que eternizou esse momento, percebo que o sorriso e a linguagem corporal das crianças nos contam como a potência de agir foi aumentada no brincar com água. A brincadeira afetou essas crianças deixando-as alegres.

Em conformidade ao apresentado no parágrafo anterior, Castelli (2019, p.205) explicita que: “estar na natureza amplia as possibilidades de afecções e ações por parte das crianças, o que é perceptível nas suas expressões e no seu desejo de repetir as sensações.” Ocupar o espaço externo e permitir o brincar livre com as diferentes formas de vida e com os processos como a água abre caminhos para afetos de alegria e permite que as instituições sejam espaços da vida.

Alegria e brincadeira no banho de piscina



Foto 7 Fonte: Raianne Thomaz, Alegria no banho de piscina. 2019.

Com a aproximação do verão os dias na cidade do Rio de Janeiro ficaram mais quentes e com isso os banhos no pátio tornaram-se frequentes. A novidade do mês de outubro foi uma pequena piscina de plástico na qual as crianças dos diferentes grupos passaram a “mergulhar”. Inicialmente vejo três cenas nesse banho (foto 7) no qual cada criança se permitiu viver o seu próprio desejo.

Mickey se jogou sorrindo na piscina deixando apenas sua cabeça para fora da água. No mesmo momento Vitor, junto com o Menino Gato, encheram potes com a mangueira, os meninos estavam concentrados no trabalho e Mariana brincava de encher um copo. Em

seguida Lucas disse: “olha é uma cachoeira” enquanto jogava água em seu amigo com um pedaço de garrafa pet. “Não é uma piscina!” respondeu o Menino Gato. “Mas olha tem um tubarão!”, enfatizou Vitor, olhando para os potes que estavam na água. As crianças seguiram aproveitando a brincadeira e dando oportunidade para que outras crianças aproveitassem fazendo um revezamento do banho na piscina e da diversão do encontro com a água.

(Registro de observação, outubro de 2019)

O banho de piscina foi uma vivência agradável e alegre, no verão carioca. Apesar do tamanho da piscina, pequeno considerando a quantidade de crianças que frequentam a escola, o banho foi tranquilo. As crianças se revezaram para ocupar o objeto sem confusões ou brigas, de forma autônoma. Enquanto um pequeno grupo ocupava a piscina, outro grupo se banhava no chuveirão que completou a “farra” deliciosa.

Escrever sobre água, vida e alegria no mesmo subcapítulo não foi escolhido ao acaso, mas sim por compreender a partir dos autores que embasam esta pesquisa o como necessitamos da alegria para uma vida plena. Com as fotografias que compõem essa pesquisa eu compreendi que a água potencializa, diverte e alegra as crianças na escola.

Com Rousseau, por exemplo, entendemos que:

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. (ROSSSEAU, 1979, p.16)

Sendo assim, viver na escola é sentir a vida e eu complemento a escrita do autor explicitando que é no contato com a natureza, suas formas de vida, seus elementos e processos que as crianças vivem plenamente.

A relação com a água é essencial, Rousseau (1979, p.100) escreveu que em sua proposta de educação “Emílio estará na água como na terra. Ah, se pudesse viver em todos os elementos!” O personagem do autor representa as crianças e o contato com todos os elementos faz com que a escola se torne um lugar de vida oposto a tristeza e a opressão.

É essa vida que age, pulsa, pula, sente, corre, brinca, experimenta, imagina e cria que queremos nas escolas, a escola sobre a qual escreveu Freinet “que deve principiar pela aproximação da alegria” (ÉLISE FREINET, 1977, p.89). Assim sendo, proporcionar encontros com a água é possibilitar a energia do viver e a presença da alegria na escola.

Praia de “concreto” – alegria das crianças



Foto 8 Fonte: Rianne Thomaz. Praia no “concreto” – alegria das crianças. 2019

Duas meninas se deitaram no chão coberto pela água do chuveirão dizendo: “estamos na praia!” “Estamos na praia!” Na foto 8, podemos perceber os corpos que se jogam para entrar em contato com um elemento vital. O movimento das meninas expressa a procura por se encontrar com a água de corpo inteiro, esteja ela onde estiver. Ao observarem a brincadeira os meninos começaram a trazer outras possibilidades, um deles disse que estava “surfando”, e assim colocou seu corpo para o outro lado, fazendo movimentos como se subisse e descesse em meio as ondas do mar (Registro de observação, setembro de 2019).

A narrativa da praia de concreto é um exemplo do impulso descrito por Montessori para procurar nutrição. As crianças buscam o que necessitam e nesse caso o banho de chuveirão no pátio criou uma poça de água proporcionando o brincar com esse elemento. “A alegria que a criança sente pelo trabalho faz com que ela se atire a tudo com entusiasmo quase excessivo.” (Montessori, 1987, p.39). Sendo assim, as crianças brincam no espaço possível, imaginam, inventam, driblam a realidade criando vivências significativas. É assim que o chão de concreto vira praia.

Entendendo “as creches e pré-escolas como espaços de viver o que é bom, o que alegra e potencializa a existência” (Tiriba, 2018 A, p.18), torna-se necessário ressaltar a importância das instituições escolares assegurarem as crianças o direito a estar ao ar livre, de ter água a

disposição para além do uso utilitário, incluindo o brincar com a água, possibilitando pedagogias da alegria.

A possibilidade de se jogar no chão permitiu que as crianças se expressassem corporalmente, colocando-se num outro plano, imaginando que estão numa praia e brincando de surfar. As crianças nos dão pistas do que elas precisam e os educadores podem abrir espaço para o brincar com água.

Coadunando com o que foi apresentado nesse subcapítulo, Montessori explicita que “o tipo de vida da criança é aquele em que o trabalho, o cumprimento do próprio dever, proporcionam alegria e felicidade” (MONTESSORI, 1987, p.42). A escola de Educação Infantil como o espaço do trabalho das infâncias, como lugar em que a brincadeira é o eixo norteador junto com as interações (BRASIL,2010), é a escola que se abre para o viver, para que o é bom, para a alegria no encontro com as águas e com os demais elementos da natureza.

4.3 COMIDAS DE LAMA

A lama é intermediária entre a água e a terra, por ser composta pelos dois elementos, potencializando várias possibilidades de criação. Pelo que vi em minhas anotações no diário de campo e pelas fotografias presentes na documentação pedagógica, afirmo que as crianças amam brincar com lama. Molhar a terra e fazer comidas é um convite a brincar junto, a construir no coletivo, a sentir texturas e ver as transformações.

Porém, compreendemos que alguns profissionais da educação não permitem o contato com a lama nas escolas. Segundo Tiriba (2018 A, p.89), “as enfermidades não são a única coisa que se deseja evitar: o contato com elementos da natureza, como terra, água e areia aparece, geralmente associado a sujeira.” Se nós professoras não pensarmos em outras formas de ver e estar com a natureza, vamos cada vez mais ensinar as crianças que a terra nos suja, que a lama nos faz ficar doentes e que a água serve apenas para beber e para questões de higiene. Distanciando da natureza, enfraquecemos a biofilia, emparedamos os seres em todos os aspectos, construindo barreiras invisíveis que serão difíceis de serem ultrapassadas ao longo da vida. Por este motivo, a escola é importante para, entre outras coisas, possibilitar o brincar com a lama.

Bolo de lama



Foto 9 Fonte: Raianne Thomaz. Bolo de lama. 2019.

O grupo 4, desde que me tornei professora deles, em fevereiro de 2019, sempre procurou o espaço de terra no pátio para brincar. No mês de maio as crianças começaram a nos pedir água para misturar na terra e formar lama, teve início assim uma das brincadeiras preferidas do grupo: fazer bolos e comidas em meio a lambança. Clara, Menino Gato e Mariana sempre se oferecem para ajudar a encher os potes que levávamos para a terra. Elas faziam a mistura dos dois elementos nos potes e falavam “é um bolo”, “é bolo de chocolate” enquanto mexiam a massa com as mãos. Na foto 9 é possível ver os pés na terra e os braços na lama como quem deseja se misturar. Em seguida, Manu pegou uma colher foi para o outro lado do pátio, voltou com uma areia mais clara, dizendo que era “açúcar” para o bolo. Com entusiasmo, as crianças se encontraram com a terra e com a água produzindo lama e em harmonia o grupo observava o espaço e deixavam suas marcas impressas no chão.

Com a narrativa acima, compreendo a importância do brincar com elementos da natureza para a ação imaginativa. Dado que “na imaginação da criança, cozinha e natureza muito se aproximam devido a preparação dos alimentos, ao manuseio dos elementos, à complexa articulação das mãos. A criança ali vive um sonho de delícias” (PIORSKI 2016, P.133). Os bolos e as comidas ganham como ingredientes a mistura de terra com água, gravetos e folhas que formam as lambanças deliciosas que as crianças preparam com amor. Comidas que são feitas coletivamente com o sabor especial do brincar junto com os amigos no encontro com os elementos.

Ir na contramão do espaço escolar que repudia o contato com a lama por associá-la a sujeira e permitir a relação com esse elemento me fez perceber que a atenção das crianças está no brinquedo e não qualquer brinquedo, “mas o brinquedo construído pela criança, dos restos de materiais, dos materiais da natureza” (PIORSKI, 2016, p.49). Sendo assim, terra, água e lama são os brinquedos e na narrativa escrita acima, o pátio passa a ser a cozinha, as bacias os elementos da realidade que possibilitam a imaginação e a lama é o material da natureza que abre o caminho da lambança.

Diferentes texturas permitem que o bolo seja feito nesse espaço através da imaginação. Não descrevemos aqui apenas “um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2020, p.22). As crianças assim como os adultos necessitam brincar, imaginar e criar, mas para isso a instituição escolar precisa oportunizar momentos do brincar livre e de brincar no lado externo.

Para essas experiências, o professor é um mediador que disponibiliza materiais, mas é também aquele que brinca junto e que nutre os repertórios de seu grupo dando “asas à imaginação”, ou seja, munindo a ação criativa.

Bolo com pedaços de árvore



Foto 10 Fonte: Raianne Thomaz. Bolo com pedaços de árvore, 2019.

