

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BIANCA POLLI RODRIGUES

O BRINCAR NA NATUREZA COM CRIANÇAS PEQUENAS: ENTRE AS PRÁTICAS
DESENVOLVIDAS E AS POSSIBILIDADES OBSERVADAS EM CMEIS DO
MUNICÍPIO DE CASTRO/PR

PONTA GROSSA

2024

BIANCA POLLI RODRIGUES

O BRINCAR NA NATUREZA COM CRIANÇAS PEQUENAS: ENTRE AS PRÁTICAS
DESENVOLVIDAS E AS POSSIBILIDADES OBSERVADAS EM CMEIS DO
MUNICÍPIO DE CASTRO/PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
requisito final para aprovação no curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Orientador (a): Prof. Dra. Daiana Camargo.

PONTA GROSSA

2024

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos. Especialmente aos meus pais, Maria e Divonzir, e aos meus avós, Joana e Ângelo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo que fez em minha vida, por guiar meus passos, pelas oportunidades, pela sabedoria, dedicação, força e coragem para superar os desafios.

Aos meus pais, Maria Roseni Polli e Divonzir Martins Rodrigues, os quais nunca mediram esforços para que meus sonhos se concretizassem. A educação, o apoio, o incentivo, carinho e amor que me proporcionaram durante toda minha trajetória jamais serão esquecidos. A vocês, minha eterna gratidão e amor.

Ao meu irmão, Eduardo Polli Rodrigues, meu maior exemplo. Sua influência positiva, apoio e conselhos tem sido fundamentais em minha jornada. Sou grata por tudo o que você faz por mim.

Ao meu amado Leonardo Maia Polopes, que tem sido meu apoio e companheiro em todos os momentos. Sua compreensão e incentivo me deram forças para continuar mesmo nas fases desafiadoras. Agradeço por acreditar e estar ao meu lado, compartilhando sonhos e conquistas. Meu amor por você cresce a cada dia e traz alegria ao meu ser, sou grata por ter você em minha vida.

Aos meus sogros, Andreia Perpétuo Maia Polopes e Clailton Aparecido Polopes, por todo suporte e apoio fundamentais para chegar até aqui.

À minha orientadora, Prof. Dra. Daiana Camargo, pela disponibilidade, direcionamentos, incentivo e empenho, na concretização deste estudo. Obrigada pela amizade, carinho e por acreditar em meu potencial.

A todos os mestres, que marcaram minha trajetória acadêmica, com seus ensinamentos e incentivos, contribuindo para o meu crescimento acadêmico e profissional.

A todos os familiares e amigos, que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa, minha gratidão.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico e participantes da pesquisa pela colaboração e disposição, essenciais para a realização deste trabalho.

Todos se sentem melhor depois de passar um tempo na natureza.
(Richard Louv)

RESUMO

A presente trabalho de conclusão de curso em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa objetiva desvelar as práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas desenvolvidas pelas professoras no município de Castro/PR. Especificamente, analisar a compressão das professoras sobre o brincar na natureza com crianças pequenas, bem como evidenciar as práticas que envolvem o brincar na natureza na EI e por fim refletir sobre a importância da promoção do brincar na natureza. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, de caráter bibliográfico, com a organização de estado do conhecimento, que buscou responder: Quais práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas são desenvolvidas pelas professoras de EI da rede municipal de Castro/PR? Dessa forma, para gerar os dados recorreremos a questionário com professoras, entrevistas com a equipe gestora e observações em duas instituições de EI do município, acompanhadas por registros realizados em diário de campo e fotografias. Os resultados evidenciam que apesar de reconhecerem a importância do contato com a natureza, as professoras não incorporam práticas relacionadas em suas rotinas, além da ausência de formações continuadas em relação à integração da natureza na EI e a predominância de práticas limitadas à sala de referência. Concluímos que existe a necessidade de ressignificar os espaços disponíveis na EI, a urgência de práticas para incluir o contato com a natureza no cotidiano e a importância de desenvolver pedagogias biofílicas. Sendo possível por meio de formação continuada de professores, reorganização dos espaços visando o desemparedamento e incentivo para práticas que promovam o brincar na natureza.

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Brincar. Desemparedamento. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present thesis for the Pedagogy program at the Universidade Estadual de Ponta Grossa aims to unveil the practices that emphasize the promotion of play in nature with young children developed by teachers in the municipality of Castro/PR. Specifically, it analyzes teachers' understanding of play in nature with young children, highlights practices involving play in nature in early childhood education (EI), and reflects on the importance of promoting play in nature. This research is a descriptive qualitative study of a bibliographic nature, organized as a state of knowledge, which sought to answer the following question: What practices that emphasize the promotion of play in nature with young children are developed by EI teachers in the municipal network of Castro/PR? To generate data, we used a questionnaire with teachers, interviews with the management team, and observations in two EI institutions in the municipality, accompanied by records made in a field diary and photographs. The results show that although teachers recognize the importance of contact with nature, they do not incorporate related practices into their routines, in addition to the lack of ongoing training regarding the integration of nature in EI and the predominance of practices limited to the classroom. We conclude that there is a need to reframe the available spaces in EI, the urgency of practices to include contact with nature in daily life, and the importance of developing biophilic pedagogies. This is achievable through continuous teacher training, reorganizing spaces to promote outdoor experiences, and encouraging practices that foster play in nature.

Keywords: Early Childhood Education. Nature. Play. Unwalled Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aula passeio.....	45
Figura 2 - Escola Magê Molê em Curitiba/PR.	48
Figura 3 - Escola Aldeia Akatu.	48
Figura 4 -Mário de Andrade.	50
Figura 5 - Parque Infantil.....	52
Figura 6 - Entrada Parque Infantil.	52
Figura 7 - Casa João de Barro.	53
Figura 8 - Jardim de Brincadeiras.	54
Figura 9 - Mapa da cidade.	64
Figura 10 - Balanço de tecidos.	67
Figura 11 - Proposições em contextos.....	67
Figura 12 - Deque com cipós.....	69
Figura 13 - Parque de pedras.	71
Figura 14 - Barranco de terra.....	75
Figura 15 - Casa de pau a pique.	77
Figura 16 - Parques naturalizados.	79
Figura 17 - Experiências com a chuva.....	84
Figura 18 - Proposta na areia.....	93
Figura 19 - Passadouros.....	98

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - CMEI Araucária.	65
Fotografia 2 - Parque de areia.....	65
Fotografia 3 - Parque de plástico.....	66
Fotografia 4 - Corredor lateral direito.	68
Fotografia 5 - Corredor principal.....	68
Fotografia 6 - Auditório.....	69
Fotografia 7 - Chegada do CMEI.	70
Fotografia 8 - CMEI Pinhão.	72
Fotografia 9 - Entrada do CMEI.....	72
Fotografia 10 - Jardim central.	73
Fotografia 11 - Parque de plástico.....	74
Fotografia 12 - Parque de areia.....	74
Fotografia 13 - Gramado e barranco.....	75
Fotografia 14 - O bosque.....	76
Fotografia 15 - Parque de grama.	77
Fotografia 16 - Parque do berçário.....	78
Fotografia 17 - Brincadeiras no bosque.....	85
Fotografia 18 - Brincadeira no parque de areia.	85
Fotografia 19 - Desenhos das crianças.	92
Fotografia 20 - Colagem com elementos naturais.	92
Fotografia 21 - Brincadeiras no Parque de areia.	94
Fotografia 22 - Pátio cimentado.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Anais ANPEd Sul.....	29
Quadro 2- Anais ANPEd Nacional.....	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de profissão.....	80
-------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
GT	Grupo Temático
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 NATUREZA E CRIANÇA NA NATUREZA.....	17
1.1 A CRIANÇA E A NATUREZA.....	17
1.2 O NECESSÁRIO DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA	21
1.3 O BRINCAR NA NATUREZA: TEORIAS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS.....	24
1.4 O QUE JÁ FOI DITO: RECONHECENDO PESQUISAS E PESQUISADORES QUE ABORDAM A CRIANÇA E A NATUREZA	28
2 NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.1 ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.2 PARQUES E PÁTIOS.....	39
2.3 A NATUREZA E AS CONTRIBUIÇÕES DE TEÓRICOS E TEORIAS NO DECORRER DA HISTÓRIA DA EI	42
2.3.1 PEDAGOGIA FREINET: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	42
2.3.2 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF.....	46
2.3.3 NO BRASIL...OS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE.....	49
2.3.4 NA ATUALIDADE: O MOVIMENTO DOS QUINTAIS BRINCANTES	52
3 METODOLOGIA E DADOS	56
3.1 EMPILHAR, MONTAR, ARRISCAR... CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	56
3.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS NO DECORRER DA PESQUISA	58
3.3 ORGANIZANDO OS DADOS DA PESQUISA	62
3.4 SOBRE O CAMPO DE PESQUISA: CMEIS NO MUNICÍPIO DE CASTRO/PR.....	63
3.5 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EI.....	79
3.5.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES	81
3.5.2 EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	88
3.5.3 PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DA CRIANÇA NA NATUREZA	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	104
ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA.....	111
ANEXO B – QUESTIONÁRIO	112
ANEXO C – ROTEIRO ENTREVISTA	115
ANEXO D - REGISTROS DIÁRIO DE CAMPO.....	116
ANEXO E - FICHA ESTRUTURADA	122
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..	124

INTRODUÇÃO

Com idealismo e hesitação, uma estudante universitária está se formando e se prepara para se tornar professora, mas está intrigada e incomodada com o ambiente escolar que vivenciou durante seu treinamento [...].

Richard Louv

Desde a minha infância até a adolescência, cresci em um sítio no município de Castro, localizado no estado do Paraná. Cercado por uma floresta nativa, além de jardins e uma casa na árvore, proporcionando memórias inesquecíveis. Nesse tempo e espaço experienciei vivências na compreensão das transformações e sutilezas. Construindo assim a minha essência e identidade, na percepção de mundo na vida que pulsa a todo instante.

Essas vivências influenciaram minha trajetória acadêmica, na qual deparei-me com inúmeras questões sobre as práticas realizadas na EI. Diante disso, os primeiros interesses acerca do brincar na natureza surgiram e solidificaram-se nos estudos realizados no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Ponta Grossa, resultando no artigo publicado por Polli e Camargo (2024)¹, que ampliou olhares sobre esse movimento.

Esses estudos foram de grande valia, contribuindo para dar origem ao tema proposto nesta pesquisa. Possibilitando o aprofundamento de leituras e investigações com uma nova perspectiva para as práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas. Além disso, tem sido evidente a diminuição das oportunidades de vivências com a natureza por parte da criança pequena. Podendo estar associado ao aumento da urbanização e à ausência de políticas públicas acolhedoras. Essa realidade faz com que se torne importante questionarmos como as dinâmicas das infâncias estão constituindo-se, mediante a natureza.

Nesse cenário, a relação das crianças com a natureza evidencia mudanças relevantes, uma vez que “[...] para as crianças de hoje, o quão diferente é a experiência delas com a natureza em relação à que os adultos tiveram. E quão diferente é a definição atual de vida em relação à que logo mais vai ser” (Louv, 2016, p.43).

Com base nisso, abordamos a trajetória de estudos que elucidam a relação criança e natureza, as práticas pedagógicas e reflexões sobre a importância da promoção do brincar na natureza para a infância. Além do emparedamento infantil, o desemparedamento, os espaços, parques, pátios e as contribuições no decorrer da história da EI. Propiciando discutir abordagens que envolvem um novo olhar sobre a criança, a natureza e o desemparedamento, fenômeno

¹ Artigo publicado: Qual a relevância e influência da presença do brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil, <https://doi.org/10.33871/formacao.2024.1.1.9292>.

multifacetado que caracteriza a infância na sociedade contemporânea, em um processo gradual e histórico que priva a criança em seu desenvolvimento pleno, voltado para o incentivo do contato com a natureza (Tiriba, 2018).

Diante disso, questionamos quais práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas são desenvolvidas pelas professoras² de EI do município de Castro/PR? Para responder essa problemática, este estudo teve como objetivo desvelar as práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas desenvolvidas pelas professoras. Especificamente, analisar as compreensões das professoras sobre o brincar na natureza na EI, além de evidenciar as práticas que o envolvem e refletir sobre a importância da natureza para a infância.

Para alcançar os objetivos traçados, optamos por utilizar diferentes recursos, como a abordagem metodológica qualitativa e descritiva. Com caráter bibliográfico e documental desenvolvida por meio da análise de publicações, organizando um estado de conhecimento, com auxílio da leitura exploratória e seletiva. Para ampliar os estudos, utilizamos o método de documentação direta, por meio da pesquisa de campo exploratória-explicativa, com observações, amparada pelo uso de diário de campo e registros fotográficos, em dois Centros Municipais de EI (CMEI), localizados no município de Castro.

Além disso, optamos pelo uso de um questionário com professoras e entrevistas com equipe gestora, de tal forma que atendessem aos objetivos desta pesquisa. Após isso, mediante a análise de conteúdo, realizamos a redução dos dados e organização em categorias (Bardin, 1977), seguido para a triangulação de dados (Triviños, 2008), por meio da análise dos diferentes instrumentos de pesquisa usados.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro abordamos aspectos sobre a natureza, a criança e o necessário desamparado infantil, destacando teorias que sustentam o brincar e o brincar na natureza. Visamos compreender o que já foi dito sobre o tema, por meio da organização de um estado do conhecimento, no qual trazemos pesquisas e pesquisadores que enfocam a criança e a natureza.

O segundo capítulo contém pressupostos teóricos de distintos autores e pesquisadores em relação às concepções de espaços, parques, pátios e o brincar na natureza. Considerando ainda as abordagens teóricas de diferentes estudiosos e movimentos que nos mobilizam a olhar para a natureza, o brincar e a EI, como Freinet, Steiner, Mário de Andrade e Quintais Brincantes.

² O uso do termo professora no feminino é adotado nesta pesquisa em virtude da composição majoritariamente feminina historicamente presente a EI (Wada, 2003).