Descemos para o pátio com bacias, colheres de pau, uma concha e borrifadores de água. As crianças mexiam na bacia com a mão e com a colher de pau, como quem tem todo o tempo do mundo para brincar. O chão coberto por terra foi transformado em uma cozinha que é de todos, na qual as crianças cooperavam na ação de cozinhar e de inventar receitas. Sentar-se no chão próximo a terra junto com as bacias possibilitou o encontro com dois dos elementos da natureza e as mãos que iam dentro dos potes se lambuzavam de lama. Ao serem questionadas sobre o que faziam: as meninas responderam que era um “bolo”, “bolo de que?” eu perguntei com curiosidade. A resposta foi elaborada a partir dos ingredientes: “tem farinha, ovos e folhas” disse Mariana, “é bolo de chocolate com folha” respondeu Clara. Os meninos, que faziam outra receita, me contaram o sabor do bolo deles, iniciando também pelos ingredientes: “Tem abacate, pimenta (parou um pouco fez cara de quem estava pensando) e disse é um bolo de abacate.” “Não Homem Gelo, é um bolo de liquidificador, minha mãe bate no liquidificador”, falou Vitor enquanto mexia no bolo com a colher de pau “Então é bolo de abacate com liquidificador” decidiram os meninos. Clara me chamou e disse professora esse aqui agora é um “bolo misterioso! Tem sabe o que? Chocolate com macarrão! Granulado, sorvete, picolé e morango” enquanto isso o bolo do Homem Gelo com o Vitor virou comida misteriosa, colocaram gravetos na bacia e disseram que a comida era misteriosa porque tinha “pedaços de árvore.” Entre tantas possibilidades de receitas com as mesmas bacias cheias de lama as crianças brincavam de inventar comidas e de misturar ingredientes de bolo com elementos da natureza. O olhar atento ao preparo do alimento, o processo coletivo de criação e permitir-se lambuzar é perceptível na foto 10.

Com a narrativa acima, é possível compreender que “a lama é o troféu da menina, a imundice, sua realização, sua patente de investigadora, seu alforje de experiências. As matérias pegajosas que sujam, melam e pregam dotam não só as mãos, mas todo o campo tátil de percepções de atolamento” (PIORSKI, 2016, p.122). Sendo assim, brincar com a lama na escola é transgredir, romper barreiras de medo e de nojo que são colocadas ao longo de nossa vida, é sujar-se de forma positiva, porque a natureza não nos suja no sentido literal da palavra, ela nos complementa. Brincar de lama é estar num encontro melado que alegra. Uma vez que “as crianças gostam de se sujar, de se lambuzar, de se misturar com aquilo com o que brincam” (TIRIBA, 2018 a, p.70)

Conhecer os verbos da terra nos permite compreender a gama de possibilidades que temos a nos relacionar com esse elemento da natureza: “cavar, construir, esconder, enterrar, desempilhar, pisar, bater, jogar, carregar, raspar, ralar, esfregar, lixar, empurrar, rolar, arrastar, puxar, soltar, morder, levantar, cortar, serrar. Todos são brinquedos na gramática substancialista da criança” (PIORSKI 2016, P.101). Esse brinquedo sobre qual escreveu Piorski faz parte da natureza, assim como nós seres humanos. Com ele as crianças e até mesmo os adultos podem viajar na imaginação e criação de possibilidades que não estão aprisionadas ao mundo real.

Com este subcapítulo, posso afirmar que nem sempre terra é sujeira. Em vez de associá-la a algo sujo, podemos vê-la como um caminho para brincadeira, para a imaginação e criação, como um espaço do coletivo que cria comidas, bolos e outras receitas, que se senta ao chão e se aproxima de seus amigos e da terra que possibilita a criação de vínculos entre crianças e a natureza a qual pertencem.

4.4 LIBERDADE E MOVIMENTOS

Neste subcapítulo, o corpo é compreendido como nossa casa, o lar que a natureza escolheu para habitarmos. Indo na contramão de outros autores, filósofos e estudiosos, Espinosa (1983) separa o corpo (extensão) e a mente (pensante) apenas para explicar em sua escrita como eles são dependentes e uno. Nesse caminho, sinalizamos que “uma escola comprometida com uma transformação social, que tenha a qualidade de vida como perspectiva, dirá sim às vontades do corpo” (TIRIBA, 2018 A, p.247). Dizer sim é proporcionar idas aos espaços externos que possibilitam o movimento no encontro, consigo com outras formas de vida e com o ambiente.

A liberdade é ponta pé inicial dessa discussão, pois se ela não existe, não há a possibilidade de escolher caminhos para movimentar-se. Sendo assim “o maior de todos os bens não é a autoridade e sim, a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer.” (ROSSSEAU, 1979, p.54)

Após as afirmações acima, podemos nos questionar sobre como dizer sim as vontades do corpo e a liberdade. A resposta está nas crianças, elas nos dão pistas no cotidiano, mas para isso é preciso escutá-las, não apenas as palavras que dizem, mas também os movimentos corporais que nos contam os caminhos que desejam seguir. “As crianças são seres que aprendem de corpo inteiro, em conexão com o universo inteiro” (TIRIBA, 2018 B, p.263). Por isso a

linguagem corporal é de suma importância para conhecermos o grupo com o qual trabalhamos, o corpo nos conta o que não consegue ser transmitido por palavras.

Em consonância ao apresentado Rousseau explicita que:

A natureza tem, para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, meios que nunca devemos contrariar. Cumpre não obrigar uma criança a ficar parada quando quer andar, nem a andar quando quer ficar parada. Quando a verdade da criança não é viciada por nossa culpa, ela não quer nada inutilmente. É preciso que pule, que corra, que grite quando tem vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição que busca fortalecer-se (ROUSSEAU, 1979, p.55).

O movimento é vital, ele faz parte da essência do ser humano. Existe o momento de movimentar-se e o momento de descansar, mas cabe as crianças decidirem seus tempos e aos professores potencializar a autonomia para as escolhas.

Encontro com a árvore



Foto 11 Fonte: Raianne Thomaz. Encontro com a árvore. 2019

No dia primeiro de outubro as crianças subiam e desciam de uma das árvores do pátio. Um diziam que estavam "escalando" outras que estavam se "equilibrando" ao brincarem sobre as

enormes raízes que saltavam sobre o concreto. Menino Gato subiu na árvore com movimentos cuidadosos e interessados, com um pé após o outro e mãos que se fortificavam para puxar o restante do corpo. Ele conseguiu subir e cumprir seu desejo de se encontrar com a árvore, o amigo que está em baixo esperando sua vez olhou atentamente cada detalhe daquele movimento. (Registro de observação, outubro de 2019)

A narrativa acima apresenta o desejo e a vontade de subir na árvore, com cuidado e atenção. Ter essa forma de vida no pátio é potencializar a ação de subir, de se segurar nos galhos, de sentir o vento, sentir o medo de não saber descer e a coragem de tentar subir e descer mesmo assim.

Em conformidade ao parágrafo anterior Piorski explicita que:

Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser. Para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança (PIORSKI, 2016, p.74).

A escrita do autor me permite inúmeras reflexões sobre a narrativa apresentada. Começo pela investigação da natureza, pois no encontro com árvore, Menino Gato precisou entender as partes daquele vegetal para saber como subir. A investigação é rápida, mas ocorre na ação, no contato cotidiano, nas diversas tentativas que possibilitam a subida. Os contornos e a textura da árvore são percebidos pelos pés e pelas mãos que se conectam com o forte tronco.

Subir todo dia na mesma árvore é tornar-se íntimo dela, é se apaixonar e querer que ela esteja sempre ali. É perceber que “as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres” (PIORSKI, 2016, p.74). A árvore, assim como as crianças, é parte da natureza. Sendo assim, a energia, estudada com Froebel (2001), que existe em cada ser vivo está presente na flora que também busca crescer.

Subir em árvores nem sempre é visto como algo importante na escola, até por medo de machucados. Entretanto, “cabe aos adultos propiciarem à criança liberdade para realizar suas experiências a seu jeito. Ao mesmo tempo, os adultos devem ajudá-la, na medida do possível, a explorar e assimilar o mundo” (Montessori, 1990, p.38). Na narrativa descrita, como professora eu permiti que as crianças subissem, mas me coloquei próxima a observar atentamente a ação oferecendo a segurança necessária em um ambiente escolar. Minha presença

não impede que a criança caia, mas posso ajudá-la a descer, pensar junto num melhor caminho, e numa situação ruim estar próxima ao tombo para ver como ocorreu e prestar o devido atendimento a criança.

A colina!!!



Foto 12 Fonte: Raianne Thomaz. Crianças na colina. 2019.

Esta fotografia retrata e eterniza o momento em que as crianças brincam numa colina, sobem e descem a todo momento coletando folhas e gravetos, escolhendo a melhor forma para subir em segurança, umas sentiam-se confortáveis em ir com quatro apoios, outras

abaixadas e tinham aqueles que já se sentiam seguros para subir em pé com um olhar cauteloso para possíveis perigos que poderiam ter no chão.

(Registro de observação, junho de 2019)

Ao rever essa foto, fiquei pensando que eu poderia impedir as crianças de ocupar esse espaço, principalmente por poderem se machucar, visto que “os espaços externos são identificados como lugar de acidentes!” (TIRIBA, 2018 A, p.94). Mas aqui preferi observar e estar próxima deles caso minha ajuda fosse necessária. Interromper a ação daquelas crianças seria impossibilitá-las de criar porque “as crianças precisam interagir com ambientes naturais, brincar em seus espaços, descobrir suas trilhas, encontrar suas fontes de água, observar e cuidar dos animais, colecionar suas pedras e colher suas flores e frutos” (PROFICE, 2016, p.158). Coadunando com Profice, a narrativa apresentada mostra o desejo de interação das crianças com o ambiente.

O chão que propõe desafios é importante para o desenvolvimento. Na foto dez é possível perceber que as crianças sabem como cuidar para não se machucarem, mas a presença do professor é essencial, dado que, o professor é aquele que acompanha as crianças em suas descobertas, dando-lhe o espaço preciso, mas com cautela observa os movimentos e as crianças que ainda precisam de ajuda.

A ação de poder subir e descer quando tiver vontade é de suma importância para o trabalho das crianças. Elas experimentam juntas, se ajudam, descobrem o mundo, observam até onde podem ir e percebem suas dificuldades e seus limites.

Encontro na árvore



Foto 13 Fonte: Raianne Thomaz. Encontro na árvore, 2019.

As crianças se reuniram em cima da árvore para brincar, as que ainda estavam inseguras ficaram em baixo observando as descobertas dos amigos. O encontro em cima da árvore não foi apenas com o vegetal, mas tornou-se também um evento do grupo, potencializando a comunhão criança e natureza que se misturaram na interação. Vitor disse aos amigos “eu sou um pica pau” enquanto mencionava, ele subiu em um galho, mas grosso e escorregou, sempre sobre supervisão de um professor. Ben 10 também escorregou e disse “olha que radical, é uma escalada”. Uhu! uhu!” disseram todos os meninos empolgados enquanto se penduravam nos galhos. “Estou de cabeça para baixo” brincou Henrique. E assim as crianças brincaram, conversaram, ajudaram uns aos outros a subir e a descer, imaginaram diversas possibilidades até que a brincadeira foi perdendo a força, cada um no seu tempo foi deixando o esse encontro, até que todos buscaram outras experiências.

(Registro de observação, 12 de dezembro de 2019)

Ao analisar a narrativa, compreendo que “a brincadeira, especialmente em ambientes naturais, ao ar livre e sem rigidez de orientações, proporciona as crianças vivências cruciais para seu pleno desenvolvimento” (PROFICE, 2016, p.46). Dentre elas a imaginação de infinitas possibilidades, como o auxílio ao amigo que ainda não sabe subir ou descer e o desafio de superar o próprio medo.

Coadunando com o apresentado no parágrafo anterior, Louv (2016, p.70) sinaliza que “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”. Sendo assim, esses dois autores explicitam a importância do brincar na natureza para que as crianças se desenvolvam plenamente e de forma saudável no espaço escolar.

Na narrativa sobre a encontro na árvore é perceptível a comunhão no encontro. Podemos pensar que “um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como espaço de convivência amistosa, prazerosa” (TIRIBA, 2018 a, p.202). Ao longo de um ano como professora desse grupo, afirmo que os encontros no pátio eram amistosos, as crianças se organizavam nas brincadeiras sem brigas, sem puxões de cabelos, socos e chutes que aconteciam com frequência dentro da sala de aula de referência do grupo.

O pátio é um espaço sem paredes que possibilita o movimento. A liberdade de usufruir de todas as possibilidades que a área externa proporciona é de suma importância para o desenvolvimento infantil e para interações entre crianças e crianças com a natureza.

4.5 PEDAGOGIAS DA VIDA, DA ALEGRIA E DO BRINCAR

Escrever sobre pedagogias da vida da alegria e do brincar, é repensar o espaço escolar, a função dos professores, as relações com as crianças e o que conhecemos por aula. Como já foi dito no capítulo 2, Freinet explicitava no século XIX que:

A aula é a fórmula por excelência do ensino tradicional entre quatro paredes. É prezada em todos os países do mundo, inclusive nas escolas novas, onde professores e alunos colaboram para seu sucesso. É preciso destronar a aula, que serve ao prestígio do professor, muitas vezes em detrimento da iniciativa e do interesse das crianças, que se tornam passivas, contra a sua natureza. (FREINET, 1977, p.101)

Pelo que conheço da aula tradicional, que vivenciei como estudante de ensino fundamental e médio, o professor é o centro do processo de aprendizagem. Estudei outras pedagogias no curso de formação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

(2013-2017), mas foi com as crianças que conheci a pedagogia da vida, da alegria e do brincar. Foi ouvindo seus desejos, observando seus gestos e possibilitando o brincar que comecei a refletir sobre qual o meu lugar de professora, aquela que tem intencionalidades e que se coloca na relação com as crianças e com o espaço. “As crianças são as grandes aliadas na busca de metodologias que materializem essas intenções, porque são sábias na arte de se conectar com as estrelas, com os filhotes, com as formigas” (TIRIBA, 208 b, p.229).

Desta forma vamos na contramão da “a aula de observação” (FREINET,1977, p.101) para o encontro com outras formas de vida no brincar. A escola dos encontros possibilita aprendizagens a partir de experiências vivenciadas na brincadeira e este subcapítulo, apresenta narrativas sobre a relação professor, crianças e conhecimentos numa pedagogia viva.

Cumprir o planejamento de aula ou ouvir as crianças?



Foto 14 Fonte: Raianne Thomaz. Pátio - entre brincadeiras e histórias. 2019.

Planejamos para nossa manhã um lanche diferente. Optamos por não usar o refeitório como fazemos diariamente. Ao chegarmos no local de nosso piquenique embaixo de uma árvore, colocamos a toalha no chão. Nossa intenção era lanchar e depois contar uma história, mas as crianças nos levaram para outro caminho. O que elas queriam? Se estávamos dispostas

a ouvir precisávamos renunciar ao nosso desejo pela história após o lanche. As crianças se sentaram, conversaram e lancharam. Apenas Princesa correu pelo pátio, enquanto o grupo lanchava, naquele momento seu desejo era explorar livremente o espaço. A menina subiu e desceu a colina, andou no velotrol e correu pelo pátio enquanto seus amigos se alimentavam juntos embaixo da árvore. Depois todos foram brincar e correr, Princesa se aproximou da toalha lanchou e voltou a brincar, agora junto com seu grupo. A livre exploração do pátio foi o desejo das crianças e substitui no planejamento a leitura das histórias.

(Registro de observação, maio de 2019)

A narrativa em destaque me fez refletir sobre o tempo das crianças, cada uma tem o seu tempo, cada uma tem as suas escolhas. Como acolher essas vontades numa escola que é para todos? Como olhar para as singularidades dentro de um grupo? A menina precisava explorar aquele ambiente antes de sentar-se para comer, o que nos possibilita dialogar com Montessori e compreender que:

O movimento é aquilo que diferencia a vida das coisas inanimadas: porém, a vida não se move ao acaso, move-se segundo objetivos e segundo leis. Imaginemos, a fim de nos darmos realmente conta de tudo aquilo que dissemos, o que seria o mundo se tudo permanecesse sereno e imóvel (MONTESSORI, 1987, p.165)

Obrigar a todas as crianças a sentarem-se ao mesmo tempo é uma ação violenta que continua a fazer parte do nosso cotidiano. Por vezes me vi, como professora, iniciando esse movimento de organizar o grupo e controlar seus movimentos corporais. Porém revisitando minhas anotações, entendo como no dia -a dia, isso ocorria sem que eu percebesse e que é preciso refletir sobre essas ações para modificá-las

No diálogo com Montessori, reafirmo minha convicção sobre a violação da infância quando impossibilitamos o movimento, porque assim estamos também impedindo a vida de viver plenamente. Espinosa (1983 p.86) explicita que “não ter poder para existir é impotência, e, pelo contrário, ser capaz de existir é potência”. Poder se movimentar no espaço escolar e poder escolher o que fazer, é poder existir de forma plena e isso nos potencializa, não apenas às crianças, mas também a todos aqueles que ocupam a escola.

Obrigar as crianças a participarem juntas de uma vivência é ir contra a essência da infância, as crianças brincam quando sentem vontade. Controlar o tempo que elas ficam numa roda de conversas, por exemplo, refreia sua potência de agir. “Quando algo afeta as crianças,

elas se envolvem e se envolvem por bastante tempo, desde que sejam propiciadas condições para que tenham liberdade de exploração e interação e se sintam alegres, mais potentes” (CASTELLI, 2019, p.2020)

Escrevo sobre cumprir o planejamento porque ele me dá uma base, um norte (ou um sul) para decidir o que fazer. Planejo a partir do grupo que conheço e a ação de planejar é necessária ao espaço escolar como também para nossa vida, mas é preciso estar atenta as frestas que começam a abrir na ação planejada e ver para qual caminho as crianças nos levam. Deixar de lado o planejado é difícil porque me desestrutura, é como não saber por onde ir, mas as crianças dão as pistas de como recomeçar. É na observação que novos planejamentos surgem e é importante fazê-los sempre com o olhar para o grupo, e disposição a abrir mão das vivências planejadas para mergulhar com as crianças em suas criações e brincadeiras.

No parágrafo acima, escrevi sobre o planejamento e a importância do papel de quem planeja, pois de acordo com Oliveira (1995), para Célestin Freinet o papel do professor não é um “papel autoritário, como na pedagogia tradicional, onde ele é supostamente o detentor e a fonte de todo o saber a ser transmitido, mas um papel de orientador do processo educativo” (OLIVEIRA, p.119,1995). Essa orientação se faz presente na observação das brincadeiras, na ação de planejar, mudar o planejamento, acompanhar as crianças, registrar, avaliar a ação planejada e planejar novamente. Eis então o ciclo do papel do professor na escola.

A vida tem conteúdo



Foto 15 Fonte: Raianne Thomaz. Gravetos grossos e finos, 2019.

As crianças se reuniram embaixo de uma árvore. Quando me aproximei Homem Gelo estava colocando as folhas num pote e dizia “olha, olha! Folha verde, laranja e marrom”. Nesse momento Clara me chamou para ver o que ela encontrou no pátio. “Vem ver é uma pá” disse com um brinquedo de plástico que parecia uma pá, então ela usou esse objeto para coletar as folhas. Após esse momento continuamos nossa coleta e Mariana encontrou um graveto no chão, disse que ele era “muito grande” o que levou o grupo a comparar o tamanho de tudo que coletávamos: “olha esse é pequeno” disse Henrique, “e esse é bem gordo!” disse Homem Gato. Os meninos decidiram ir até a parte de grama sintética e sozinhos fizeram uma roda, começaram a comparar quem tinha o graveto maior, o mais “gordo” e o mais fino.

(Registro de observação, maio de 2019)

A narrativa acima ocorreu num dia em que descemos para o pátio com potes para coletar folhas, gravetos, pedras e levar para nossa sala. A brincadeira de ver qual graveto é maior, menor, mais fino ou mais grosso chamou a atenção das crianças e partiu do interesse delas. Desta forma, o diálogo com Froebel possibilita compreender “que a simples contemplação da natureza com olhos sinceros ilustra muito mais que os experimentos complicados e custosos” (FROEBEL, 2001, p.129).