No decorrer do terceiro capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas para os dados gerados sobre as práticas brincantes e o contato com a natureza. Além da caracterização dos campos de pesquisas e sujeitos, bem como a análise realizada a partir do movimento de triangulação de dados. Por fim, destacamos considerações e recomendações para futuras pesquisas.

Ademais, é uma proposta para refletir e rever as práticas no ambiente educacional, tendo em vista que o emparedamento está além da questão física, podendo também ser expresso por ações que limitam o desenvolvimento de potencialidades na infância. Em um movimento de conexão com a vida em constante transformação, criação de vivências, formação da identidade e valores, na compreensão dos sinais que marcam o presente e anunciam o futuro. Na busca de poder partilhar vivências, na transformação da vida de cada criança impossibilitada da percepção do olhar sobre o mundo na natureza, fato que “as crianças precisam da natureza tanto quanto a natureza precisa das crianças” (Louv, 2016, p.17).

1 NATUREZA E CRIANÇA NA NATUREZA



Fonte: Quintais Brincantes, 2022.

No decorrer deste capítulo, abordamos aspectos relevantes sobre a natureza, a criança e o necessário desemparedamento infantil, destacando as teorias que sustentam o brincar e o brincar na natureza. Visamos compreender o que já foi dito sobre o tema, por meio da organização de um estado do conhecimento, no qual trazemos pesquisas e pesquisadores que abordaram a criança e a natureza.

1.1 A CRIANÇA E A NATUREZA

Ao imaginar cenas simples, porém repletas de significados, em que uma criança está brincando na chuva ou em uma poça de água. Colhendo folhas caídas de árvores, pescando ou deitada sobre a grama, observando as nuvens. Outrora com os pés descalços tocando a lama que, futuramente, poderiam transformar-se em bolinhos. Essa criança explora ativamente o ambiente natural ao seu redor, uma cena possivelmente comum em tempos passados, que infelizmente tornou-se raridade na atualidade.

Nessas cenas, a natureza é vista como um ambiente diversificado e catalisador para vivências indispensáveis. Essa perspectiva evidencia sua autenticidade nos escritos de Richard Louv (2016), em sua obra “A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza”:

Para as crianças, a natureza se mostra de muitas maneiras: um bezerro recém-nascido; um animal de estimação que vive e morre; uma trilha de chão batido em meio às árvores; uma cabana aninhada em urtigas; um terreno baldio pantanoso e misterioso. Independentemente da cena, a natureza oferece a cada criança um mundo mais antigo e vasto, separado dos pais. Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia [...] (Louv, 2016, p.29-30).

A criança sendo naturalmente curiosa e exploradora, encontra na natureza oportunidades para descobrir novas possibilidades e reinterpretar suas fantasias, contribuindo

para a independência e autoconhecimento (Barros, 2018). Portanto, podemos afirmar que a relação entre a criança e a natureza é fundamental durante a infância, pois a criança é um ser da natureza.

Em virtude disso, o contato com a natureza oportuniza a movimentação livre e contínua da criança, contribuindo na construção de saberes para compreender sua força e o seu corpo. Ao descobrir os espaços naturais, têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades motoras, possibilitando ser guiada pela liberdade e potência interior.

Zanon (2018) afirma que ao vivenciar o ambiente natural, proporciona-se a sensação de conexão. Isso ocorre porque a natureza é fonte de vivacidade e energia, na qual sua presença pode contribuir para os aspectos físicos, mentais e emocionais, refletindo na qualidade de vida. Além disso, há uma transformação social, por meio da construção de valores desde a infância baseados no amor, cuidado e respeito à natureza.

Sob esse prisma, as vivências perpassadas por relações vitais com a natureza são fundamentais. Permitem que a criança possa descobrir e aprender. Ao escalar uma árvore, brincar na terra ou na chuva ou cultivar plantas, desenvolvem habilidades importantes, como a resolução de problemas e o trabalho em equipe, conectando-se com o mundo.

Horn e Barbosa (2022) enfatizam que estar em contato com a natureza e suas bonitezas configura-se como uma experiência única e incomparável. Por conseguinte, enfatizamos que por meio de experiências livres ou conscientes, de contemplação ou de interações reflexivas, como investigar um parque ou brincar em um jardim, contribui para a construção de aprendizagens complexas em suas múltiplas linguagens, principalmente nos aspectos sensoriais:

As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade. Essa necessidade é revelada de duas maneiras: ao examinar o que acontece com os sentidos dos jovens quando perdem a conexão com a natureza, e observando a magia sensorial que ocorre quando eles são expostos à mais ínfima experiência direta em um ambiente natural (Louv, 2016, p.77).

Neste mesmo sentido, Zanon (2019, p.49) explicita que “a natureza desperta os sentidos porque ali corre vida, ocorre imprevisto e tudo é surpresa”. Destacando a importância da natureza como um espaço dinâmico, no qual a percepção sensorial é ativada, apresentando sempre algo novo que desperta a curiosidade.

Assim, mencionamos que a natureza desempenha um papel fundamental na infância, oferecendo uma multiplicidade de espaços repletos de exploração, construção de hipóteses,

brincadeiras e aprendizados. Nesse contexto, a natureza pode atuar como uma espécie de nutrição para o corpo e a mente, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento de potencialidades.

A falta desses estímulos pode prejudicar a capacidade de aprender e relacionar-se. Devido que, o contato com espaços naturais oferece oportunidades para relaxamento, sendo benéfico para os desafios emocionais enfrentados durante o crescimento. Superando assim o transtorno do déficit de natureza, expressão criada por Louv (2016), que evidencia:

[...] O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. O transtorno pode ser detectado individualmente, em famílias e em comunidades - pode até alterar o comportamento humano nas cidades, o que acaba afetando sua estrutura, uma vez que estudos consagrados relacionam a ausência de parques e espaços abertos (ou a inacessibilidade a eles) a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas (Louv, 2016, p.58).

O autor destaca que, embora não seja um diagnóstico médico, o conceito ajuda a ilustrar os efeitos negativos da desconexão com a natureza. Sendo muito importante devido às transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos, evidenciando a forma de relacionar-se com a natureza. A compreensão desse transtorno pode ter implicações significativas nas formas de vislumbrar mudanças futuras para o reencontro entre a criança e a natureza.

Do mesmo modo, Barros (2018) afirma que o distanciamento entre a criança e a natureza surge como uma importante crise atual. Na qual o mundo natural tem deixado de ser visto como parte essencial da infância. Esse quadro acarreta graves consequências à saúde, como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade e miopia.

Nessa perspectiva, o distanciamento mencionado pelos autores acaba sendo uma crise comum em diferentes cenários da atualidade. Encarado e aceito como uma normalidade uma infância distante dos espaços naturais, além da excessiva preocupação com higiene e a concepção da criança como ser estritamente frágil.

Em muitas situações a criança cresce com mínima ou sem a oportunidade de contato com os ambientes naturais. Devido a residir em áreas predominantemente urbanas e ainda presenciarem rotinas em que as tecnologias são o monopólio do seu entretenimento:

A crescente urbanização e a ausência de políticas públicas mais acolhedoras, o que se tem observado com frequência nas brincadeiras infantis é a inserção de jogos eletrônicos, maior tempo de exposição à televisão, poucas brincadeiras que

movimentam o corpo e um tempo maior de exposição a lugares fechados, como apartamentos ou escolas sem espaços ao ar livre[...] (Brito, 2018, p.26-27).

Dialogando com esse prisma, Barros (2018, p.18) afirma que “os sintomas e efeitos dessa desconexão compõem um problema sistêmico que está levando a profundos impactos em todas as gerações, especialmente crianças e idosos, afetando a qualidade de vida em todos os territórios”. Nessa perspectiva, a vida moderna nas cidades, com seus prédios, asfalto e poluição, têm reverberado um cenário com falta de áreas verdes e a dificuldade para brincar em ambientes públicos.

Assim, dentre as dificuldades encontradas pela criança no contato com a natureza, pode-se dizer que a sociedade muitas vezes propaga situações de restrição baseadas em preocupações diversas. Tais preocupações incluem concepções higienistas, falsa sensação de segurança e preferências estéticas.

Léa Tiriba (2018, p.146) destaca outro aspecto a se considerar, “compondo o conjunto de crenças e valores que mantêm as crianças distanciadas da natureza, impõe-se uma espécie de ‘cultura da limpeza’ que, invariavelmente, relaciona os elementos do mundo natural à sujeira [...]”. Essa cultura de limpeza imposta, afasta a criança da natureza e carrega uma visão estereotipada que se infiltra nos ambientes escolares.

Essas restrições podem ser exacerbadas pelo desejo de manter um certo padrão, o que pode levar à adoção de políticas que limitam a liberdade. Como resultado, a criança pode se encontrar em ambientes nos quais o espaço para a exploração ao ar livre é restrito. Ocasionalmente refúgio em atividades de dopamina instantânea, resultando em um ciclo de recompensa viciante.

Sendo assim, a conexão com a natureza é essencial para superar esses contextos e inspirar atitudes de responsabilidade. Ao proporcionar à criança experiências significativas, como plantar, observar a semente germinar e crescer, perceber o que as plantas precisam para viver, colher fruta no pé e acompanhar as diferentes cores dos frutos, propicia cultivar uma base sólida para o desenvolvimento de valores e comportamentos.

Essa mudança de paradigma é necessária devido à dissociação emocional da natureza. Em que segundo Louv (2016, p.155), “carentes de experiências diretas com a natureza, as crianças começam a associá-la a medo e apocalipse, não a alegria e encantamento [...]”. Ocasionalmente uma desconexão ainda mais profunda com o ambiente natural e consequências significativas para o desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, ao reconhecer a necessidade de complementar a experiência em casa, na qual muitas vezes não têm a liberdade para brincar ao ar livre, as instituições educacionais desempenham papel crucial na promoção do contato com a natureza e o aprendizado

experiential. Além da parceria com as famílias, destacando a importância da natureza na infância:

Sabemos que está no cerne da concepção da Educação Infantil o contato com os espaços ao ar livre. Além disso, o contexto contemporâneo de crianças morando em apartamentos, onde as brincadeiras nas calçadas não têm sido possíveis, provoca a escola infantil a pensar em seu papel na partilha da educação da família, em sua ação complementar, alternativa, aquela que compete a ela oferecer (Horn; Barbosa, 2022, p.86).

Para reverberar mudanças na cultura institucional é necessário refletir sobre a relação entre as instituições educacionais e o mundo que as rodeia. Com o intuito de reconhecer a importância da natureza na formação da criança, em uma abordagem que valorize a experimentação e a interação da infância com o seu entorno. Desse modo, as creches e pré-escolas são espaços que podem incluir práticas brincantes na natureza, devido que nessa fase a criança gera suas primeiras sensações e impressões do mundo. As quais são elementos formadores essenciais para seu futuro.

1.2 O NECESSÁRIO DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA

Para dialogar sobre desemparedamento da infância, se faz necessário compreender o que é o emparedamento infantil. Presente em muitas realidades dos ambientes educacionais a expressão "emparedar", criada por Tiriba (2018), denomina a condição de confinamento e isolamento impostas cotidianamente a criança, nas palavras da autora:

Criei a expressão "emparedar" para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) - dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas (Tiriba, 2018, p.17).

A autora reforça que na realidade das instituições escolares que recebem crianças, em suas práticas constata-se a raridade de acesso nos espaços externos. Na maioria das vezes são limitadas a salas fechadas em vários momentos ao longo do dia, na qual a chegada a espaços externos é demorada e pode até não acontecer.

Esses ambientes onde as crianças passam cerca de oito horas diárias, caracteriza-se por uma infância restrita a espaços limitados, com rotinas impositivas perpassada por frases como “fique sentado” e “não converse”. Deixando de lado espaços de escuta ativa da criança, além

das práticas libertadoras para o seu desenvolvimento, que podem ser ampliadas nos espaços externos.

Vale acrescentar que a relação da criança e natureza nas instituições escolares acaba caracterizando-se como instrumentalizada. Com tendências de ambientes cobertos por cimento, parquinhos de plástico, grama sintética e até mesmo vegetação decorativa ou artificial. Além de uma relação com os elementos naturais limitadamente, sem a pensá-los como possibilidades do contato direto e parte do aprendizado, isso porque:

Raramente de pés descalços nas áreas externas, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita. Confirmando a ideia de uma concepção de natureza a serviço dos humanos, a vegetação, quando existe, tem função decorativa, ou de uso prático: serve para comer, ou oferecer sombra, ou para explicar processos, construir noções. Da mesma forma, a relação com a água geralmente supre necessidades fisiológicas e de higiene, só ocasionalmente propicia prazer (Tiriba, 2010, p.144).

Tiriba (2018) ressalta que isso agrava-se graças à realidade social, principalmente a urbana, na qual muitas vezes caracteriza-se por ambientes tomados por edificações que desconsideram a importância das áreas verdes. Consequentemente isso reflete-se nas instituições de ensino, construídas em espaços áridos, sem vida e com muros altos devido à falsa sensação de segurança. Com instituições de EI caracterizadas por muitas paredes, brita no chão e pouco verde.

Na essência dos motivos que essas situações ocorrem, a concepção de que as crianças precisam estar guardadas e protegidas é uma das razões que as afastam da natureza. Uma visão relacionada à responsabilidade das instituições de ensino de garantir a segurança dos filhos, definindo assim um cotidiano de distanciamento.

A educadora ambientalista complementa ainda que esse distanciamento pode estar relacionado com a necessidade dos adultos de controlá-las. Levando a uma pedagogia que valoriza os espaços fechados, pautada em uma visão limitadora sob a educação que não valoriza a conexão entre as crianças e a natureza (Tiriba, 2018).