A investigação das cores das folhas ou dos tamanhos e dimensões dos gravetos se faz numa observação atenta da natureza e de seus elementos. O conhecimento está presente na natureza e na vida e as crianças aprendem a partir das experiências e do brincar. Os conhecimentos da investigação narrada apresentam o desejo das crianças em separar os elementos da natureza em cores e tamanhos construindo suas primeiras conexões matemáticas.

Em consonância ao apresentado no parágrafo anterior, Froebel explicita que:

A matemática apresenta-se como laço de união entre o mundo externo e o interno, entre o percebido e o pensado, entre a natureza e o homem (...) não resulta, por tanto, em uma ciência estranha à vida nem em uma ciência derivada da vida, concretude da vida mesma. A essência da matemática se revela na vida e pela vida (FROEBEL, 2001, p131).

Sendo assim, a linguagem matemática não é estranha aos seres humanos, ela faz parte das nossas vidas e por isso reduzi-la apenas aos livros didáticos, as fórmulas desconectadas com a realidade e aos grandes cálculos, sem apresentar um sentido, é tirar dessa linguagem a sua essência, que é a conexão com a vida.

Portanto é possível compreender a importância de conhecer e “encontrar formas concretas de fazer do seu espaço de vida a matéria-prima a partir da qual se estruturam as atividades escolares” (TIRIBA, 2018 b, p.143). Essas atividades na Educação Infantil ocorrem no brincar e o brincar com a natureza é matéria-prima para conhecer o mundo.

Mas é importante sinalizar que essa não é uma visão utilitarista da natureza a serviço da aprendizagem e sim das formas como as crianças conhecem o mundo quando estão em harmonia com o Universo. Sendo assim, “as relações com a natureza são perpassadas por conhecimentos espontâneos e científicos” (CASTELLI, 2019. P.227). Tais conhecimentos ocorrem no brincar e se relacionar com o ambiente. Para que esses conhecimentos e “conteúdos” presentes na vida ocorram no espaço escolar, espontaneamente, é preciso repensar os espaços que ocupamos e ir para área externa e permitir o olhar e a escuta para os processos que ocorrem na natureza.

Museu é lugar de crianças!

Foto 16 Fonte: Raianne Thomaz. A Terra, 2019.

Estávamos todos ansiosos para entrar no museu, enquanto aguardávamos a chegada dos monitores conversamos sobre insetos e dinossauros. Assim que a porta abriu muitas vozes se misturaram “Ual”, “nossa”, “é a lua” “a lua” “é muito grande”. Ouvindo os questionamentos das crianças uma das monitoras explicou que o que eles achavam que fosse a lua era a terra bebê. Empolgadas as crianças passavam a mão como se estivessem acariciando a Terra e depois abraçaram com muita alegria aquela circunferência. Logo após os carinhos, Clara questionou: “mas a Terra toda preta?” e a monitora explicou o motivo da Terra ainda estar preta, que ainda não havia ocorrido a explosão e que não tinha água no planeta e que em outra sala veríamos a Terra como a conhecemos. Parte do grupo prestava atenção na monitora, outra parte admirava a escultura e outros tentavam ir para as outras salas. No decorrer dessa aventura fomos convidados a tocar nas rochas, pulamos com a projeção de magma abaixo de nossos pés como se pegássemos fogo, vimos fósseis de insetos e dinossauros, além da reprodução de alguns desses lagartos enormes, fizemos uma roda ao redor deles para ouvir a monitora. E o Menino Gato indagou: “aquele é o Tyrannossauro

Rex?” “Não aquele é o primo dele, o Rex não morou no Brasil”, ‘Ah sim” respondeu o menino. (Registro de observação, 4 de dezembro de 2019)



Foto 17 Fonte: Raianne Thomaz. A rocha. 2019



Foto 18 Fonte: Raianne Thomaz. Dinossauro.2019

Ao longo da manhã no museu, percebi que o mais significativo para as crianças foi poder tocar, ouvir e questionar, mas ao tocar faziam silêncio, os olhos atentos e o corpo curioso falava por si, fixando-se por segundos ou minutos no que tocava. Montessori (1987, p.116) diz que “os olhos da criança não são apenas atingidos pela luz. A criança não está passiva. Ela sofre, sem dúvida, algumas impressões, mas também é uma ativa pesquisadora do ambiente: é a própria criança que procura estas impressões.” Pesquisar com as mãos, pés, olhos, nariz e boca, ir a um museu que possibilita o uso de outros sentidos unidos à visão, chamou atenção daquelas crianças ativas que se encantaram, imaginaram e criaram experiências significativas.

Poder ocupar outros espaços fora da escola abre um leque de oportunidades. No caso da nossa manhã no museu, como a escola está dentro da cidade universitária pertencente a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o museu da Geodiversidade pode ser considerado nosso vizinho.

Froebel explica a importância dessas excursões:

A vida em liberdade, na natureza é essencial, sobretudo para os jovens: seus efeitos exaltam e enobrecem. Assim, tudo o que se faz vida adquire significação. Por isso, as excursões são muito interessantes e essenciais como meio de educação, também na primeira infância e na época da escola (FROEBEL, 2001, p.2010).

Ocupar outros espaços da cidade com crianças nos primeiros meses de vida até os 6 anos é permitir que vejam o mundo pelas próprias lentes. Conhecer o universo em que vivem, ganha significação. Ir a um museu amplia seus repertórios para imaginar e criar possibilidades. A visita ao museu de Geodiversidade apresentou às crianças um pouco do mundo que elas vivem, respondeu algumas curiosidades e proporcionou marcas de experiência que elas poderão levar por toda vida.

Célestin Freinet criou as aulas passeio, que considero uma forma de “desemparedamento”, conceito de Tiriba (2018). Ao escrever sobre as saídas da escola, o autor explicita que elas possibilitam “uma busca permanente dos olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir de todas estas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva” (FREINET, 1977, p.24). Essa citação do autor dialoga com a narrativa da manhã no museu, na qual as crianças aproveitaram todos os sentidos para conhecer um pouco da geodiversidade da natureza.

Crianças liderando: liberdade e autonomia



Foto 19 Fonte: Raianne Thomaz. Banho de mangueira, 2019.

A imagem acima representa um movimento que fazíamos constantemente, principalmente no verão. Tomar banho faz parte da rotina da instituição, mas podíamos optar por usar o banheiro ou fazer de forma coletiva com a mangueira e o chuveirão no pátio da escola. A segunda forma era a nossa preferida, as crianças ficavam ansiosas para que não chovesse, assim aproveitavam o banho no pátio junto com os outros grupos, transbordando alegria.

(Registro fotográfico, março de 2019).

Podemos perceber na fotografia, que Clara segura a mangueira para seus amigos, o que foge do que consideramos natural: o professor no controle da situação, normalmente buscamos o comando por medo do caos, porém “é a servidão que nos torna fracos, é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens” (FREINET, 2004, p.54).

As crianças que lideram nos mostram como elas podem se organizar sem que as nossas intervenções constantes sejam necessárias. A essas ações das crianças chamamos de autonomia.

Indo ao encontro das concepções de Maria Montessori, a narrativa acima também tem um objetivo que não é encontrado “fora das crianças, mas (...) deve ser buscado dentro delas, pois é a força impulsionadora de todo o trabalho de auto-formação e construção de futuros seres humanos adultos que é realizado pela criança” (MONTESSORI, 1990, p.32). É também assim que as crianças atuam, vivem, experimentam, conhecem, aprendem e desenvolvem sua autonomia frente ao mundo.

Nas narrativas apresentadas em diálogo com os autores que embasam este estudo, encontro inspirações sobre caminhos para a escola que respeita os desejos das crianças, que inspiram a construção de novas pedagogias, pedagogias vitais, da alegria e do brincar. “Apostamos em uma pedagogia que brinca ao seguir as pistas dos movimentos/interesses infantis; que confia na capacidade das crianças fazerem escolhas, que escuta, faz exercícios de democracia no convívio” (TIRIBA, 2018 b, p.269). Essa aposta se faz presente na minha prática, é uma tentativa diária, cercada por deslizos que possibilitam reflexões. Por essa pedagogia do encontro com as diferentes formas de vida que escrevo essa dissertação refletindo sobre minha prática com as crianças no pátio da escola.

Para finalizar esse capítulo, dialogo com Louv:

A paixão é pessoal, ela emerge da própria terra, pelas mãos cheias de lama dos jovens; ela viaja pelas roupas sujas de grama até o coração. Se vamos salvar o ambientalismo e o meio ambiente, também precisamos salvar uma espécie indicadora em perigo de extinção: a criança na natureza (LOUV, 2016, p. 178)

Salvar essa espécie em extinção é um papel da escola de Educação Infantil? Cabe a cada professor e cada instituição com sua comunidade escolar refletir sobre essa questão, porque as mãos, os pés, as crianças com todo o corpo em contato com as outras formas de vida se potencializam, criam experiências, produzem bons encontros, se apaixonam pela natureza, conhecem o mundo, descobrem os segredos da Terra, se desenvolvem plenamente, se relacionam com outras crianças e conseguem resolver seus conflitos. Precisamos salvar essa criança ativa que age sobre o ambiente e o protege, que não pode estar escravizada, que vive e se desenvolve plenamente em uma escola que busca “desemparedar.”

CONSIDERAÇÕES – FRUTOS

Escrevo aqui sobre frutos, pois nesse momento apresento conceitos e concepções que aprendi com minha vida como professora e pesquisadora. Mas tais frutos no ciclo da pesquisa e do aprendizado retornam ao estado de semente para germinar novas indagações, práticas e pesquisas e assim, convidar outros professores para as problemáticas da vida, para as práticas desemparedadas, para as pedagogias da natureza, da vida, do brincar e da alegria.

Para finalizar essa escrita, começo explicitando o quão importante foi essa experiência de atuar, estudar, ler, viver, pesquisar e tentar traduzir todas as vivências nesta dissertação. Esse trabalho me transformou como pessoa e como professora que brinca com as crianças na natureza presente na escola. Ao longo do processo, me compreendi e me redescobri como pertencente, como uma parte do mundo natural, assim como todos os seres humanos.

Nesses anos no mestrado, voltei minha atenção para nossa situação planetária e como nossas relações com o meio ambiente interferem na saúde do planeta e na saúde da humanidade, visto que, nossas relações se pautam numa superioridade dos seres humanos para com as demais espécies.

Essa visão antropocêntrica impossibilita o contato com as outras formas de vida e com os espaços ao ar livre, pois nos impede de perceber que necessitamos da natureza por sermos parte dela. E o “emparedamento” nas escolas reforça a ideia do distanciamento entre seres humanos e a natureza maior.

O corona-vírus nos “emparedou” ainda mais, pois foi preciso ficar em casa, para aqueles que podiam. Praias, cachoeiras, campos, praças e parques nunca foram tão almeçados por mim. O desejo de sair e estar em contato com as pessoas, de aglomerar, festejar, foi enorme nesses anos de 2020 e 2021, mas continuo “emparedada” em meu lar, tendo o “privilégio” de aproveitar minha licença maternidade. Ao longo dessa escrita, refleti sobre como podemos cuidar verdadeiramente do nosso planeta para que haja cura pra todos nós.

Compreendi que é preciso nos relacionarmos de forma afetiva com as outras formas de vida, pois nós humanos cuidamos daquilo que amamos e hoje nosso planeta Terra precisa desse amor. Esse amor que é inato nas crianças e que se perde com o tempo e a escolarização, o brincar no barro, observar lagartas e formigas que nem sempre são possibilitados. A busca pela água, por se molhar, se lambuzar e se alegrar que precisa ser potencializada.

Percebi como a ação de desemparedar as crianças implica em aprender a amar, ou voltar a amar a nossa essência, os seres humanos e não humanos que coabitam esse planeta. Desta forma, é preciso abrir as portas e ocupar as áreas externas, os espaços verdes, as praças, os campos e as praias, pois o conhecimento está no mundo! Está na vida!

Os autores que descrevi como clássicos, Espinosa, Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet, contribuíram para a compreensão de conceitos fundamentais à essa pesquisa. Com Espinosa compreendi que sou um dos modos em que a natureza se expressa. Descobri que corpo e mente são um só e que somos afetados por tudo que está em nosso redor, existem afetos que nos potencializam, que nos deixam tristes ou felizes.

Rousseau permitiu compreender como o divórcio entre seres humanos e natureza foi acontecendo ao longo do tempo e em Emílio ao escrever sobre a educação, esse autor pontuou questões fundamentais para as práticas pedagógicas desemparedadas, como os saberes sensíveis que vão de encontro com os sentidos e a possibilidade das crianças viverem sem oprimir o presente em uma louca busca pelo futuro.

Froebel me permitiu compreender o que é a vida e como ela precisa estar presente na escola. Afinal, quando não há o ponto vital, o desejo de se expandir e de crescer, não há alegria e assim a vida começa a nos deixar.

Montessori escreveu sobre a organização e a importância de cada ser no cosmos e sobre o amor intelectual, aquele que necessita de contato e de relação para acontecer e, ao observar as brincadeiras das crianças eu percebi como esse amor aumenta nas brincadeiras, na observação e nos encontros com as formas de vida, possíveis, no pátio da escola.

Outro conceito fundamental para retornarmos nessas considerações é o de biofilia, pois ele é o desejo, é a vontade de se conectar com o mundo, com as outras formas de vida e com toda a natureza maior. É esse desejo que faz com que crianças busquem poças de água, observem insetos, subam em árvores e queiram tomar banho de chuva, pois sentem a necessidade de estar em contato com o universo.

Freinet trouxe uma escola que é da vida e que se potencializa na alegria. Alegria ao brincar, imaginar e criar na relação com os elementos do mundo natural. Felicidade ao tomar banho de chuveirão no pátio, de dar banhos nos brinquedos, de correr pela escola, de subir nas árvores e de estar com outras crianças.

Tiriba e Profice assim como outros autores que escrevem no século XXI, trouxeram contribuições para perceber o quadro atual em que se encontram os pátios escolares e as práticas pedagógicas que buscam uma escola desemparedada.

Para que o “desemparedamento” seja oficializado precisamos sensibilizar os educadores e toda a comunidade escolar. É preciso que os adultos se relacionem com esses elementos da natureza, que brinquem junto com as crianças. É preciso lutar por políticas públicas que compreendam a importância de áreas verdes nas escolas, de projetos políticos e pedagógicos que considerem o brincar com e na natureza como essenciais para a formação das crianças e para a saúde do planeta Terra. É preciso dar visibilidade ao que acreditamos, criar e ocupar espaços para dialogar sobre essa reconciliação com a natureza nas escolas. Espaços públicos, de formação, cursos, seminários e espaços políticos como os fóruns de educação.

É preciso reinventar os nossos caminhos a partir do brincar. Abrir as janelas e olhar para fora, abrir as portas e sair, correr pelas rampas em busca do espaço, subir nas árvores sair dos muros que nos cercam. É preciso rever a educação. É preciso olhar para os autores clássicos e os contemporâneos e perceber suas contribuições para desemparedarmos.

O pátio é o espaço de encontros, de vivências e brincadeiras. Ele precisa deixar de ser um lugar de “passagem”, um caminho para outros lugares, o lugar do recreio, para ser o lugar em que adultos e crianças brinquem juntos, conheçam formas de vida, aprendam a observar os insetos e vivam experiências significativas.

As crianças que são os sujeitos dessa pesquisa tiveram a oportunidade de vivenciar uma tentativa de “desemparedamento.” Chamo de tentativa por ser algo inicial, por ser inspirado por autores e professores que já vivenciam essa prática, por ocupar o pátio todas as manhãs, mas que ainda necessita de um olhar atento, de rotinas não tão pesadas para consolidar o “desemparedamento.”

O Grupo 4, em 2019, conheceu as formigas de perto, observando com lupas todos os seus detalhes, com cuidado tentaram tocar e cuidar desses insetos; tomaram banho de chuveirão e de mangueira no pátio; imaginaram que estavam em uma praia; criaram diversas receitas de bolo de lama; puderam subir e tocar nas árvores; começaram a construir autonomia; correram pelo pátio; no brincar com gravetos estabeleceram relações matemáticas; na ida ao museu de geodiversidade usaram todos os sentidos para perceber a diversidade presente em nosso planeta Terra, entre outras situações que foram narradas nessa dissertação. Foram tantas as experiências

e algumas aqui escritas, que ficaram eternizadas pelo meu olhar de professora-pesquisadora do grupo 4.

Desta forma, espaços como o museu de geodiversidade, que possibilitam a interação com as exposições, emitem convites aos sentidos das crianças: audição, visão e tato se unem para conhecer os elementos, as esculturas, as rochas e tudo o que é apresentado. Esses espaços ampliam as possibilidades de conhecer e de estar em contato com o mundo, quando reúnem objetos que representam o nosso universo.

Alguns valores pró-ambientais também surgiram nesse tempo, afinal como afirmamos intensamente, as crianças cuidam do que amam e para amar e cuidar é preciso conhecer. Mas a escrita sobre essas aprendizagens, relativas a um campo de estudo emergente, o campo da Educação Infantil Ambiental, ficam para um estudo posterior.

A intenção de inspirar práticas potentes, alegres e vivas na escola por meio das narrativas de encontros entre crianças no pátio da instituição, foi na contramão de deixar um método por escrito, mas sim de possibilitar e potencializar reflexões entre docentes, sobre a importância do “desemparedamento”, das brincadeiras e do contato com a Natureza. Como fazer, nós descobriremos na prática, pelas pistas que as crianças lançam. Assim, a escuta e o olhar sensíveis às brincadeiras, aos movimentos e desejos do grupo nos mostram caminhos para não separar a criança da natureza a qual pertence.

Enfim, essa dissertação me possibilita pensar que estamos num caminho em busca do “desemparedamento” das infâncias e que existe uma rede de professoras/es que trabalham na perspectiva do brincar livre com a natureza. Há ainda uma longa estrada a se percorrer para que as crianças possam ter efetivado o direito do contato com a natureza nas escolas. É por essa estrada e por novas trilhas que eu tenho caminhado e que convido os professores, professoras e educadores a caminharem também. Em busca de novas pedagogias, inspiradas pela vida, pela alegria e pelo brincar e que se paute em relações afetivas com a natureza maior a qual pertencemos.

Referências

- ALVES, Nilda. A Invisibilidade dos professores em tempos de pandemia. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCW6mh8P8H_yPMk3vBCurDGg. Acesso em 10 de outubro de 2020.
- ANPED. Biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em [Biblioteca | ANPEd](#). Acesso em 19 de dezembro de 2020.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 107-120, 2002.
- BARROS, Manoel de, 1916-2014. *Meu quintal é maior do que o mundo*/Manoel de BARROS; 1ªED. – Rio de Janeiro: Objetiva 2015. 168p.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em [BDTD \(ibict.br\)](#). Acesso em 19 de novembro de 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. 14 de maio de 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/96* de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Brasília: MEC, SEB, DICEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. p. 80-101, 2013.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. MEC/Brasil, 2009.
- CERON, Liliane; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Registro e documentação pedagógica na educação infantil. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2017. p. 209-224, 2017.**
- CRUZ, Rafael Branco. *Floresta-Escola: práticas educativas na/para/com e pela Natureza*. (Mestrado em educação e sociedade) - Instituto Universitário de Lisboa. 123p. Portugal, 2019.
- DAMÁSIO, António. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos/ adaptação para o português do Brasil* Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DA SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005.
- ESPINOSA, Benedictus de. *Pensamentos metafísicos; tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; correspondências / Baruch de Espinosa; seleção de textos de Marilena Chauí. Traduções de Marilena de Souza Chauí. 3.ed.- São Paulo; Abril Cultural, (os pensadores) 1983.*
- FREINET, Célestin. *Ensaio de psicologia sensível*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREINET, Celestin. *Pedagogia do bom senso; tradução J. Baptista. 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.*

FREINET, Élise. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, Friedrich W. A. A educação do homem; tradução de Maria Helena Câmara Bastos. - Passo Fundo: UPF, 2001. 238p.

GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. Paidéia, 2011.

JARA, Oscar. Educação Popular para a pós-pandemia: Construindo os inéditos-viáveis. Escola do Povo. Agosto de 2020.

JARA, Oscar et al. **Para sistematizar experiencias**. San José de Costa Rica: Alforja, 1994.

HERMANN, Nadja. Rousseau: o retorno à natureza. **Bases Filosóficas para pensar Educação Ambiental**, 2006.