A permanência entre paredes e os fatores que impedem o acesso a espaços externos pelas crianças é uma realidade preocupante, nos fazendo questionar e refletir sobre a grave situação em que muitos desconhecem ou ignoram:

A permanência entre paredes é maximizada nos CEIs em que alguns fatores se conjugam: o tempo ao ar livre é diminuto, as janelas não estão acessíveis e as educadoras não favorecem a visão do lado de fora. Assim, nem as crianças vão lá fora, nem acessam, através das janelas, o mundo a sua volta, a luz do sol. O que isso pode significar para a saúde das crianças, para a sua ecologia pessoal, considerando que

chegam em casa já à noite? Quantas crianças desta e de outras cidades brasileiras estão submetidas a essa condição de seres que nem sequer têm acesso visual ao mundo em que vivem?” (Tiriba, 2018, p.74).

Frente a essa realidade, nos deparamos com o “desemparedamento”, conceito criado por Tiriba (2018). Tal qual revela um fenômeno multifacetado que caracteriza a infância na sociedade contemporânea. Sendo um processo gradual e histórico que priva a criança em seu desenvolvimento pleno no brincar ao ar livre, voltado para o incentivo do contato com a natureza.

Segundo a autora, “[...] diante dessa compreensão de desemparedamento da infância, faz-se necessário escutar as crianças e reconhecer o seu potencial na creche” (Tiriba, 2018, p. 44). O fato revela que no atual cenário em que estamos inseridos, os anseios por parte das crianças em desemparedar-se, devido às rotinas baseada em espaços fechados, ocasionado a exaustão e ansiedade.

As crianças necessitam ampliar os movimentos de seu corpo, correr e extravasar suas energias contidas nas paredes da sala de referência. Proporcionar um ambiente que reconheça seu potencial, pautado em um tempo e espaço de inter-relação entre criança e a natureza. Se faz necessário para que vivenciem novas experiências, transformando a si próprias e a realidade à sua volta:

Nesse tempo e espaço único entre as crianças e os demais seres vivos e não vivos da natureza, as crianças, “caçadoras” que são, exploram o mundo de braços abertos para o novo, para as descobertas, para as experiências, para as transformações de si e da vida, porque contam com algo bem peculiar da infância: a fantasia e a imaginação, que lhes permitem conhecer e desbravar outros mundos, viajar por outras dimensões, dançando nas constelações e mergulhando e velejando em muitos mares, por meio de seus mundos imaginários. Por isso, poetizam a vida (Valerio; Silva, 2021, p.15).

Nessa perspectiva da aproximação à natureza, as crianças são exploradoras do mundo naturalmente, devido que é algo intrínseco como parte do seu processo de aprendizado e desenvolvimento. Em contrapartida, é preocupante saber que em muitas instituições de EI prevalece o emparedamento e a privação dessas vivências.

Tiriba (2018), evidencia que desemparedar a infância, permite um ambiente com aprendizagens fluidas de forma prazerosa e significativa. Mas para isso, o papel da educadora tem extrema importância, com destaque para a sua visão de mundo e a vontade de desemparedar.

Nesse sentido, a escola e a comunidade desempenham papel fundamental no desemparedamento e no desenvolvimento de uma cultura de cuidado. Ao reconhecerem o valor

da natureza e atuarem como agentes de transformação, em prol da consciência ambiental e de mudanças sociais:

Quando o potencial transformador do ambiente natural encontra eco na escola enquanto grupo organizado, na comunidade, na vizinhança, nos indivíduos, inicia-se um movimento de pertencimento e de cuidado, que pode refletir não apenas na preservação do rio que atravessa a cidade, mas também no cuidado com os arredores e com as próprias pessoas (Zanon, 2018, p.18).

Portanto, é primordial que as instituições atuem para desemparedar a infância. Por meio da proposição de contextos possibilitadores de investigação e exploração, em que as crianças se sintam livres e sejam protagonistas, em uma ação docente de troca de experiências. Entretanto, reconhecer, respeitar e considerar a capacidade da criança em construir novos conhecimentos pode ser um grande desafio, visto que a sociedade insiste em contextos de emparedamento.

1.3 O BRINCAR NA NATUREZA: TEORIAS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS

Ao pensarmos o brincar na natureza, temos historicamente a contribuição de diferentes movimentos, teóricos e grupos que defendem o acesso e contato da criança com a natureza. Essa perspectiva enriquece a infância e promove uma conexão profunda com o mundo natural, que se reflete em benefícios tangíveis para a infância.

Segundo Valerio (2021), o brincar, sendo uma linguagem universal, legitima a infância como um período crucial no desenvolvimento humano. Possibilitando que a criança construa sua identidade, tome consciência do corpo, se comunique e descubra o mundo, sendo concretizado como ferramenta de descoberta e parte essencial da infância.

Na obra “Terreno baldio, um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, focada em uma teoria sobre a espacialização da vida”, com autoria de Lopes (2021), o brincar vai além de apenas uma simples atividade lúdica. Configurando-se como um processo integrado à vida, que transcende tempo, espaço e interações pessoais, enriquecendo a experiência humana de maneiras profundas e significativas:

O brincar é a vida em processo. A vida dos que estão, a vida de outros. Os tempos dos que estão, os tempos de outros. Os espaços de quem estão, os espaços dos outros. Aí há uma conjunção paisagística (com todos seus elementos). Na vivência espacial, espaços e tempos se unem no presente momento, que deixa de ser fugas para se esticar (Lopes, 2021, p.143).

O autor afirma ainda que “a atividade brincante, como se percebe, tem grande impacto nas transformações humanas e na totalidade do existir, em se relacionar consigo mesmo e com o mundo” (Lopes, 2021, p.148). Evidenciando o potencial do brincar com intrínseco e transformador para o ser humano em sua existência no mundo. Diante disso, é possível observar que os modos de brincar passaram e têm passado por muitas mudanças ao longo dos anos.

Desde os tempos antigos, a brincadeira caracteriza-se como essencial para o aprendizado e o desenvolvimento. Inicialmente as crianças exploravam o ambiente natural, criando jogos improvisados e utilizando dos objetos disponíveis para estimular a imaginação. Esse cenário mudou devido a transformações sociais, evidenciando uma nova dimensão do brincar, caracterizado por horas imersas em frente às telas luminosas e o distanciando das possibilidades presentes no ambiente natural.

Dessa forma, a mudança significativa na forma de brincar e interagir com o mundo em comparação com gerações anteriores é evidente. Em que a sua ligação à natureza apresenta crescente diminuição. Isto levou a uma tendência preocupante de situações em que as infâncias tendem a menos contato com ambientes naturais, como afirma Louv:

Em um intervalo de poucas décadas, a maneira como as crianças entendem e vivenciam a natureza mudou radicalmente. A relação se inverteu. Hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo. É exatamente o oposto de como as coisas eram quando eu era criança (Louv, 2016, p.23).

A inversão ao passado, quando as crianças tinham uma relação direta com a natureza, destaca a importância de reconhecer e abordar esta mudança cultural e o seu impacto no bem-estar das crianças e na saúde ambiental. Surge a necessidade de atentar-se para a forma como as crianças da atualidade passam a sua infância, buscando estratégias significativas para mediar estes fatores e interagir com a natureza.

Lopes (2021) apresenta um contexto de sua infância, que nos faz refletir sobre essa inversão, dizendo “em minha infância, muitos alimentos ainda assumiam a qualidade de brinquedos, eram comidas para outros acontecidos de vida: espigas de milho viravam bonecos de palhas, bases para petecas e chuchus bois para nossos sítios” (Lopes, 2021, p.158).

Frente a essa realidade, é essencial proporcionar práticas brincantes, como forma de resgate e valorização do imaginário, da criatividade e da autonomia da criança. Deixando de lado apenas o brincar com brinquedos prontos e acabados, proporcionando uma conexão profunda entre a natureza e seus elementos, influenciando diretamente nas memórias criadas, vivências e descobertas.

Piorski (2016) em relação à interação entre o mundo material e simbólico, especialmente no contexto do brincar com elementos naturais presentes na natureza, elucida que a materialidade do brincar na natureza carrega significâncias da alma, atingindo impressões sensoriais.

Segundo Louv (2016) em relação aos benefícios que o brincar na natureza pode proporcionar, destaca melhorias em habilidades motoras, estímulos sensoriais, desafios físicos, redução do estresse, aumento da concentração e melhoria do bem-estar emocional. Isso pode ser comprovado a partir de estudos realizados Noruega e na Suécia:

Estudos recentes descrevem evidências provocantes que ligam o tempo que se passa ao ar livre a outros benefícios à saúde, para além do controle de peso, que podem ser específicos à experiência na natureza. Na Noruega e na Suécia, pesquisas com crianças em idade pré-escolar demonstram que brincar na natureza gera frutos. Os estudos comparam crianças que brincaram todo dia em playgrounds comuns com outras que brincaram pela mesma quantidade de tempo em meio a árvores, pedras e terrenos não edificadas em áreas naturais. Ao longo de um ano, as que brincavam em áreas naturais tiveram resultados melhores em testes de coordenação motora, especialmente em equilíbrio e agilidade (Louv, 2016, p.70).

Nesse sentido, Tiriba (2018) nos diz sobre os princípios da estrutura do trabalho na EI, em que se pode pensar que o contato com a natureza não é assumido como princípio das práticas pedagógicas. Essa negligência afirmada pela autora, de fato, acaba presente em muitas instituições, sendo um reflexo preocupante da desconexão com a natureza e as práticas brincantes.

Essas descobertas ressaltam a importância de criar possibilidades que envolvam o brincar na natureza. Entretanto, Tiriba (2018), expõe que documento Referencial Curricular Nacional para a EI publicado pelo MEC em 1998, referindo-se à natureza ou ao meio ambiente, tem características relacionadas a valorizar a observação, na qual a natureza é fenômeno a ser observado, um dos objetos de conhecimento ou um recurso pedagógico, com a finalidade que as crianças descubram seu valor.

Dessa forma, a partir da análise no RCNEI (Brasil, 1998), em seus três volumes existentes, constatou-se que no terceiro volume é possível encontrar trechos em relação ao contato com a natureza, se lê:

O contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças e o professor deve oferecer oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza. Fazer passeios por parques e locais de área verde, manter contato com pequenos animais, pesquisar em livros e fotografias a diversidade da fauna e da flora, principalmente brasileira, são algumas das formas de se promover o interesse e a valorização da natureza pela criança (Brasil, 1998, p.204).

É possível encontrar também orientações didáticas breves para o trabalho de artes visuais, com crianças de zero a três anos em relação aos procedimentos e uso de materiais nas aulas, “outros materiais podem diversificar os procedimentos em Artes Visuais, como canudos, conta-gotas, colheres, cotonetes, carretilhas, formas diversas, papel-carbono, estêncil, carimbos, escovas, pentes, palitos, sucatas, elementos da natureza” (Brasil, 1998, p.112).

Também, o documento expõe que no ensino da matemática, especificamente sobre espaço e forma, nas relações espaciais, percebidas por meio do contato e da manipulação, para a identificação de quantidade, tamanho e forma. As orientações didáticas destacam que ao realizar um trabalho com as formas geométricas, pode-se desenvolver observações de formas encontradas na natureza, em flores, folhas, casas de abelha e teias de aranha, em contextos em que a criança possa fazer construções (Brasil, 1998).

Em relação às DCNEI (Brasil, 2010), Horn e Barbosa (2022) definem que o documento apresenta uma perspectiva da criança como ser de potencialidades em suas experiências. Porém os discursos pedagógicos e os profissionais que atuam nessa etapa da educação demonstram o contrário refletindo em práticas que contradizem essas perspectivas.

Essa contradição, ocasiona um impacto negativo no desenvolvimento infantil, principalmente nas práticas que envolvem o brincar na natureza. Uma vez que essas práticas são perpassadas pela característica da criança como ativa, curiosa, que tem autonomia e realiza uma exploração independente, na qual o professor é quem oportuniza e possibilita as práticas do brincar com a natureza.

Nessa perspectiva, nas diretrizes e a relação criança e natureza, segundo Tiriba (2018), não está contemplada no documento. Sendo vista apenas em relação ao respeito ao bem comum em uma ordem de importância, bem como às considerações em relação aos bens culturais. Sem autonomia e dependente dos seres humanos. Não havendo grandes alterações na resolução CNE/CEB nº5, publicada em 17 de dezembro de 2009.

A autora argumenta ainda que, apesar de alguns dos documentos apresentados valorizam a relação com a natureza e principalmente seus elementos, isso não ocorre com referências significativas sobre a real importância relação criança e natureza:

É perceptível a concepção de natureza como aquela que oferece benefícios aos humanos, mas a recíproca não é verdadeira. Apesar do reconhecimento dos inúmeros benefícios e prazeres que proporciona, a natureza segue sendo vista como cenário, paisagem, pano de fundo. O foco está exclusivamente nas crianças! Seu objetivo seria oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento infantil, mas nem sequer há referências significativas à importância do contato entre crianças e natureza como

elemento de preservação ambiental. O esquecimento revela uma visão utilitarista em que a natureza não é percebida como o todo de que as crianças são parte. Nem é percebida em sua autonomia, mas a serviço dos humanos (Tiriba, 2018, p.131).

Diante disso, Horn e Barbosa (2022) afirmam que a realização de projetos e práticas que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, são essenciais para que a criança se identifique como integrante da natureza. Assim, as instituições de EI, podem ser os caminhos para práticas pautadas no brincar na natureza.

Nessa perspectiva, Zanon (2018, p.18) afirma que “a criança precisa que o adulto crie essas oportunidades, plantando, inicialmente, sementes de curiosidade pela natureza”. Dessa forma, a professora pode atuar como esse adulto no processo de despertar na criança o interesse e a curiosidade pela natureza, criando em suas práticas oportunidades para que ela possa descobrir novas facetas por meio do contato com a natureza.

Desenvolver práticas envolvendo o brincar na natureza, como desenhar após uma vivência, pode-se compreender sobre a relevância da experiência. Como também dinâmicas utilizando a coleta de elementos da natureza, a pintura com carvão e brincadeiras com expressão corporal.

Barros (2018) salienta que os profissionais da educação precisam ter em mente a compreensão que o ambiente externo é essencial para o crescimento saudável da criança, ao abranger possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações, além da oportunidade de criação e imaginação. Complementa ainda que “cada escola pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu terreno, recursos financeiros e, principalmente, de acordo com sua trajetória pedagógica” (Barros, 2018, p.64).