HERNÁNDEZ, H. Biofilia. El clima como experiencia artística. 2016.

KRAMER, Sonia ... [et al.]. Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil – Campinas, SP:Papirus, 2019.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia H. Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.118-140.

LIMA, André et al. Radar Covid-19: favelas: edição 02. 2020.

LOPES, Josiele Aparecida; UJIIE, Tavares Nájela. A pedagogia Froebeliana e a educação infantil: permanência e mudança. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277352626_A_PEDAGOGIA_FROEBELIANA_E_A_EDUCACAO_INFANTIL_PERMANENCIA_E_MUDANCA

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental :questões de vida. Cortez editora. São Paulo, SP. 2019.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Geda. O brincar na relação materno-infantil fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social. in _____ R.Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia ; tradução de Humberto Mariotti e LiadISKIN. – São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, Maria C. Pesquisa social: teoria e método e criatividade. DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTESSORI, Maria. Título Uniforme/ Original. La mente del bambino. Português. Mente absorvente / Maria Montessori; tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, [1987]. 316p.

_____ Título Do original em italiano: Il secreto dell' infanzia. Association Internationale, Amsterdam. Traduzido por Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, 256 p.

MONTESSORI JR, Mario. Educação para o desenvolvimento humano: para entender Montessori. Obrape, s/d. f, 1990.

OLIVEIRA, A. M. M., & Freinet, C. (1995). raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. *Rio de Janeiro: Papéis e cópias da Escola de Professores*.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.

PINAZZA, Mônica Apezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados. *Revista Linhas*, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

PROFICE, Christiana. As crianças e a natureza: reconectar é preciso. São Paulo, SP: PandorgA, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Universidade Federal do Rio de Janeiro / Pró-Reitoria de Pessoal e Recursos Humanos / Escola de Educação Infantil-UFRJ. EEI-UFRJ. 2012.

REBELO, Aline Helena Mafra. Bases teóricas de documentos curriculares para a educação infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do distrito federal. Florianópolis. 291p. Tese, 2020.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, Tiago. Distintas perspectivas em investigação educativa. Mimeo, 2020.

_____; SAMPAIO, Carmen Sanches; DE SOUZA, Rafael. INVESTIGAR NARRATIVAMENTE A FORMAÇÃO DOCENTE: NO ENCONTRO COM O OUTRO, EXPERIÊNCIAS.. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: como se relacionam. Em *Diálogos com Reggio Emilia Escutar, investigar e aprender*. Tradução Vânia Cury. 4º edição. Paz e Terra, Rio de Janeiro/ São Paulo 2017.

_____ Documentação e investigação. Em *Diálogos com Reggio Emilia Escutar, investigar e aprender*. Tradução Vânia Cury. 4º edição. Paz e Terra, Rio de Janeiro/ São Paulo 2017.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; DA SILVA, Anamaria Santana. "COM OLHOS DE CRIANÇA": A METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS NO CENÁRIO BRASILEIRO. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014.

ROSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem da Desigualdade. Tradução: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2004. Disponível em: www.dominipublico.gov.br/download/texto/cv000053.pdf

_____ Emílio, ou, Da educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. – 3º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. FREINET evolução histórica e atualidades. Editora Scipione, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2020. ISBN 978-972-40-8496-1 CDU 347.

SANTOS, Zemilda. CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA As concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil. (Doutorado em Educação) – UNIVALI. Itajaí, 2016.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. /organização: Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber. Brasília: Mistério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade UNESCO, 2006.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa. Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos. Cortez Editora, 2015.

SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos? **Revista Inter Ação**, v. 41, n. 1, p. 103-122, 2016.

STEPHESON, SusanMayclin. Educação Cósmica. A descoberta da Criança de uma visão global e a tarefa cósmica. Traduzido pela professora Sonia Maria Braga. Tradução em português publicada pela Organização Montessori do Brasil, 2016.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento– Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

_____ Educação infantil como direito a alegria. Paz e Terra, 2018.

_____ Crianças, natureza e educação infantil. Rio de Janeiro. (Doutorado em Educação) - Pontifícia universidade católica do rio de janeiro centro de teologia e ciências humanas. 2005.

_____ Pré-escola popular buscando caminhos, ontem e hoje. Cortez editora, 2018.

VIGOTSKI. Lev Semionovitch. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ed. São Paulo: Expressão popular, 218.128p.

ANEXOS

- Quadro 1 – Publicações na Biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Título	Autora	Ano
Criança, natureza e Educação Infantil	Léa Tiriba	2005
Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na educação Infantil?	Zemilda Santos e Valéria Silva Ferreira	2015

QUADRO 1: Fonte: elaborado pela autora para fins de análise. Thomaz. Raianne

- Quadro 2 – Publicações na Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações

Título	Autor	Ano	Plataforma	Programa de Pós-Graduação	Tipo de Documento
O Espaço das águas: interpretação ambiental visando a conservação dos recursos hídricos	Davi Antônio Gutierrez	2006	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação

A construção de Conceitos de ciências naturais na educação infantil.	Lilian Martins	2008	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Dissertação
A Saga do Burro e do Boi: Um Estudo de o Burrinho Pedrês e Conversa de Bois, de João Guimarães Rosa	Cristina Ferreira	2009	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras.	Dissertação
O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo.	Joubert Aires	2013	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões.	Dissertação

Relação das crianças do sul do Brasil com o ambiente e seu impacto no bem-estar pessoal.	Francielli Galli	2014	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Dissertação
Repercussões psicológicas do desastre natural: o que dizem as crianças do Vale do Itajaí/SC	Maiara Cunha	2018	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Tese
Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza	Maria Inês Gasparetto Higuchi	2018	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação	Dissertação

				em Psicologia	
Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades	Josilaine Malmonge	2019	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação
Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos	Carolina Castelli	2019	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação.	Tese

QUADRO 2: Fonte: elaborado pela autora para fins de análise. Thomaz, Raianne

Resumo dos artigos dissertações e da tese que compõem a revisão bibliográfica desta dissertação

Pesquisa na biblioteca online da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) utilizando as palavras-chaves: criança e natureza.

1- Título: criança, natureza e Educação Infantil

Autora: Léa Tiriba

GT:07

Resumo: Esta pesquisa nasceu da intuição de que há relações entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços educacionais. A intenção era identificar e compreender o que vejo necessário transformar: o visível estado de desequilíbrio ambiental e aprisionamento das crianças. Mas, até onde esta percepção correspondia à realidade cotidiana? Fui buscar estas respostas na pesquisa de campo que realizei nos Centros de Educação Infantil de Blumenau/SC. O objeto de estudo nasceu de uma sensação de incômodo frente aos espaços das salas, distantes do mundo natural. E da constatação de que, muitas vezes, a vida, no cotidiano das instituições, não se constitui como tempo e lugar de alegria, potência (Espinosa, 1983; Deleuze, 2002). Instigada pela degradação das condições de existência na Terra, busquei elementos que me permitissem compreender o quadro de insalubridade instaurado no planeta; e, por outro lado, vislumbrar conexões entre este quadro e a realidade cotidiana de crianças: longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, submissão à

Palavras – chave: crianças, natureza, educação infantil e educação ambiental.

2- Título: Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na educação Infantil?

Autoras: Zemilda Santos e Valéria Silva Ferreira

GT: 22

Resumo: Partindo dos estudos de Sauv  (2014), o qual aponta para a necessidade da dupla dimensão que uma educa o com foco na natureza deve assumir: promover políticas públicas adequadas para estimular e apoiar iniciativas de uma educa o cidadã, e identificar os aspectos essenciais para o desenvolvimento destas políticas no seio da popula o; esta pesquisa busca investigar quais são as orienta es que as políticas para a educa o da infância no Brasil pronunciam em rela o ao foco natureza/criança. Selecionamos os Documentos Legais e os Documentos Orientadores (MEC) para a Educa o Infantil no Brasil, desde a promulga o da Constitui o Federal de 1988, passando pela Promulga o da LDB 9394/96, e contemplando os demais documentos e resolu es (CNE/MEC/SEB) que se originaram destes marcos legais até o ano de 2014. Da análise emergiram elementos que apontam para a necessidade da dimensão política ter rela o estreita com a dimensão social e pedagógica, ou seja, que a educa o na primeira infância deve, entre outras prioridades, contemplar a rela o da criança com a natureza.

Palavras-chaves: Educa o infantil. Políticas públicas. Criança. Natureza

Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Disserta es (BDTD) com o assunto crianças e natureza:

1- Título: O espaço das águas: interpretação ambiental visando a conservação dos recursos hídricos (Dissertação)

Autor: Antonio, Davi Guitierrez

Palavras-Chaves: Geografia humana – aspectos ambientais, conservação da natureza Cardoso, Ilha do (SP) crianças e percepção e interpretação ambiental.

Resumo: A água e seus usos econômicos, sociais e simbólicos, pela visão das crianças de uma comunidade tradicional caiçara e insular, a partir da percepção e interpretação ambiental que elas estabelecem no seu modo de vida, e conseqüentemente a sua representação, é o foco do estudo desta pesquisa. Assim, a representação do processo perceptivo foi buscada nos desenhos das crianças, como forma de aproximação com a realidade ilhéu através de uma narrativa simbólica que é o desenho infantil. Este tema deve-se sobretudo a degradação do elemento água, no aspecto social e simbólico, principalmente no que tange às Unidades de Conservação da Natureza, local onde se realizou este estudo o Parque Estadual Ilha do Cardoso, visando assim aumentar as alternativas para a realização participativa da natureza em especial da água, que leve em conta tanto os conhecimentos científicos e tradicionais, como também as pessoas.

2- Título: A construção de conceitos de ciências naturais na educação infantil (Dissertação)

Autor: Martins, Lilian Cassia Bacich

Palavras-Chaves: Teoria sócio-histórica ; Desenvolvimento e aprendizagem ; Formação de conceitos; Ciências naturais; Educação infantil; Aprendizagem; Crianças -- Desenvolvimento e Educação de crianças

Resumo: A presente pesquisa buscou verificar se alunos de 5 (cinco) anos, que cursam a Educação Infantil, estabelecem relações entre os conceitos de Higiene, Saúde e Micróbios, os quais foram previamente trabalhados durante uma atividade de experimentação mediada por um adulto. A psicologia sócio-histórica termo que se refere à psicologia fundamentada nos pressupostos estudados por Vigotski e seus colaboradores é a base teórica adotada nesse trabalho. A metodologia utilizada emprega os pressupostos da psicologia sócio-histórica para entender o processo de formação de conceitos em Ciências Naturais. Toda a observação e aplicação das atividades aconteceram no próprio contexto educativo do aluno, buscando-se, assim, manter uma das idéias mais importantes de Vigotski acerca da investigação Psicológica: o respeito às situações socioculturais reais do sujeito. Foi realizada, inicialmente, uma atividade de reconhecimento dos conceitos cotidianos, utilizando-se uma história do Cascão, personagens da Turma da Mônica, seguida por uma atividade experimental no laboratório da escola; a qual enfocou o desenvolvimento de colônias de microrganismos. Finalmente, foi realizado um follow-up a partir de discussão de tirinhas da Turma da Mônica. Como observado por meio do discurso das crianças, foi possível observar nelas um avanço conceitual que passou a participar de suas escolhas e decisões. Os alunos estabeleceram relações entre os conceitos estudados, de modo que, se é possível promover mudanças conceituais em alunos da Educação Infantil, isso

não implica nem deve pretender formar conceitos científicos propriamente ditos, os quais estão muito além da ZDP das crianças.

3- Título: A Saga do Burro e do Boi: Um Estudo de o Burrinho Pedrês e Conversa de Bois, de João Guimarães Rosa. (Dissertação)

Autor: Ferreira, Kelly Cristina Medeiros

Palavras chaves:

Literatura Brasileira; Homem-natureza; Animais; Crianças; Rosa, João Guimarães, 1908-1967. O burrinho pedrês - Crítica e Interpretação; Rosa, João Guimarães, 1908-1967. Conversa de bois - Crítica e Interpretação; Animais na Literatura; Crianças na Literatura; Natureza na Literatura; Nature Man; Animals e Children

Resumo: João Guimarães Rosa definia-se como um homem do sertão e mostrava-se fortemente ligado à terra. Ao longo de sua monumental obra encontramos densos registros sobre essa ligação. Em 1965, revela em entrevista a Gunter W. Lorenz seu peculiar interesse por animais, diplomacia, religiões e idiomas. A biografia do escritor não se dissocia da obra. Dessa forma, evidencia-se em O burrinho pedrês e Conversa de bois - o tratamento conspícuo dispensado aos bichos. Assim sendo, procederemos a um exame das referidas novelas de Sagarana tendo como escopo a estreita relação do homem com a natureza e, mais detidamente, com os animais. Para tanto, utilizaremos textos teóricos que versem acerca da inserção humana em ambiente natural - entre eles os de Leonardo Boff e Nancy Mangabeira Unger - e literários - mitos gregos e latinos e lendas indígenas. Veremos ainda que as novelas selecionadas para análise apresentam crianças e animais. Esses seres interligam-se e vivenciam a atuação de forças sobre-humanas em suas vidas. Ao longo do trabalho relacionaremos ao tema de nossa pesquisa os desdobramentos da autodefinição de Rosa supramencionada em sua existência (infância em Cordisburgo, vida doméstica no Rio de Janeiro, viagens ao exterior e ao interior de Minas Gerais, passeios) e obra (novelas de Sagarana, sobretudo).

4- Título: O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. (Dissertação)

Autor: Gomes, Eunice Simões Lins

Palavras chaves: Criança; Imaginação; Brinquedo; Natureza; Brincar; Imaginário e Sertão

Resumo: O presente trabalho investiga as matrizes simbólicas enunciadas nas práticas do brincar. O brinquedo construído pela criança propõe um ordenamento, uma tutoria energética inerente às camadas profundas do imaginário e dialoga com um amplo campo de experiências arcaicas do homem tradicional. Inscrevendo o brincar livre no território das grandes imagens, nas formulações numéricas da imaginação. Tendo como fundamentação a filosofia das imagens de Gaston Bachelard e a hermenêutica simbólica, abrimos esta proposição investigativa em torno da vida lúdica na infância. A partir da ideia bachelardiana dos quatro elementos, trabalharemos com o elemento terra na investigação das práticas da criança em comunidades

tradicionais vinculadas ao mundo natural. Investigaremos em conjunto, as confluências e impressões imaginárias com o elemento fogo. Quando a imaginação do fogo ampara-se da terra para forjar nascimentos no centro da brincadeira. Aponta, assim, o nosso estudo, para o construto de uma terapêutica social germinada no brincar.

5- Título: Relação das crianças do sul do Brasil com o ambiente e seu impacto no bem-estar pessoal. (Dissertação)

Autor: Castellá Sarriera, Jorge

Palavras chaves: Bem-estar; Criança; Psicologia ambiental; Psicometria e Ambiente

Resumo: Esta dissertação tem como objetivos verificar as propriedades psicométricas da Escala de Atitudes Ambientais para Crianças (EAAC; adaptada de Leeming, Dwyer, Porter & Bracker, 1995) e da Escala Infantil de Satisfação com o Ambiente (EISA; criada pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária); verificar a associação entre bem-estar pessoal (mensurado através da Personal Wellbeing Index) e variáveis ambientais e analisar as atitudes ambientais das crianças da amostra. Foram realizados três estudos, com 1746 crianças (53,5% meninas) com idades entre 8 e 13 anos ($M = 10.17$; $DP = 1.492$) residentes de Porto Alegre (54.9%) e do interior do Rio Grande do Sul (45.1%). Os resultados do primeiro estudo indicaram que os instrumentos analisados, EAAC e EISA, apresentam bons índices de ajuste para a amostra pesquisada quando da realização na análise fatorial (exploratória e confirmatória). Com relação ao segundo estudo, as análises de regressão multivariadas indicaram que o PWI é explicado pelos itens da EAAC em 11.5% e pelos itens da EISA em 14.4%. Estão associados ao bem-estar pessoal: a satisfação com o ambiente residencial e escolar, as atitudes ambientais que envolvem a família, o contato com a natureza e o contato com animais. O terceiro estudo buscou verificar se existem diferenças entre grupos para as atitudes ambientais e os resultados indicaram que as crianças que estudam em escolas públicas, assim como as crianças que vivem em cidades do interior e as crianças mais novas, tendem a desenvolver mais atitudes favoráveis ao ambiente. Em uma etapa qualitativa do terceiro estudo, as crianças mencionaram preocupar-se com a crise ambiental e apresentaram atitudes ambientais voltadas a ações cotidianas e de ativismo.

6- Título: Repercussões psicológicas do desastre natural: o que dizem as crianças do Vale do Itajaí/SC (Tese)

Autora: Maiara Cunha

Palavras chaves: crianças; desastres naturais; enchentes; saúde mental.

Resumo: Os “desastres naturais” na região Sul do Brasil, especificamente no Vale do Itajaí/ SC, são recorrentes e, em sua grande maioria, ocorrem devido às enchentes e atingem crianças e adultos. No caso das crianças, a experiência de ser exposta ao desastre natural pode culminar em uma situação de vulnerabilidade ou ainda deixar marcas na vida adulta. Sendo assim, por meio da presente tese, pretendeu-se compreender as repercussões psicológicas em crianças atingidas por desastre natural. Para responder ao supracitado objetivo a pesquisa teve caráter exploratório, de abordagem qualitativa, foi realizada com participantes escolhidos intencionalmente, isto é, crianças e familiares que passaram pela enchente de 2011 e embasou-

se no referencial psicanalítico. Ao total, 44 pessoas fizeram parte dessa investigação, dentre as quais 22 eram crianças e 22 seus respectivos familiares. Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada com o familiar, outra com a criança e, em seguida, a aplicação da técnica desenho-estória com tema. Nessa, solicitou-se que a criança realizasse cinco desenhos com temas específicos: livre, como se sentiu com a enchente, como se sentiu durante a enchente, como se sentiu após a enchente e, por último, o que ou quem a auxiliou no enfrentamento das experiências ligadas ao evento de 2011. Todos os áudios foram gravados, transcritos e sistematizados com o auxílio do Atlas/Ti 7.0. Em seguida, para a análise das entrevistas e da história foi utilizada a análise de conteúdo categorial, proposta por Bardin. Ao compilar os dados obtiveram-se as seguintes categorias de análise: 1. A enchente, 2. A enchente e seus impactos, 3. Fatores de risco, 4. Fatores de proteção e 5. Redes de apoio. Com o primeiro elemento de análise, constatou-se que a enchente de 2008 ficou marcada pelas “Lembranças” da destruição e o “Inesperado” em 2008. Com a enchente de 2011, reforçou-se a “Preparação” da comunidade, as “Mudanças na rotina familiar” durante e após o evento, as “Perdas materiais” e a “Reconstrução” por parte dos atingidos. Como impactos, destacaram-se: a “Ambivalência” e a “Tristeza” por parte das crianças; o “Medo”, a “Alegria”, a “Hipervigilância” e o “Esquecimento” por parte dos familiares e das crianças frente ao evento de 2011 e a “Ansiedade” e os “Pesadelos” por parte dos adultos. A “Vulnerabilidade social”, os “Vínculos familiares fragilizados” e o “Silenciamento sobre a enchente” foram os fatores de risco predominantes. Já os fatores de proteção apontados foram: a “Espiritualidade”, o “Acolhimento na escola”, o “Fortalecimento dos vínculos”, o “Brincar”, a “Solidariedade”, isto é, a importância daquele para a criança e a solidariedade entre vizinhos. O “Desempenho escolar” e os “Cuidados maternos” também foram apontados como fatores protetivos. E, por fim, para caracterizar as redes de apoio os “Familiares” foram assim reconhecidos por meio das palavras de conforto e na preparação das refeições. Portanto, reitera-se o olhar da Psicologia sobre o fenômeno da enchente, uma vez que no Plano Municipal de Contingência deveria ser abordado também acerca da saúde mental ao serem enfatizados os cuidados com as crianças durante e após o período das cheias. Destaca-se a importância de trabalhar a prevenção junto às crianças com a finalidade de que as perdas não sejam reativadas e, mais, que as marcas do evento sejam evitadas.

7- Título: Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza (Dissertação)

Autora: Brito, Sigrid Gabriela Duarte

Palavras-chaves: Relação criança-natureza; desenvolvimento infantil e Psicologia ambiental.