Em função disso, transcender os limites físicos da sala de referência, englobando práticas pautadas no brincar na natureza proporciona aprendizagens significativas e diversificadas, visto que “em meio à natureza, as crianças têm diferentes elementos naturais dispostos para interações, investigações e experiências brincantes[...]” (Valerio; Silva, 2021, p.37). Justificamos assim a importância do brincar na natureza para a infância, incluindo aspectos físicos, emocionais e sociais. Devido que propicia o aprendizado prazeroso, o contato com elementos naturais, estímulos de sentidos, bem-estar físico e emocional.

1.4 O QUE JÁ FOI DITO: RECONHECENDO PESQUISAS E PESQUISADORES QUE ABORDAM A CRIANÇA E A NATUREZA

O estado do conhecimento é definido por Morosini e Fernandes (2014, p. 155) como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica

de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Dessa forma, configura-se como uma etapa importante que consiste na análise crítica e abrangente das pesquisas realizadas sobre o tema escolhido. Com o objetivo de identificar lacunas, tendências e contribuições existentes na área de estudo, mediante a análise de publicações científicas relevantes, de forma organizada e rigorosa, em fontes confiáveis.

Assim, ao realizar o estado do conhecimento, é importante manter uma postura crítica e reflexiva em relação aos estudos encontrados. Nessas circunstâncias, com o objetivo de construirmos um caminho sólido de pesquisa, nos dedicamos a identificar as produções acadêmicas em relação à criança, à EI e às relações com a natureza.

Delimitamos como base de dados o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd¹). Criada em 1978, é uma organização sem fins lucrativos que conta com programas de pós-graduação em educação *stricto sensu*. As reuniões nacionais e regionais são reconhecidas internacionalmente como um fórum de debate importante. Desse modo, justificamos o uso do portal devido ao reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos e o vínculo com importantes pesquisadores.

Inicialmente recorremos aos Anais das Reuniões Regionais da ANPEd Sul, em um recorte de cinco anos, sendo 2018 a 2023. Usando como títulos-chave de busca “brincar”, “natureza” e “desemparedamento”, nos grupos temáticos (GT) Educação e Infância (05) e Educação Ambiental (17). A fim de compreendermos a contribuição das publicações e a base teórica destes estudos, nos dedicamos à leitura flutuante dos resumos.

Quadro 1 - Anais ANPEd Sul.

(continua)

Ano	Título	Autores (as)	Palavras- chave
2018	O brincar na Educação Infantil como direito e possibilidade de vivenciar a diversidade	Claudia Teresinha Pagno Puerari Jaime Farias Dresch	Educação Infantil. Brincar. Criança. Diversidade. Direitos Humanos.

¹ <https://anped.org.br>

2018	Mulheres e Natureza na trama da Educação Ambiental: Tensionando verdades	Juliana Corrêa Pereira Schlee	Educação Ambiental. Mulheres. Natureza. Michel Foucault
2020	Um olhar para a Educação Ambiental: Mulheres infames e natureza no pampa gaúcho	Juliana Corrêa Pereira Schlee Paula Corrêa Henning Paula Regina Costa Ribeiro	Educação Ambiental. Natureza. Mulheres.
2020	Concepções de infância e criança no jardim de infância do século XIX: Entre a Natureza Infantil e a educação moral	Juliana Corrêa Pereira Schlee Paula Corrêa Henning Paula Regina Costa Ribeiro	Infância. Educação Infantil. Manuais Pedagógicos.

Fonte: A autora, 2024.

Ao realizar a busca de pesquisa sobre o tema na base de dados na Reunião Científica Regional da ANPED XII (ANPEd-Sul), de 23 a 26 de julho de 2018, foi encontrado na busca por título "brincar", no GT 05, um trabalho, sendo, “O brincar na Educação Infantil como direito e possibilidade de vivenciar a diversidade” de autoria de Puerari e Dresch (2018), que não apresenta considerações relevantes relacionadas a este estudo.

No mesmo GT, na busca pelo termo “natureza”, não encontramos registros. Na busca pelo termo “natureza”, no GT 17, foi encontrado um trabalho, sendo, “Mulheres e Natureza na Trama da Educação Ambiental: Tensionando Verdades”, de autoria de Schlee (2018) que não se relaciona ao estudo, por não tratar da temática natureza e EI. Assim, seguimos a busca no referido eixo recorrendo ao descritor “brincar” e não localizamos publicações. Na busca pelo termo “desemparedamento”, em ambos GT, não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Na XIII Reunião Científica Regional Sul, realizada em 22 a 24 de março de 2021, na procura pelo termo “brincar”, no GT 05 e 17, não foram encontrados nenhum registro. Em “natureza” no GT 05, encontramos o trabalho “Concepções de Infância e Criança no Jardim de Infância do Século XIX: Entre a Natureza Infantil e a Educação Moral”, com autoria de Schlee, Henning e Ribeiro (2020).

Bem como na busca por “natureza” no GT 17, foi encontrado o trabalho intitulado “Um Olhar para a Educação Ambiental: Mulheres Infames e Natureza no Pampa Gaúcho”, assinado por Schlee, Henning e Ribeiro (2020), em que ambos não atendem as temáticas abordadas. Em “desemparedamento” não foram encontrados trabalhos sobre a temática nos GT analisados.

Por fim, na busca pela ANPEd Regional Sul XIV, realizada de forma remota em 17 a 20 de outubro de 2022, utilizando o termo “brincar” no GT 05, não foram encontrados trabalhos. Na busca por “natureza” e no GT 17, não foi encontrado nenhum trabalho relacionado. Como também na busca pelo termo “natureza”, no GT 05 e 17. No termo “desemparedamento” não foram encontrados trabalhos em ambos GT.

Devido ao número reduzido de estudos, ampliamos a busca para os registros das publicações realizadas nos anais das reuniões nacionais da ANPEd, no mesmo tempo delimitado anteriormente, considerando um recorte de 2018 a 2023, organizados no quadro que segue:

Quadro 2- Anais ANPEd Nacional.

(continua)

Ano	Título	Autores (as)	Palavras-chave
2019	Da alegria de brincar à pressão para render: As crianças e o controle do tempo dos adultos.	Andrize Ramires Costa	Brincar. Tempo. Educação Infantil.
2019	Ateliê catadores do brincar: Espaço de produção de sentidos e formação sensível de docentes do ensino fundamental I	Marilete Calegari Cardoso	Ateliê didático sensível. Brincar Livre. Formação profissional docente.
2019	Uma discussão sobre a natureza das pesquisas sobre conhecimento profissional do Professor: O caso do Bolema	Marlova Estela Caldatto Soldá Milena Policastro Carlos Miguel Silva Ribeiro	Formação de professores. Conhecimento do professor de matemática. Ensino de matemática. Mapeamento.
2021	Relações Seres Humanos-Natureza: Trabalho, cultura e produção de saberes	Maria Clara Bueno Fischer	Trabalho. Cultura e produção de saberes.
2021	Natureza, mulheres e reprodução social	Tamires Lopes Podewils Alana das Neves Pedruzzi	Educação Ambiental. Ontologia materialista. Filosofias Emergentes.

2021	Brincar na luta por reconhecimento da Educação Infantil: A “Voz” das mulheres”	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Mulheres. Educação infantil. Luta por reconhecimento . Narrativas. Histórias de vida.
2021	Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa: Pensar a infância saudável e com experiências	Marilete Calegari Cardoso Maria Vitória da Silva	Brincar livre. Pandemia. Criança e infância.
2021	Saberes, fazeres e experiências lúdicas infantis no brincar com as tecnologias digitais móveis	Joseilda Sampaio de Souza Maria Helena Silveira Bonilla	Brincar. Experiências Lúdicas. Tecnologias digitais móveis.
2021	O brincar livre no ciclo de alfabetização: um estudo sobre experiência de formação sensível para professores	Fernando Peixoto de Souza	Formação Docente. Brincar Livre. Ciclo de Alfabetização.
2021	“Eu quero brincar!” Reflexões acerca do brincar no 1º ano do ensino fundamental em tempos de pandemia	Elisa Carneiro Santos Almeida Noé Matias de Souza Giovana Cristina Zen	Brincar. Ensino Fundamental. Pandemia.
2021	Na contramão da bncc: Do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas.	Kátia de Souza Bizzo Schaefer Léa Tiriba Zenilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos	BNCC. Educação Infantil. Natureza. Biofilia. Cosmofobia.
2021	Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infâncias, biofilia e desemparedamento	Léa Tiriba Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz	Natureza. Infância. Educadores Clássicos. Desemparedamento. Biofilia.
2023	Currículo e Natureza: O confinamento ecológico dos animais no ensino de biologia	Túlio Vieira dos Santos Maria Margarida Pereira de Lima Gomes	Animais. ecologia. disciplina escolar Biologia. currículo escolar.
2023	Cartografia corporal com bebês: A potência nos encontros entre corpos natureza	Karin Cristina Santos de Albuquerque Daniela Guimarães	Creche. Bebês. Corpo Natureza. Natureza. Corpo.

2023	O Brincar como prática pedagógica numa escola indígena de Dourados, MS	Brenda Maria Alves Cordeiro Marta Coelho Castro Troquez	Infância Indígena. Brincar. Práticas Pedagógicas.
2023	O Brincar da Criança com o Transtorno do Espectro do Autismo: Reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural	Zélia Amorim de Proença Ana Paula de Freitas	Perspectiva histórico-cultural. Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão. Brincar. Educação Infantil.
2023	Baú Brincante: Um estudo sobre o brincar em uma escola do campo na comunidade indígena Tupinambá - Ilhéus-Bahia	Maria Aparecida D'ávila Cassimiro Cristina Maria D'ávila Teixeira	Brincar. Pesquisa-ação. Educação Infantil no Campo. Cultura Lúdica.

Fonte: A autora, 2024.

Quanto aos registros do ano de 2019, ao realizar a busca pelo termo “brincar”, foram encontrados dois trabalhos: O primeiro intitulado “Da alegria de brincar à pressão para render: As crianças e o controle do tempo dos adultos”, de autoria de Costa (2019) e o segundo “Ateliês catadores do brincar: Espaço de produção de sentidos e formação sensível de docentes do ensino fundamental I”, de autoria Cardoso (2019). Porém, ambos trabalhos não atendem às temáticas abordadas neste estudo.

Na busca pelo termo “natureza” foi encontrado um trabalho denominado “Uma discussão sobre a natureza das pesquisas sobre conhecimento profissional do Professor: o caso do Bolema” de autoria de Caldato, Policastro e Ribeiro (2019), que trata sobre educação matemática, temática que não abrange esta pesquisa. Por fim, na busca pelo termo “desemparedamento” não foram encontrados trabalhos sobre a temática.

Nos anais do encontro de 2021, na busca do termo “natureza”, foram encontrados dois trabalhos, sendo, “Relações Seres Humanos-Natureza: Trabalho, cultura e produção de saberes”, de auditoria de Fischer (2021) e “Natureza, mulheres e reprodução social”, de autoria de Podewils e Pedruzzi (2021), entretanto, ambos não abrangem a temática.

Na pesquisa com o termo “brincar” foram encontrados seis trabalhos, a saber: Em “Saberes, Fazeres e Experiências Lúdicas Infantis no Brincar com as Tecnologias digitais móveis” de autoria de Souza e Bonilla (2021), destaca o brincar de crianças com tecnologias digitais móveis em ambientes domésticos revela saberes, que não se relaciona com a pesquisa.

Também “Eu quero brincar!” reflexões acerca do brincar no 1º ano do ensino fundamental em tempos de pandemia”, com autoria de Almeida, Souza e Zen (2021), que não abrange a pesquisa. Além disso, “Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa: Pensar a infância saudável e com experiências”, de autoria de Cardoso e Silva (2021), que se referem ao brincar durante a pandemia de COVID-19, evidenciando considerações relevantes para pesquisa, essencialmente no que tange às condições e desafios da rotina das crianças, os brinquedos, brincadeiras e lugares que elas brincam em casa.

O trabalho intitulado “O brincar livre no ciclo de alfabetização: um estudo sobre experiência de formação sensível para professores”, de Souza (2021), sobre a inclusão do brincar nas experiências formativas de professores do ciclo de alfabetização, não se relaciona com a pesquisa.

E “Brincar na Luta por Reconhecimento da Educação Infantil: A ‘Voz’ das mulheres”, de autoria de Garcia (2021), que analisa como memórias e narrativas de profissionais na EI se refletem sobre as práticas, e como essas reflexões contribuem para o reconhecimento da infância, destacando a importância da voz das mulheres nesse processo. Por fim, “Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas”, de autoria Souza *et al* (2021), que elucida questões sobre o emparedamento e o brincar livre, no que diz respeito à temática das relações entre seres humanos e natureza.

Na busca do termo “desemparedamento”, foi encontrado um trabalho intitulado “Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infâncias, biofilia e desemparedamento”, de autoria de Tiriba, Alves e Thomaz (2021), que abrange o tema pedagogias do desemparedamento e biofílica, contribuindo para a pesquisa.

Nos anais do encontro de 2023, na busca do termo “natureza”, foram encontrados dois trabalhos, a saber: “Currículo e Natureza: O Confinamento Ecológico dos Animais no Ensino de Biologia”, de auditoria de Santos e Gomes (2023), que não abrangem a temática investigada. Também foi encontrado o trabalho “Cartografia Corporal com Bebês: A Potência nos Encontros entre Corpos Natureza”, Albuquerque e Guimarães (2023), que abrange o tema da pesquisa devido a seu objetivo de compreender os afetos que expressam os corpos bebês nas relações que nascem nos encontros entre eles e os outros modos da natureza.

Na pesquisa com o termo “brincar” foram encontrados três trabalhos, a saber: “O Brincar como Prática Pedagógica numa Escola Indígena de Dourados, MS”, de autoria de Cordeiro e Troquez (2023), este trabalho foi relevante devido a perspectiva de verificar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas para crianças indígenas entre cinco a dez anos, evidenciando uma nova perspectiva.

O trabalho “O Brincar da Criança com o Transtorno do Espectro do Autismo: Reflexões a partir da perspectiva Histórico-Cultural”, de autoria Proença e Freitas (2023), que não abrange o tema pesquisado. Em “Baú Brincante: Um Estudo sobre o Brincar em uma Escola do Campo na Comunidade Indígena Tupinambá - Ilhéus-Bahia” de Cassimiro e Teixeira (2023), também não contempla a temática da pesquisa. Quanto à pesquisa com o termo desemparedamento, não foi encontrado nenhum trabalho correspondente.

A análise dos trabalhos ao longo do tempo nos permitiu apontar que existem mais trabalhos em relação ao brincar e a natureza no ano de 2021. Dentre os referenciais teóricos que se destacam nos trabalhos analisados estão: Foucault, Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet, além de conceitos como biofilia, brincar e infância, que contribuíram para fundamentar as discussões.

Cabe considerar, que autoras como Juliana Corrêa Pereira Schlee, Marilete Calegari Cardoso, e Léa Tiriba são algumas das mais recorrentes na lista de trabalhos encontrados. No mais, as palavras-chave que merecem destaque com base nos trabalhos analisados incluem: "brincar", "educação infantil", "natureza", "mulheres", "formação docente", "experiências lúdicas", "pandemia", "biofilia" e "desemparedamento", pois refletem temas essenciais abordados nesta pesquisa.

Por meio dessa análise, obtivemos uma visão detalhada sobre a temática, sendo vinte e uma pesquisas encontradas, em que apenas cinco se relacionavam com a temática. Os trabalhos encontrados foram essenciais, pois possibilitaram ampliar as abordagens, fica evidente que apesar do número reduzido de estudos acerca do tema, alguns autores evidenciam preocupações relevantes. Entretanto, é importante salientar a necessidade desta pesquisa devido a essa defasagem no país. No próximo capítulo considerações sobre a criança e a natureza com um olhar para o espaço educativo e as práticas pedagógicas serão abordadas.

2 NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Quintais Brincantes, 2022.

Neste capítulo, abordamos pressupostos teóricos de distintos autores e pesquisadores em relação às concepções de espaços naturais, parques e pátios e o brincar na natureza. Considerando ainda as abordagens teóricas de diferentes estudiosos e movimentos que nos mobilizam a olhar para a natureza, o brincar e a EI, como Freinet, Steiner, Mário de Andrade e Quintais Brincantes.

2.1 ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas instituições de EI, o espaço toma forma em diferentes percepções, todavia é onde acontecem inúmeros fenômenos, é lugar de brincadeira, crescimento, investigação e descobertas. Um ambiente de criação de vínculos e memórias, risadas e imaginação, que se modifica de acordo com cada sujeito integrante em suas singularidades.

Nesse sentido, o contato com o espaço, aqui tratamos especificamente do espaço externo, é fundamental na primeira infância. Mas o que é o espaço? O conceito de espaço costuma-se ser usado como sinônimo para ambiente na educação, porém nesse contexto abordado, segundo os escritos de Zabalza (1998), podemos estabelecer uma diferenciação entre ambos, apesar de estarem intimamente relacionados.

Corroborando com as abordagens do autor supracitado, Durli e Brasil (2012), dialogam com a diferenciação dos conceitos, nos quais, o espaço é concebido como as questões físicas e materiais, as interligações arquitetônicas e suas formas. Em contrapartida, o ambiente é considerado a partir de suas interações entre os sujeitos nele presente:

As questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez, incide sobre o espaço. Por essa razão acreditamos ser fundamental o entendimento tanto das especificidades de cada conceito em sua dimensão teórico-prática, quanto das relações e implicações que se estabelecem entre eles. Essa diferenciação possibilita aprofundar compreensões que podem resultar na adequação dos espaços pedagógicos na educação infantil (Durli; Brasil, 2012, p.124).

Assim, essas especificidades da interligação entre o espaço e o ambiente na EI, são aspectos relevantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, que auxiliam na compreensão do espaço nas suas multiplicidades conceituais, em suas faces arquitetônica, ideológica, social, política e histórica.

Dessa forma, ressaltamos que as instituições de EI podem ser compreendidas como parte de um processo histórico de construção. Devido que ao longo do tempo, passaram por várias mudanças, com uma redução significativa de seus espaços (Zamberlan; Basani; Araldi, 2007).

Segundo Pacífico e Goulart (2022), o espaço é parte essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem, porém as mudanças históricas ocorridas perpetuaram uma cultura de disciplinarização e padronização. Diante disso, é importante buscar pela mudança de paradigmas nesses espaços em que boa parte da infância é construída, “por essa razão, os ambientes precisam ser espaços que considerem as experiências, as necessidades e os desejos das crianças” (Pacífico; Goulart, 2022, p.04).

Nessa perspectiva, ao compreender o espaço e sua influência em relação à criança, devemos considerá-la como sujeito central desse processo, a fim de promover contextos potencializadores de brincadeiras, imaginação, fantasia, aprendizado e criticidade. Para esse movimento, surge a necessidade de refletir sobre a organização dos espaços da EI.

Zabalza (1998, p.50) ao referir-se sobre a organização dos espaços cita que a EI possui características específicas, expondo que precisam de “espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”. Tal fato revela que esses espaços precisam ser adaptados, pensados e planejados, compreendendo ainda as áreas externas como parte integrante da arquitetura, tendo sua necessidade relativa, tanto quanto aos espaços de higiene.

Além disso, o autor afirma ainda que o trabalho docente, pautado na autonomia da criança, não se reverbera em cenários empobrecidos, os quais são característicos nas aulas convencionais em espaços indiferenciados. Portanto, os espaços devem possibilitar interações e aprendizagens coletivas e individuais (Zabalza, 1998).

Rinaldi (2013) afirma que a organização dos espaços de uma instituição escolar envolve originalidade, como também aspectos sociais, culturais e políticos. Para tanto considera que:

A instituição escolar, na verdade, pode desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica, na medida em que esse momento (projeção) e esse lugar (a escola) podem ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimentos já estabelecidos, mas como um lugar para a verdadeira criatividade (Rinaldi, 2013, p.122).

A compreensão da riqueza do processo de organização dos espaços escolares, implica concebê-lo como amistosos e convidativos, sendo “alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis, para se constituírem como lugares abertos para a experimentação e as relações sociais” (Borba, 2006, p.52). Esse aspecto contribui para a organização de um espaço dinâmico e enriquecedor.

Zamberlan, Basani e Araldi (2007, p.250) salientam que os espaços externos também estão envolvidos nessa organização, pois “[...] são espaços de uso e transmissão de jogos e brincadeiras”, que devem ser qualitativos e instigar a imaginação, experiências sensoriais, livre expressão corporal e simbólica.

As autoras reforçam que se deve garantir que promovam o desenvolvimento global da infância, por meio de contextos reflexivos em relação às concepções de criança e educação que valorizem a autonomia, socialização e proteção (Zamberlan; Basani; Araldi, 2007).

Na realidade atual, nas instituições de EI, os espaços utilizados rotineiramente por grandes períodos são as salas de referência, ocasionando pouca exploração e aproveitamento dos demais espaços, quando existentes, que constituem a arquitetura da instituição. Nessas situações, “elementos da natureza são descartados, planejamento do espaço é deixado para trás em função de aproveitamento do local oferecido, ficando o ambiente pobre de elementos e recursos que favoreçam seu desenvolvimento” (Zamberlan; Basani; Araldi, 2007, p.258).

Ampliando os olhares e abordagens acerca do espaço na EI, salientamos que o conceito de espaço é ramificado, sendo necessário encará-lo além de apenas físico e estrutural, mas envolvendo suas múltiplas simbioses, uma vez que é um espaço de convívio e experiências dos sujeitos nele presente.

Segundo Bondioli (2004) os espaços não são neutros, pelo contrário são repletos de intencionalidades, logo, evidenciar a complexidade que envolve os espaços da EI é de extrema importância, considerando que muitos deles refletem contextos de emparedamento, desconsiderando aspectos relevantes do desenvolvimento infantil, sendo um fator determinante para a qualidade do ambiente educativo.

Surge então a necessidade de propiciar momentos de reflexão e problematização em contextos formadores em torno desses espaços, envolvendo a gestão de tempo. Corsino (2006) afirma que os espaços devem ser entendidos como:

Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades; neste lugar, partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais,

regras de convivência; estão sujeitas a tempos e espaços coletivos [...] (Corsino, 2006, p.05).

Desta maneira, o professor tem um papel significativo em relação à organização, recursos, mediação de inter-relações, aproximação das crianças dos objetos e situações, mobilização da criatividade e possibilidades de expressão. Sendo possível, a materialidade de espaços de produção de conhecimento e experimentação na infância.

De acordo com Guimarães (2006, p.75), nesses espaços de ação e imaginação, o professor deve atuar “como um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando a que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas.” Dessa forma, evidenciamos a importância do olhar atento do professor, em relação aos momentos no espaço para vivências em uma infância plena.

O espaço nessa perspectiva é visto como a base para a construção de outros aspectos, porém pode ser um fator decisivo no desenvolvimento infantil, possibilitando ou limitando esse processo de crescimento pessoal e práticas formadoras. Devido que a forma de organização e utilização dos espaços define suas potencialidades de aprendizagem e experiências.

Pacífico e Goulart (2022), salientam que os sujeitos que habitam um espaço conseguem transformá-lo, por meio de suas experiências e relações nele vidas. Portanto, os espaços da EI são contextos transformadores que carregam um papel importante na formação do pensamento e identidade, influenciando diretamente na qualidade de vida.

As abordagens apresentadas evidenciam a necessidade da busca de novas formas de garantir o uso e organização dos espaços, por meio do olhar sensível para a infância. Convém enfatizar, que o contato com a natureza, muitas vezes em ambientes escassos desses elementos, pode ser promovido a partir da aproximação e iniciativa do professor e da instituição, permitindo a autonomia das crianças, porém direcionado para essas proposições.

Partindo desses pressupostos, acolhido no espaço da EI estão os parques e pátios como parte integrante da estrutura desses ambientes, ressaltamos considerações importantes em relação a esses espaços, devido a seu significado para a infância, além de se caracterizarem como os campos de pesquisa deste estudo.

2.2 PARQUES E PÁTIOS

Os parques e pátios são espaços que compõem, ou deveriam compor, a estrutura de muitas instituições de EI no país, que independe de sua organização, despertam grande interesse e amor nas crianças. Muitas vezes o único dia de ir ao parque, em um curto período, é o mais esperado da semana. Em dias chuvosos, a angústia de serem impossibilitadas de saírem de

dentro de suas salas de referência, devido à falta de preparo, de materiais ou para evitar a “sujeira”, se faz presente. Por conseguinte, muitas vezes permanecem semanas sem acesso a esses espaços tão desejados.

Essa afetividade atrelada a esses espaços, reforçam a necessidade de tratar aqui considerações relevantes sobre os mesmos, buscando compreender suas diferentes abordagens e perspectivas, uma vez que “os lugares da infância valorizados na memória de adultos apontam o pátio escolar como um dos locais favoritos” (Fernandes; Elali, p.42, 2008).

Compreendemos o impacto desses espaços na vida humana, visto que é na infância que as primeiras impressões são construídas. Diante disso, considerando as memórias compreendemos o potencial que os parques e pátios têm em relação a formular a identidade da criança e percepções de mundo que irão acompanhá-las durante suas trajetórias.

Nesse contexto, segundo Fernandes e Elali (2008), em suas abordagens sobre as interações infantis nos ambientes sócio-físicos, afirmam que o contato da criança com espaços externos, incluindo a natureza, tem sido cada vez mais distante devido ao crescimento urbano e inquietações com a segurança. Nesse sentido, os espaços das instituições de EI devem ser ressignificados, ocupando essa lacuna. Dessa forma, a escola é, portanto:

[...] um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e, para que isto ocorra, é preciso que a criança não se sinta limitada, nem por barreiras espaciais nem por restrições da equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras e normas, outra exigência da vida em sociedade (Fernandes; Elali, 2008, p.42).

Devido a necessidade do encontro com espaços que promovam o contato com a natureza e o agir livre, os pátios e parques escolares assumem grande significado para a infância, por meio de suas interações novas experiências borbulham. Portanto, um cenário em que a criança é privada ao acesso a esses espaços, por mau uso, falta de organização ou escassez, em que o tão esperado dia de parque é esporádico ou inexistente, devemos refletir as quais memórias e vivências estão sendo construídas e atreladas aos espaços escolares na percepção da criança.

Com base nisso, Lira e Kopczynski (2015) compreendendo a criança como um sujeito de direitos e a EI como a primeira etapa da educação básica, salientam que as instituições devem oferecer espaços físicos adequados para o desenvolvimento integral da criança, igualmente amparados por um trabalho docente de qualidade.

Portando considerando essa perspectiva, a existência de parques e pátios nas instituições são indiscutíveis. Entretanto, esses espaços muitas vezes estão atrelados ao uso

apenas como um local alheio a propostas e projetos, podendo até mesmo ser escassos e precários, com poucos equipamentos e recursos materiais.

Fernandes e Elali (2008, p.43), afirmam que é “imprescindível que a escola ofereça ambientes propícios para o desenvolvimento das brincadeiras das crianças, sobretudo nas áreas de pátios, onde é possível agirem mais livremente, desobrigadas de atividades pedagógicas”. Essa afirmação pode ser compreendida, já que nesse espaço ocorre trocas de influências entre o meio, em que ambos se modificam.

Porém, apenas a existência desses espaços não garante sua contribuição para o desenvolvimento da criança, de fato, em muitos momentos esses espaços são usados apenas como suporte de apoio para de ocupar o tempo, havendo exceções. Todavia, as crianças são deixadas por alguns minutos nesses ambientes, que muitas vezes não são organizados, estruturados ou planejados para as vivências infantis.