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender a relação da criança com a natureza a partir de aspectos cognitivos e afetivos de 75 meninos e meninas de 7 a 11 anos de idade, residentes na cidade de Boa Vista-RR. A relação com a natureza é também nomeada como conexão com a natureza, sendo compreendida como um sentimento individual que envolve emoção, cognição e sensação de pertencimento. A pesquisa de caráter qualitativo teve como base o método clínico piagetiano, a partir da técnica do desenho seguida de uma entrevista individual. Os dados decorrentes da entrevista foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a natureza é compreendida pela criança como um lugar bonito e divertido, porém longe do seu próprio habitat, o que revela um distanciamento afetivo entre a

criança e o mundo natural. As crianças demonstram afeto e atitudes de cuidado em relação à natureza, embora não se evidencie um aprofundamento nessa relação, cujos cuidados estejam atrelados a pequenas ações como jogar o lixo, não poluir e não desmatar. Concluiu-se que é preciso desenvolver ações educativas em todos os contextos (familiares, sociais e culturais) para reconectar a criança à natureza, a fim de aumentarmos a probabilidade de ações pró-ambientais no futuro e proporcionar melhor bem-estar físico e mental à criança.

8- Título: Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades pela Universidade Estadual Paulista. (Dissertação)

Autora: Malmonge, Josilaine Aparecida Pianoschi.

Palavras chaves: Criança; 1º ano do Ensino Fundamental; Ensino de Ciências da Natureza e Ludicidade.

Resumo: A curiosidade infantil é um fator importante na busca por compreender os fenômenos, a natureza, os objetos e suas transformações. No cotidiano da escola cabe ao professor utilizar suportes para construir e ampliar a compreensão sobre o que acontece ao redor da criança. Nesse sentido, a questão central desse estudo foi: como o ensino de Ciências da Natureza pode ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental - EF com procedimentos lúdicos, despertando interesse e curiosidade nos alunos? A pesquisa desenvolvida teve como objetivo “averiguar de que modo ocorre o uso dos objetos lúdicos no processo de ensino e aprendizado dos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental na área de Ciências da Natureza”. Sua execução foi por meio de pesquisa quanti-qualitativa, pesquisa-intervenção, para qual foi objeto de estudo o ensino de Ciências da Natureza no EF, a criança de seis anos e os objetos lúdicos. A bibliografia pesquisada orientou a elaboração dos instrumentos de coleta, registro e análises dos dados para a elaboração, aplicação e análises dos procedimentos realizados em campo. Foram sujeitos desta pesquisa vinte e sete professoras das escolas do EF do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Os dados analisados apontam que há um trabalho que atende às especificidades das crianças em relação ao Ensino de Ciências da Natureza, ainda que sem uso complexo da ludicidade. A pesquisa culminou com a elaboração do livro “Cartola Mágica da Ciência: o uso de objetos lúdicos como recurso no ensino de Ciências da Natureza”.

9- Título: Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos (Tese)

Autora: Castelli, Carolina Machado Castelli

Palavras chaves: Educação; Bebês; Crianças pequenas; Natureza E Educação infantil

Resumo: Esta investigação foi concebida a partir do questionamento quanto à possibilidade de contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza no contexto da educação infantil. Tal problemática se revelou pouco abordada na produção acadêmica brasileira, embora alguns estudos que se aproximam do tema tenham evidenciado que as condições de promoção de relações entre crianças e natureza na educação infantil pouco se efetivam (TIRIBA, 2005;

FREIRE, 2008; SILVA, 2010; CASSIMIRO, 2012; TOLEDO, 2010; 2014), mas essas relações afetam, no sentido espinosano, as crianças e podem provocar o aumento da sua potência de agir (TIRIBA, 2005; SANTOS, 2016). A compreensão de natureza em Espinosa, enquanto uma substância única, um indivíduo só, do qual seus corpos variam de maneiras infinitas (2017), foi somada às discussões sobre a presença da cultura na constituição humana (VIGOTSKI, 1991; 2000; ROGOFF, 2005; GOTTLIEB, 2013). Foram centrais para a discussão, sobretudo, os escritos da educadora ambientalista Léa Tiriba (2005; 2010; 2018), a filosofia de Espinosa (2017), autores da Pedagogia e outros da Psicologia Histórico-Cultural. A partir de um estudo empírico, de caráter qualitativo, buscou-se compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles. Como objetivos específicos, foram investigados possibilidades e desafios na promoção desse contato e indicados elementos que embasem a presença da natureza no trabalho pedagógico desenvolvido com essa faixa etária. Os dados foram gerados a partir de observações e registros (escritos, fotográficos e audiovisuais), entrevistas e documentos (GRAUE; WALSH, 2003), em uma escola de educação infantil, acompanhando grupos de crianças bem pequenas e bebês que, junto às suas professoras, mantinham contato frequente com a natureza. Os resultados, embora não possam ser generalizados, permitiram visualizar algumas relações que crianças tão pequenas podem estabelecer com a natureza, contribuindo para desnaturalizar argumentos que intensificam, em razão da sua faixa etária, o movimento de afastamento existente na sociedade ocidental com relação à natureza. Não estando a educação infantil apartada desse movimento, a presente pesquisa buscou compreender como esse afastamento foi sendo constituído nesse contexto, especialmente em se tratando de bebês e crianças bem pequenas, identificando limitações e analisando possibilidades em termos de espaços, materiais e brinquedos, quanto à promoção do seu contato com a natureza na proposição do trabalho pedagógico. Foi evidenciado que o contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza na educação infantil, em espaços com natureza ou por meio de materiais e brinquedos, pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, relações afetivas, que aumentam a potência de agir das crianças, dentre as quais foram destacadas relações concernentes à aprendizagem. E, a partir do que a teoria e o campo demonstraram, foi possível indicar, também, o quanto essa relação, além de importante para as crianças, é importante para a natureza.

APÊNDICES


- Aceite da pesquisa pelo comitê de ética


RAIANNE DA SILVA ALVES BERNARDO THOMAZ - Pesquisador

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A educação das crianças na relação com os modos de expressão da natureza: entre o amor e o livre brincar
Pesquisador Responsável: RAIANNE DA SILVA ALVES BERNARDO THOMAZ
Área Temática:
Versão: 4
CAAE: 2.7029319.0.0000.5285
Submetido em: 24/04/2020
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio







Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1480705

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4
 Pendência de Parecer (PO) - Versão 4
 Documentos do Projeto
 Comprovante de Recepção - Submissão
 Cronograma - Submissão 5
 Declaração de concordância - Submiss
 Folha de Rosto - Submissão 5
 Informações Básicas do Projeto - Subm
 Outros - Submissão 5
 Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 TCLE / Termos de Assentimento / Justi
 Apreciação 5 - UNIRIO - Universidade Feder
 Projeto Completo

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	RAIANNE DA SILVA ALVES BERNARDO THOMAZ	4	24/04/2020	11/05/2020	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	11/05/2020 13:29:33	Parecer liberado	4	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	PESQUISADOR	
PO	11/05/2020 12:01:26	Parecer do colegiado emitido	4	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	05/05/2020 15:29:14	Parecer do relator emitido	4	Membro do CEP	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	05/05/2020 15:24:34	Aceitação de Elaboração de Relatoria	4	Membro do CEP	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	30/04/2020 11:30:57	Confirmação de Indicação de Relatoria	4	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	30/04/2020 11:10:35	Indicação de Relatoria	4	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	30/04/2020 11:09:43	Aceitação do PP	4	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	24/04/2020 16:22:10	Submetido para avaliação do CEP	4	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	
PO	22/04/2020 14:35:03	Parecer liberado	3	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	PESQUISADOR	
PO	16/04/2020 09:32:59	Parecer do colegiado emitido	3	Coordenador	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	

Ocorrência 1 a 10 de 34 registro(s)

LEGENDA:

(*) Apreciação
 PO = Projeto Original de Centro Coordenador POp = Projeto Original de Centro Participante POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador Ep = Emenda de Centro Participante Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador Np = Notificação de Centro Participante Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto						Tipo do centro			Código de Comitê que está analisando o projeto										
n	n	n	n	n	n	a	a	.	dv	.	t	x	x	x	.	i	i	i	i
Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação						Dígito verificador			Sequencial, quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)										

- Termo de Consentimento livre- responsável legal TCL



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada A educação das crianças na relação com os modos de expressão da natureza: entre o amor e a livre expressão, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (**PPGEDU-UNIRIO**) e que diz respeito a um trabalho de conclusão de curso de Mestrado em Educação. Pesquisa que se propõe a olhar para a documentação pedagógica (registros em caderno de campo, fotos, gravações em áudio) produzidos pela professora/pesquisadora ao longo do ano de 2019.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é observar como as crianças se relacionam com as outras formas de expressão da natureza.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: análise da professora/pesquisadora de fotos e descrições escritas das crianças brincando no pátio, ao longo do ano de 2019, roda de conversas com as crianças sobre a pesquisa olhando para fotos do que foi vivenciado no pátio neste ano e observações da pesquisadora em visitas no ano de 2020.

3. POTENCIAIS RISCOS O risco é avaliado como mínimo para o sujeito participante, sendo, este, o risco de gerar exposição dos alunos e professores em forma de relatos e/ou imagens, sobre as práticas observadas e registradas pelo pesquisador, ao público externo à instituição de ensino na qual a pesquisa de campo é realizada. Será garantida a todos/as que participarem da investigação a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e das escolas, garantindo a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, os nomes dos sujeitos pesquisados serão modificados para publicação dos resultados e haverá o cuidado para não aparecer o rosto das crianças envolvidas na pesquisa nas imagens também divulgadas.”

4. POTENCIAS BENEFICIOS: dentre os benefícios que a pesquisa poderá trazer, espera-se que a investigação a ser realizada promova uma reflexão crítica sobre os espaços nas escolas de Educação Infantil, a relação destes com a natureza e a Educação Ambiental.

5. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. **Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo.** A pesquisadora

responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

6. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

7. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo.

8. DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada na Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ, possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU sendo a aluna Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Léa Tiriba. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz no telefone (21) 96845-2127, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e o (a) pesquisador (a) responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo que o (a) menor participe da pesquisa. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____