Segundo Bizarro (2010, p.50), os pátios escolares na EI são “tal como os demais espaços destinados à aprendizagem das crianças”, contudo ficam restritos aos momentos de recreação e o uso dos equipamentos quando presentes neles, considerando a sala de referência como lugar privilegiado para as práticas educativas.

No entanto, “o espaço externo deve utilizado como um prolongamento das salas de atividades” (Horn, 2014, p.11), quer isto dizer que para as aprendizagens infantis os espaços externos, incluindo parques e pátios, oportunizam saberes tão significativos quanto às atividades desenvolvidas na sala de referência.

Diante disso, disseminar reflexões sobre os parques e pátio em sua organização e utilização nas instituições escolares, é essencial para a construção de locais qualitativos e significativos, que supram as necessidades infantis. Considerando, especificamente a organização desses espaços e as questões relacionadas ao acolhimento das experiências afetivas, relacionais e cognitivas da criança, por outras palavras:

O ambiente externo deve ser acolhedor, seguro, acessível às crianças com locomoção dificultada, estimulante e asseado, colaborando para o alcance das metas educacionais propostas. É particularmente importante considerar que nesses espaços também estarão interagindo crianças com alguma deficiência motora ou visual, entre outras (Horn, 2014, p.13).

Em virtude disso, viabilizam-se esses espaços como momentos não apenas de correr, mas como oportunidades de escolha por parte das crianças, de aprendizagens em suas diferentes linguagens infantis, perpassados pelo aconchego e acolhimento.

Nesse sentido, os parques e pátios, podem promover momentos com brinquedos de

manipulação e construção, por meio de disponibilizar diferentes elementos como “pedaços de madeira, baldes e pás, entre outros, que oferecerão às crianças oportunidades para construção e manipulação nesse espaço do pátio” (Horn, 2014, p.15). Uma vez que as distintas respostas que as crianças têm quando entram em contato com esses elementos são essenciais para EI, reinventando o uso desses espaços.

2.3 A NATUREZA E AS CONTRIBUIÇÕES DE TEÓRICOS E TEORIAS NO DECORRER DA HISTÓRIA DA EI

Evidenciamos nessa proposta uma educação sensível a partir do mundo da criança, no qual a simbiose entre criança e natureza se faz presentes nas aprendizagens, nos pátios e parques das instituições de EI. Assim, considerando a natureza como um dos eixos principais deste estudo, cabe aqui abordar os teóricos que nos mobilizam a olhar para a natureza.

2.3.1 PEDAGOGIA FREINET: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Para tratar sobre as contribuições no decorrer da história da EI, se faz necessário trazer a pedagogia do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), sua trajetória de vida foi marcada pela 1ª guerra mundial, o que desencadeou seus estudos para uma educação voltada para a vida.

Suas abordagens proporcionaram mudanças significativas nos procedimentos pedagógicos e nas práticas escolares. Por via da criação de técnicas inovadoras, com base na experimentação, em contextos marcados por desigualdades sociais, repressão e alienação, como afirma Costa (2006):

A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos (atividades) manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social. O autor defende ainda que é através das experiências que as crianças chegarão ao verdadeiro conhecimento (Costa, 2006, p.27)

De acordo com Costa (2011, p.24) a pedagogia Freinet “buscava uma nova metodologia de ensino, pois rejeitava a forma ditatorial da aplicação das aulas. Para as mudanças pretendidas, idealizou alternativas pedagógicas a serem trabalhadas no processo educativo”. Isso demonstra uma pedagogia de relação teórico-prática, pautada no desenvolvimento da criança e na aprendizagem pela experiência, além da essencial relação com a natureza.

Para Pedagogia de Freinet a natureza é parte do ser humano, por meio de uma convivência harmoniosa e interdependente, tendo foco na importância do desenvolvimento humano com os ensinamentos da natureza. Como afirma a autora em sua análise da obra do educador francês, “por meio da natureza o homem pode superar diversas dificuldades e aprimorar e desenvolver outras capacidades que possibilitem uma melhor convivência social” (Costa, 2011, p.46).

Essas abordagens podem ser associadas aos princípios do desemparedamento já citado, mesmo o termo inexistindo na época, já se carregava a ideia da importância de sair do ambiente da sala de referência e vivenciar o mundo, visto que a prática de manter as crianças emparedadas, como ouvintes passivas permanece presente desde a antiguidade até os dias atuais.

A autora afirma ainda que a metodologia se baseia no desenvolvimento natural da criança, como sujeito atuante, sendo parte da busca pelo conhecimento, significando a aprendizagem, superando os métodos tradicionalistas de decodificação e memorização dos conhecimentos (Costa, 2011).

Dialogando com essa perspectiva, podemos destacar os escritos de Rabelo (2016) que afirma a metodologia de Freinet com a concepção do espaço escolar centralizado na criança, na qual as práticas desenvolvem-se a partir de suas escolhas e seu contexto, com intuito da construção de uma educação significativa por meio das experiências vividas, sob o qual suas produções são importantes e valorizadas, reconhecendo-se como sujeitos parte de seu próprio aprendizado.

A partir disso, Freinet desenvolveu quatro princípios básicos de sua pedagogia, para proporcionar a educação, sendo: Cooperação, Comunicação, Educação do Trabalho e Tateamento Experimental. Segundo Costa (2011) a cooperação estaria relacionada a necessidade de compreensão da importância do trabalho cooperativo para as crianças, proporcionando vivências, indispensáveis para a vida social.

Segundo Sakamoto, Carnietto e Junior (2020) o princípio da comunicação está relacionado à livre expressão em uma educação com caráter não autoritário, perpassada por constante troca de ideias entre sujeitos, sempre em um ambiente organizado que propicie momentos de expressão a partir de diferentes meios. Dialogando com essa perspectiva, Costa (2011, p.32) afirma: “Ao expor suas ideias a criança passa a defender sua opinião, além de aprender a colocar-se diante de outros e argumentar sua posição [...]”.

A concepção de educação como trabalho está relacionada a importância do trabalho como necessidade vital do ser humano. Dessa forma, esse trabalho deve iniciar-se na escola,

sendo necessário rever a organização do trabalho pedagógico e espaços físicos. Para criar espaços de práticas norteadas “[...] pelo pensamento de que anteriormente à realização do trabalho, acontecem as etapas de constatação da realidade, da necessidade, do planejamento dos recursos materiais, do tempo e das ações necessárias” (Sakamoto; Carnietto; Junior, 2020, p.326).

Por fim, o tateamento experimental está relacionado às vivências de aprendizagens, que proporcionam uma educação significativa. Assim, as técnicas propostas por Freinet mudaram o cenário educacional, no qual a criança tornou-se o centro do processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar as práticas da pedagogia freinetiana, como a “aula-passeio” ou “aula das descobertas”, um recurso pedagógico que propicia a união entre teoria e prática, despertando novos interesses e vivências, ressignificando as formas de pensar e agir sobre a escola, são capazes de:

[...] mostrar o quanto sair “fora da sala de aula” é eficaz para a mobilização da quebra de paradigmas e na construção de novas formas de pensar e agir, na melhoria da convivência entre professor/aluno/a, homem/ natureza e na compreensão acerca da relação teoria e prática discutida em sala de aula. Conduzir o aluno para além das paredes da escola é proporcionar um novo sentir sobre o mundo (Barros; Vieira, 2019, p.84).

Segundo Sakamoto, Carnietto e Junior (2020) a aula-passeio tem a potencialidade de despertar um interesse maior dos alunos em relação ao ensino, ampliação da capacidade de argumentação, desenvolver conhecimentos experimentais e significativos. Fica evidente os benefícios da aula-passeio e sua potencialidade de exploração da curiosidade natural, além de ser uma alternativa para as práticas com a criança e a natureza.

Cabe destacar o “livro da vida”, elaborado de forma gradual e coletiva, contém os registros das construções feitas pela criança ao longo do ano letivo, sendo uma atividade que possibilita “as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida; é uma forte ferramenta para possibilitar o registro das falas infantis, permitindo o arquivamento e a socialização dessas mesmas falas, a qualquer momento” (Rabelo, 2016, p.43).

Segundo Costa (2011) outra proposta é o “jornal escolar”, este possibilita a função social da aprendizagem, com o uso da divulgação de descobertas dos educandos por diferentes meios e estratégias. A autora também salienta a prática do “texto livre”, em que o aluno tem a possibilidade de se expressar de forma criativa, utilizando desenhos, oralidade e escrita. Além

das práticas de “correção” e “autoavaliação”, como parte integrante de qualquer atividade gráfica realizada, devido que o erro deve ser visto e corrigido como algo natural.

A autora supracitada aborda ainda a prática de “plano de trabalho”, auxiliando no estudo de diferentes assuntos, podendo ser “[...] realizados individualmente, em duplas ou em grupo e possuem uma organização didática, por meio de fichários para serem realizados” (Costa, 2011, p.37). A prática com “fichários”, são realizadas coletivamente a fim de superar dificuldades de aprendizagem, utilizando atividades gráficas. Ademais, a prática “correspondência escolar”, muito usada por Freinet, baseia-se no ato de intercomunicação entre as escolas, objetivando a função social da escrita comunicativa.

Rabelo (2016) destaca que a prática de “roda de conversa” propõe o planejamento de atividades, momentos de fala entre aluno e professor, revisão, registro e estruturação do aprendizado. Além disso, afirma ainda que os “ateliês”, divididos em diferentes espaços, ficam ao alcance da criança e permitem a liberdade da realização de diferentes atividades. Cabe ressaltar um registro da prática Freinetiana:

Figura 1 - Aula passeio.



Fonte: Site Escola Curumim Freinet, 2024.

Nesse cenário, se faz necessário citar as 30 invariantes pedagógicas, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do trabalho e teoria, na pedagogia e na formação da criança, segundo Costa (2011):

As invariantes de Freinet, dentre outros aspectos, estão relacionadas à natureza humana, ao comportamento, às condutas, aos sentimentos e às reações que as pessoas tem frente a determinadas situações que limitam a liberdade e o livre desempenho. As invariantes, como Freinet identificava, eram princípios que estavam presentes na vida de todo o ser humano, fosse ele criança, jovem ou adulto [...] (Costa, 2011, p.37).

Considerando assim na relação teórico prática, Freinet trouxe inovações, com bases importantes para as abordagens da educação, como a relação professor/aluno, valorização da aprendizagem coerente e significativa, a criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e a natureza como parte intrínseca, como também o desemparedamento infantil.

2.3.2 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF

Em uma visão alternativa sobre a evolução da EI, podemos destacar Steiner na Pedagogia Waldorf. Abordagem baseada nos conhecimentos antropológicos, pelo aprendizado por meio do brincar, das conexões interpessoais e das experiências na natureza com o objetivo de enfrentar os desafios da vida contemporânea.

Nos dados obtidos na Federação Brasileira de Escolas Waldorf (2020) revelam que Rudolf Steiner (1861-1925) nasceu na Áustria e apesar de sua formação em ciências exatas, dedicou-se à filosofia, escrevendo a obra “A Filosofia da Liberdade” (1894). Fundou a sede da Sociedade Antroposófica, partindo do princípio de que a Antroposofia é um caminho de conhecimento cognitivo, do qual a humanidade pode harmonizar o espírito com o cosmos. Os resultados de seus estudos contribuem como fundamentos para iniciativas, como a Pedagogia Waldorf.

Santana e Vilar (2023, p.62) afirmam que a Pedagogia Waldorf, apresenta princípios de “uma educação integral e humanizada, isto é, um caminho de reverência e amorosidade para com a infância hoje. Também um modo coerente de tecer a sociedade que se anseia para o futuro”, além da associação da natureza como ambiente estruturando para o desenvolvimento da criança. Evidenciando assim uma educação inovadora, que vem sendo presente em inúmeras escolas, inclusive no Brasil.

Vale ressaltar que essa pedagogia tem suportes inter/transdisciplinar, envolvendo aspectos sociais, psicológicos, materiais e espirituais como intrínsecos ao desenvolvimento humano, sendo permeada pelos princípios da ecologia. Suas abordagens estão vinculadas às perspectivas transformadoras, objetivando estabelecer uma unidade com o mundo, proporcionando vivências próximas ao contexto da natureza (Santana; Vila, 2023).

Nessa perspectiva, Brandão e Reis (2018, p.128) afirmam que “é mais que um método de ensino, mas uma educação terapêutica, ao considerar o homem em sua pluralidade e assim propõe atitudes e formas de conduzi-lo para seu melhor e mais harmonioso desenvolvimento”, evidenciando a importância de considerar o desenvolvimento pleno da criança.

Dessa forma, carrega o potencial de desenvolver a criança integralmente, expandindo seus movimentos e experienciando o mundo, conhecendo e superando seus próprios limites, gerando assim autoconfiança e autonomia, além da forte relação estabelecida entre a natureza e suas possibilidades, como afirmam Brandão e Reis (2018):

Por isso, no ambiente de jardim, promove-se que as crianças fiquem longos períodos imersos em uma única brincadeira, em cima das árvores, criando sozinhas, a partir de seus impulsos e vontade; proporcionando formas de se envolverem, desafiarem-se e desbravarem seus limites, [...]no jardim de infância Waldorf, seu diferencial acontece no contemplar a natureza, tornando-a mais significativa às crianças. Ensina-se a reverência a tudo que tem vida, desde a formiga até uma frondosa árvore; portanto, ressignifica a importância da vitalidade dos grandes movimentos (Brandão; Reis, 2018, p.130).

As escolas de Steiner caracterizam-se pelo uso do princípio desafiador, por meio do brincar com materiais não estruturados, nas palavras de Oliveira (2006), “materiais em estado bruto”, como cipó, blocos de madeira, cascas de coco, sementes, pedras e entre outros. Esses materiais em contato com a criança ressignificam-se, proporcionando um aprendizado lúdico e dinâmico, na qual a prática do brincar apenas com brinquedos estruturados é deixada de lado. Já que “a indefinição transfere à imaginação da criança a potencialidade de ‘ser’ simbólico do objeto” (Oliveira, 2006, p.67).

Além disso, segundo a autora supracitada nas escolas Waldorf, existe uma grande preocupação com a harmonia entre a criança e a natureza, que ao longo prazo, vem a se resultar na construção de hábitos conscientes em relação a natureza. Isso justifica a escolha dos materiais em suas formas naturais nas práticas desenvolvidas e ambientes repletos de amplas áreas verdes na busca de um trabalho de integração da criança e a natureza, como pode ser observado nas imagens a seguir.

Figura 2 - Escola Magê Molê em Curitiba/PR.



Fonte: Site Magê Molê Pedagogia Waldorf, 2021.

Figura 3 - Escola Aldeia Akatu.



Fonte: Site Aldeia Akatu Pedagogia Waldorf, 2019.

Kratz (2022) afirma que o distanciamento dos espaços naturais ocorre desde muito cedo. Por conta disso se faz essencial refletir nos currículos escolares da EI a natureza como parte intrínseca do ser humano, para a promoção do respeito dos direitos infantis e o desenvolvimento saudável, evidenciando a Pedagogia Waldorf como caminho na constituição dos currículos.

Ziegler e Lima (2018, p.298) enfocam que essa pedagogia pode “contribuir de forma relevante para uma inserção crítica da questão ambiental no processo educativo, segundo uma perspectiva pedagógica e de sustentabilidade na infraestrutura do ambiente escolar”. Afirmando

ainda suas contribuições para a integração da temática ambiental na educação de forma crítica, teórica, prática e inovadora.

Segundo a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (2020), ao tratar de estudos sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação com a Pedagogia Waldorf, salienta que as interações e brincadeiras são eixos vitais e estruturantes, além da movimentação, imaginação, proteção e experiências significativas, na qual a formação do professor deve ser de observador:

A formação do professor Waldorf valoriza o desenvolvimento do professor-observador, como uma das habilidades para que ele adquira sensibilidade para captar as necessidades individuais da criança que lhe é confiada, bem como para perceber as necessidades do grupo e que, de forma autônoma - fundamentada na imagem de ser humano praticada pela pedagogia Waldorf - decida quais atividades são pertinentes para a sua realidade (FEWB, 2020, p.16).

Diante desse contexto, fica evidente que a pedagogia de Steiner, propõe uma prática educativa investigativa pautada nas concepções de transformação individual e coletiva. Tendo como base questões culturais, individuais e subjetivas, articulando o ser humano a natureza beneficentemente, conduzindo para um ensino humanizado e de qualidade.

2.3.3 NO BRASIL...OS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE

Em uma visão complementar aprofundamos a compreensão em relação às contribuições no decorrer da história da EI, ao considerar o contato com a natureza e a exploração ao ar livre destacamos Mário de Andrade. O legado na história brasileira e na educação se sobressai pela sua visão inovadora e pela criação dos Parques Infantis em 1935. Nascido em São Paulo em 1893, foi uma figura importante atuando em diversas áreas (Enciclopédia Itaú Cultural, 2023).

O impacto cultural remonta ao seu envolvimento na Semana de Arte Moderna de 1922, conforme aponta o programa Enciclopédia Itaú Cultural (2023). Sua contribuição para a valorização da cultura brasileira evidencia essa influência, para além das realizações artísticas, abrindo caminho a novas formas de educação, reconhecendo a importância para o crescimento da criança no contato com a natureza. Suas contribuições no campo cultural e educacional influenciaram gerações de artistas e educadores no Brasil.

Figura 4 -Mário de Andrade.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural, 2023.

Dessa forma, desenvolveu suas propostas em relação aos Parques Infantis partindo do princípio de uma EI pautada no imaginário da criança, nas culturas da infância, na socialização e afetividade, na troca de experiências e na cultura brasileira. Além de caracterizar-se como uma educação popular para crianças e jovens de diferentes etnias (Russo; Vercelli, 2023).

Segundo Russo e Vercelli (2023) a proposta dos Parques infantis foi instaurada quando Mário de Andrade estava no cargo de diretor de Cultura e Recreação, da cidade de São Paulo. A proposta surge devido à preocupação com o abandono das crianças. Na qual seu público-alvo eram os filhos de operários, que ficavam muitas vezes à mercê do sistema e da concepção de infância da época. Dessa forma, essas crianças teriam acesso à cultura brasileira, lazer e saúde, sendo uma inovação no contexto educacional:

[...] Assim, os espaços dos PIs proporcionavam o cenário necessário para destaque das atividades artísticas que ali eram desenvolvidas, tanto que se transformaram em referência na experiência pioneira da junção educação-cultura, oportunizando às crianças vivências de diferentes linguagens (Russo; Vercelli, 2023, p.29-30).

Os ambientes dos Parques Infantis eram estratégicos, compostos por áreas abertas, mobiliário a altura das crianças, não havendo salas de aula e sem separação etária. Dessa forma, a criança era vista como “um sujeito de direitos e produtora da cultura” (Russo; Vercelli, 2023, p.31), sendo possível vislumbrar práticas de desemparedamento e estratégias benéficas, se reproduzidas nos contextos atuais.

Segundo Rubino (2013) caracterizam-se como um espaço complementar à educação formal, como também uma oportunidade de aproximar os estrangeiros da cultura brasileira e construir uma identidade nacional. A autora destaca ainda que Mário de Andrade despertava

profundo apreço pelos desenhos infantis, realizando concursos de desenhos, valorizando-os e repassando instruções às professoras, a partir da escuta e olhar sensível.

Em relação ao trabalho docente, Gobbi (2013, p.10) enfoca que as professoras em sua atuação, “[...] não poderiam participar de forma enfática ou ter uma presença muito grande naquilo que as crianças estavam desenhando, ao que elas, em grande medida, respondiam escrevendo no verso dos desenhos”. Essa evidência demonstra, uma preocupação com as construções infantis e os seus significados expressados, como aspectos psíquicos, sociais, culturais e artísticos.

Russo e Vercelli (2023) complementam que em relação à atuação dos educadores, seu trabalho deveria ter um olhar sensível e criativo, a fim de promover o contato das crianças com experiências significativas em um ambiente amoroso, compreendendo a infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Nessas perspectivas, esses espaços eram caracterizados pela preservação social, pautada em espaços lúdicos, extraescolares e no protagonismo infantil, em um tratamento holístico da criança. Além do resgate de brincadeiras tradicionais brasileiras, contribuindo para ampliação do repertório cultural, tendo a recreação como um meio essencial. No entanto, segundo as autoras supracitadas, os Parques Infantis caíram em desuso devido as transformações sociais.

Assim, essa pedagogia proporcionou novas perspectivas sobre educação, além de evidenciar a importância de ouvir as infâncias, respeitá-las e considerá-las em sua totalidade. Demonstrando, atualmente, o valor de uma educação centrada na criança e em seu potencial de desenvolvimento, em ambientes distintos da sala de referência e um olhar docente atento. Cabe a seguir, alguns registros significativos de um Parque Infantil carregado de significados, sensações e pensamentos:

Figura 5 - Parque Infantil.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural, 2023.

Figura 6 - Entrada Parque Infantil.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural, 2023.

2.3.4 NA ATUALIDADE: O MOVIMENTO DOS QUINTAIS BRINCANTES

Partindo das experiências de mestres educacionais renomados e o reencontro das matrizes ancestrais africanas e indígenas, surge o movimento dos Quintais Brincantes. Espaços dinâmicos, com a possibilidade para uma educação democrática de cuidado para o vínculo com a vida e o mundo, em um processo de conhecimento livre, com abordagens de práticas biodiversas e transformadoras, evidenciando a cultura popular brasileira.

Segundo a obra Quintais Brincantes (2022) esses espaços são organismos vivos, podendo caracterizar-se em casas, jardins, aldeias, ocas e tocas. Na busca por criar uma identidade vinculada à natureza, por meio do brincar ao ar livre, com a compreensão da natureza como sistêmica e complexa.

Frente a essa realidade, compreendemos que os espaços são pensados e planejados para possibilitar diferentes estímulos e experiências, compostos por laboratórios, ateliês, salas de aconchego, alquimias e investigações. Além da valorização dos materiais não estruturados, contribuindo para ampliar tudo que vibra dentro da criança. Sob esse aspecto, os espaços dos Quintais Brincantes são:

[...] preparados para proporcionar a experimentação de texturas, sons, cheiros, sabores, movimentos, pausas e sentimentos, com potencial lúdico, criativo, aberto a várias interações, que permite exploração livre, estimula o imaginário e, ao mesmo tempo, a concentração, por meio de jogos, estações fixas e artes (Quintais Brincantes, 2022, p.55).

Além disso, esses espaços podem “ser preparados com objetos, brinquedos, instrumentos que convidem as crianças a se identificarem e conhecerem diversas culturas, a ponto de promoverem mudanças efetivas de paradigmas” (Quintais Brincantes, 2022, p.46). Com intuito de proporcionar o movimento de descolonização do saber, multidisciplinaridade e expressões culturais, desempenhando papel fundamental nas rotinas infantis. Como pode ser observado nas imagens a seguir.

Figura 7 - Casa João de Barro.



Fonte: Quintais Brincantes, 2022.

Figura 8 - Jardim de Brincadeiras.



Fonte: Quintais Brincantes, 2022.

Nesse sentido, se faz possível compreender as relações estabelecidas sobre o movimento de desemparedar as infâncias, como também o transtorno do déficit de natureza. Ambos se conectam de modo a reforçar a necessidade de superar os limites impostos pelos espaços fechados, possibilitando a liberdade do contato com espaços naturais. Naturalmente, compreender e valorizar essas relações estabelecidas nos quintais brincantes é fundamental para promover um movimento de reconexão com a natureza.

A obra ressalta ainda os princípios norteadores das práticas dos Quintais, sendo a relação criança e natureza reconhecida como mestra. O acolhimento das infâncias é promovido, a fim de proporcionar um ambiente democrático e inclusivo, além do incentivo ao convívio entre crianças de diferentes idades. Vale ressaltar, a escuta atenta e olhar sensível para a comunidade é visto como essencial, valorizando as experiências e perspectivas, no qual envolvimento familiar é ativo, contando com a participação em múltiplas situações de trocas de experiências, valorizando trabalho conjunto.

Dentre seus princípios, o cuidado pelo desenvolvimento integral, evidencia o reconhecimento das necessidades físicas, emocionais e sociais. Bem como, o espaço é visto como local de autoeducação para todos os indivíduos, incluindo a simplicidade e sutilezas, que se revelem de forma autêntica e profunda para todas as gerações.

Nesse contexto, se faz importante destacar que a proposta dos Quintais Brincantes em sua obra evidencia a figura docente, também chamadas de “Quintaleiras”. As quais acompanham e apoiam a autonomia das crianças, sem intervir no brincar. Por meio das relações dialógicas e afetivas, compartilhando pensamentos e imaginação, propiciando caminhos para que a própria criança amplie e explore seu repertório-inspiração. Em um movimento de “acolher, descrever o que foi vivenciado e correlacionar com o que foi planejado, reconhecendo as metamorfoses da vida” (Quintais Brincantes, 2022, p.78).

Cabe ressaltar também, aspectos sobre a gestão quintaleira, não são espaços escolares e caracterizam-se pelo atendimento de crianças na primeira infância, com idade entre dois a sete anos, em contra turno escolar e cinco vezes na semana, priorizando o contato com a natureza. Em relação aos valores, são definidos a partir da região que está localizada e condições financeiras de cada família, compreendendo a diversidade socioeconômica, cultural e étnica (Quintais Brincantes, 2022).

A partir dessas reflexões, se faz essencial investigar e questionar as razões e obstáculos que impedem as instituições de EI integrarem em suas práticas a natureza como um elemento fundamental na vida da criança. Combatendo a ideologia equivocada de periculosidade, sujeira e inutilidade presente na sociedade em relação à natureza. No capítulo 3 abordamos o percurso metodológico da pesquisa, aproximando do brincar na natureza a partir de uma pesquisa de campo, tecendo considerações e reflexões sobre desafios e possibilidades.

3 METODOLOGIA E DADOS



Fonte: Quintais brincantes, 2022.

No decorrer deste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas para os dados gerados sobre as práticas brincantes e o contato com a natureza desenvolvidas pelas professoras no município de Castro, a caracterização dos campos de pesquisas e sujeitos, além da análise realizada a partir categorização e da triangulação de dados.

3.1 EMPILHAR, MONTAR, ARRISCAR... CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Partindo da revisão literária e do estado do conhecimento elaborados, buscamos estabelecer diálogos com a realidade vivenciada dos Centros Municipais de EI (CMEIs), em relação os espaços de contato com a natureza e as práticas que enfatizam a promoção do brincar na/com a natureza com crianças pequenas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Castro/PR.

A abordagem metodológica adotada neste trabalho, caracteriza-se como qualitativa e descritiva, baseada na dinâmica e abordagem do problema pesquisado, com a finalidade de descrever de forma interpretativa por meio da compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno (Gil, 2002). Essa abordagem contribui para compreender quais práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza são desenvolvidas nas realidades das instituições vivenciadas.

Com base na abordagem de Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa possibilita o estudo sobre experiências, comportamentos, fenômenos culturais e funcionamento organizacional, por meio de uma análise interpretativa. Sendo um método que contribui para desvelar áreas que pouco se sabe detalhadamente, possibilitando gerar dados com auxílio de entrevistas, registros, documentos e observações. Justifica-se assim o uso desse método para investigar o problema da pesquisa.

Diante disso, a pesquisa terá caráter bibliográfico desenvolvida através da análise de publicações, com base em materiais anteriormente elaborados acerca da temática investigada. Auxiliando-nos como o “primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema” (Lakatos e Marconi, p.186, 2003), organizando um estado de conhecimento. Essas abordagens subsidiam o processo de desenvolvimento desta pesquisa, para investigar, refletir e analisar os diferentes contextos e suas perspectivas em relação à problemática.

Assim, utilizamos estratégias de leitura corrente, em livros de referência, periódicos, anais de encontros científicos, tese e dissertações, permitindo uma cobertura ampla sobre os fenômenos. Além de possibilitar a ampliação do conhecimento por meio de novas abordagens sobre os conhecimentos acerca do brincar na natureza na EI, como fundamentam Lakatos e Marconi (2003).

Semelhante a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental utiliza fontes documentais diversificadas, sendo possível “[...] tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura” (Gil, p.46, 2002). Nesse sentido, nos amparamos a essa abordagem como meio de pesquisa, principalmente na análise dos projetos políticos pedagógicos das instituições participantes, considerando que esses documentos apresentam uma fonte de dados relevante.

Para ampliar nossos estudos, utilizamos o método de documentação direta, por meio da pesquisa de campo exploratória, com objetivo de obter informações acerca do problema. Diante disso, tivemos em vista realizar a observação dos fatos, por meio da definição de objetivos claros, visando verificar quais espaços existem, se possuem elementos da natureza e como são usados (Lakatos e Marconi, 2003).

Gil (2002) destaca que a pesquisa exploratória é flexível e proporciona maior familiarização com o problema investigado, aprimoramento de ideias e descobertas. Partindo desse pressuposto, realizamos a pesquisa de campo exploratória-explicativas, visto que há ainda uma lacuna existente em relação às informações sobre o tema estudado. Dessa forma, esse tipo de pesquisa possibilita determinar fatores por meio de “descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto à acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante” (Lakatos e Marconi, p.188, 2003).

A escolha desse método ocorreu devido que “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (Gil, 2002, p.44). Nesse contexto, as pesquisas exploratórias, envolvem o levantamento bibliográfico e documental, objetivando proporcionar uma visão abrangente do fato estudado. Englobando análises de novas questões e ao mesmo

tempo a descrição desses aspectos, mediante aos métodos de gerar e analisar dados durante a pesquisa de campo realizada.

Lakatos e Marconi (2003), apresentam vantagens em relação à pesquisa de campo, através do uso de instrumentos completos, relacionadas ao agrupamento de informações sobre o fenômeno observado, contribuindo para novos estudos, como também a versatilidade para obter as amostragens dos sujeitos sobre as abordagens estudadas. Nessa perspectiva, Gil (p.133, 2002) afirma que “os estudos de campo tendem a utilizar variadas técnicas de coleta de dados”, justificando assim a escolha de diferentes instrumentos de pesquisa.

3.2 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS NO DECORRER DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, tratando das escolhas metodológicas no decorrer da pesquisa, optamos por utilizar diferentes recursos a fim de aproximar os conceitos e percepções das professoras e gestoras das instituições de EI, para posteriormente olhar para os espaços e práticas.

Cabe destacar que, nos primeiros passos, realizamos as ações necessárias juntamente com a rede municipal de ensino para assegurar a conformidade e o alinhamento das ações propostas. Garantindo a aprovação e o cumprimento das normas éticas relacionadas ao envolvimento das crianças e profissionais da educação. Este processo envolveu a apresentação presencial da solicitação de pesquisa (anexo A), concomitantemente com a projeto de pesquisa para a subintendente do setor da EI.

A fase de gerar de dados iniciou-se na primeira semana de abril de 2024, com duração até o final do referido mês. Nesse período foram realizadas as ações de aplicação de questionário com professoras, entrevistas com as equipes gestoras e observações acompanhadas de registro em diário de campo e fotografias.

Em relação ao questionário, Lakatos e Marconi (p.201, 2003), definem como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Dialogando, Gil (2002), afirma:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (Gil, 2002, p.121).

Em sua elaboração, consideramos que as perguntas deveriam ser “formuladas de maneira clara, objetiva, precisa, em linguagem acessível ou usual do informante, para serem entendidas com facilidade” (Lakatos e Marconi, p.210, 2003). A escolha deste instrumento torna-se muito relevante, pois como afirma Gil (2008, p. 122), quando explicita que o questionário “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”.

O questionário (anexo B) foi organizado com perguntas sobre a compreensão de brincar, a importância do brincar na natureza, as experiências em relação à natureza e infância, a formação profissional, as práticas e o contato com ambientes naturais, de tal forma que atendessem aos objetivos desta pesquisa e contribuíssem para o movimento de análise de dados.

Elaborado com o auxílio da ferramenta “Google Forms”, sua estrutura foi composta por uma nota explicativa sobre a pesquisa realizada. Além de uma citação relacionada, imagens, mensagem de agradecimento e seis (6) perguntas abertas, que oportunizam respostas de linguagem própria e opinativas sobre a temática. Como também, perguntas de fato para gerar dados em relação ao tempo de profissão e titulação, turma e período, e identificação.

Estabelecemos como público-alvo as professoras de ambas as instituições, tanto docentes da turma quanto corregentes, o público foi escolhido devido a relevância para o tema abordado. Diante disso, realizamos um contato inicial presencialmente com os CMEIs, o que possibilitou o envio do questionário por e-mail para as coordenadoras pedagógicas, que repassaram para as docentes usando grupos do “Whatsapp”¹.

Assim sendo, quarenta e sete (47) docentes, todas mulheres, foram participantes da pesquisa, destas vinte e uma (21) caracterizam-se como respondentes. As respondentes foram identificadas por números, de um (1) a vinte e um (21), de acordo com a ordem de recebimento.

A adesão do questionário aplicado nas duas instituições foi de cerca de 45%, especificamente, por parte do CMEI localizado na região central com 64% do total do corpo docente, caracterizando-se como significativamente maior do que o CMEI localizado na região residencial, visto que não ultrapassou de 34% do total das professoras do corpo docente.

Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, também foram realizadas duas entrevistas com a equipe gestora de ambas as instituições participantes. Para Lakatos e Marconi (p.196, 2003), a entrevista trata-se de uma “conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”, configurando-se como um

¹ Aplicativo de mensagens e chamadas de voz para smartphones.

instrumento de grande valia, pois possibilitou a obtenção de informações em relação à averiguação de fatos, determinadas opiniões, condutas atuais e anteriores.

As entrevistas foram realizadas por meio da preparação e planejamento, com caráter semiestruturada considerando que faculta a liberdade para desenvolvê-la, de acordo com os assuntos que vão surgindo como os desdobramentos do tema. Organizamos um roteiro (anexo C), com tópicos flexíveis em relação à temática estudada, favorecendo a obtenção de diferentes pontos de vista e dados relevantes que não foram encontrados nas fontes documentais. (Lakatos e Marconi, 2003).

Seguindo as abordagens de Lakatos e Marconi (2003), em relação às diretrizes da entrevista, definimos com as instituições tempo e datas adequadas para a realização, além de esclarecer a relevância da participação, tendo em vista uma experiência significativa em um ambiente amistoso e cordial.

Durante a realização das entrevistas, os registros de respostas foram feitos por meio de anotações, com o intuito de facilitar a veracidade das informações geradas. Além disso, considerando, os requisitos de validade, relevância, clareza e extensão, mencionadas pelas autoras. Na identificação e organização dos dados definimos as participantes como educadoras A, B e C, sendo de uma do CMEI central e duas do residencial, respectivamente, em conformidade com a ordem de realização das entrevistas, com o intuito de diferenciar das professoras participantes do questionário, no momento da análise de dados.

Concomitantemente, durante a realização da pesquisa de campo, construímos um instrumento de observação. Segundo Lakatos e Marconi (2003), é um método usado para gerar dados que objetiva conseguir informações mediante uma análise reflexiva, configurando-se como um elemento básico da investigação científica, contribuindo para o estudo amplo dos fenômenos.

A observação, quando realizada com intencionalidades para o que se investigava e o que necessitava de uma atenção maior, amparada pelo uso de anotações, possibilita uma maior interação entre o problema de pesquisa e o campo investigado, que segundo as autoras possibilita o registro de dados “à medida que forem ocorrendo, espontaneamente [...]” (Lakatos e Marconi, p.195, 2003).

Segundo Gil (p.104, 2008), a observação “é muito útil quando é dirigida ao conhecimento de fatos ou situações que tenham certo caráter público”, encaixando na proposta da pesquisa, pautados em observar as verdadeiras práticas pedagógicas cotidianas relacionadas ao brincar na natureza.

As observações foram realizadas em diferentes dias, períodos (matutino e vespertino) e contextos, incluindo dias chuvosos, quentes e ensolarados. Além de dias com poucas crianças e até mesmo reuniões pedagógicas, possibilitando obter informações relevantes. Como meios de registro detalhados para os dados gerados nas situações vivenciadas, utilizamos o diário de campo (anexo D) amparados por registros fotográficos.

Segundo Galiuzzi e Lindemann (2003), o diário de campo é uma ferramenta de investigação e aprendizagem, que mobiliza reflexões em torno do fazer pedagógico, configurando-se como um instrumento dialético reflexivo. Nesse sentido, é visto como uma ferramenta facilitadora para um espaço de reflexão e registro dos dados gerados em relação aos diferentes contextos observados.

Portanto, o diário evidencia como “é a escola e de que mecanismos são adotados pelo grupo de professores na solução de algumas situações práticas, o que sem dúvida fornece subsídios para um trabalho, tanto individual, como com os professores em formação” (Galiuzzi; Lindemann, 2003, p.10). Esse instrumento possibilitou registrar detalhadamente as situações, refletir e analisar a partir da fundamentação teórica.

Justificamos a escolha do registro de dados por meio do diário de campo uma vez que inicialmente organizamos uma ficha estruturada (anexo E) como guia das observações, de acordo com as questões a serem investigadas durante o trabalho de campo. Tendo enfoque nas observações direcionadas para as vivências com o brincar na natureza. Além de dados como a data e período, identificação e características das turmas e docentes, natureza, interesse e participação, relação professor aluno, material e atividades, práticas, planejamento pedagógico e espaço externo.

Entretanto, no decorrer do processo de observação a ênfase dos registros ficou na escrita do diário de campo, caindo em desuso a ficha estruturada, em virtude de possibilitar maior liberdade de expressão, na construção de uma narrativa detalhada sobre informações e contextos, posto que indubitavelmente a pesquisa é dinâmica.

Foi necessário concomitantemente o uso de registros fotográficos, uma vez que apenas o registro escrito em relação ao que foi visto não supria as necessidades das observações realizadas. A linguagem fotográfica, possibilita a construção de olhares estéticos sobre o contexto vivenciado e os sujeitos envolvidos, ao fotografar no ato de pesquisar registram-se memórias, refletem sentidos, processos e efeitos, carregando aspectos éticos, estéticos e políticos (Machado; Zanella, 2023).

Filho e Miranda (2023, p.130), afirmam que a fotografia é marcada pela direção do olhar e pela sensibilidade do fotógrafo. Dessa forma, compreendemos que o registro fotográfico

carrega fragmentos das experiências vividas que permitem perdurar no tempo. Portanto, elucidamos as abordagens metodológicas e os instrumentos de pesquisa, bem como e a trajetória percorrida.

3.3 ORGANIZANDO OS DADOS DA PESQUISA

Com os dados gerados, iniciamos o movimento de organização com o objetivo de desvelar as práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza e analisar a compreensão das professoras. Para isso, realizamos a redução dos dados, que consiste em selecionar, simplificar e transformar, por meio de objetivos claros, os dados originais do campo. Partindo para a categorização e interpretação dos dados, uma vez realizamos reflexões com intuito de “tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (Gil, p.134, 2002).

Após isso, mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), sendo uma metodologia usada para reflexão e compreensão de significados presentes em conteúdos de diferentes naturezas de comunicação, na busca por obter “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p.42).

Camargo (2011), dialogando com a perspectiva do autor supracitado, afirma que o processo de análise de conteúdo compreende diferentes etapas sendo, pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial, em que:

[...] a pré-análise consiste na organização do material, a partir da leitura flutuante, para contato e conhecimento do material a ser analisado; a descrição analítica consiste em codificar, classificar e categorizar os dados obtidos, portanto refere-se à organização de quadros ou diagramas para a visualização das informações; e a interpretação referencial consiste no processo de articulação dos dados com os demais materiais, estabelecendo relações com a fundamentação teórica do estudo (Camargo, 2011, p.90).

Conduzimos a partir disso, a organização por categorias dos dados gerados, visto que o processo de categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p.117). Dessa forma, as categorias foram definidas com base nos pressupostos centrais do tema da pesquisa e nos dados gerados por meio dos instrumentos, sendo: Conceitos e concepções, Experiências e formação, Práticas e possibilidades da criança na natureza.

Diante disso, realizamos a triangulação dos dados, em que segundo Triviños (2008, p.69), consiste em “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, isso se dá por meio da integração de métodos de pesquisa fontes de dados e abordagens de investigação.

Dessa forma, se fez possível a interpretação, análise e compreensão dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa usados, uma vez que buscamos investigar o problema de pesquisas em suas múltiplas faces e perspectivas, compreendendo as relações entre o conhecimento das professoras (conceitos/concepções), as possibilidades dos espaços físicos das instituições no que diz respeito a natureza e as práticas com as crianças considerando utilização/experimentação.

3.4 SOBRE O CAMPO DE PESQUISA: CMEIS NO MUNICÍPIO DE CASTRO/PR

A partir dessa abordagem realizamos a pesquisa de campo investigando a realidade de dois Centros Municipais de EI (CMEI), localizados em áreas distintas do município de Castro. A escolha das duas instituições foi cuidadosamente ponderada, com base nos pressupostos que visem garantir a representatividade e relevância dos resultados obtidos.

Dessa forma, a seleção das instituições foi delimitada a partir de sua localização, ambas urbanas, porém selecionamos uma na região central do município e a outra localizada em um bairro predominantemente residencial. Pois acreditamos que essa estratégia proporciona uma compreensão ampla dos diferentes contextos educacionais.

Na denominação das instituições, definimos nomeá-las por meio de títulos fictícios, de tal forma que o CMEI localizado no centro da cidade foi denominado de Araucária, logo o CMEI da região residencial identificamos como Pinhão. Essa escolha foi estabelecida devido à cultura local, em que o pinhão, muito consumido na região, é uma semente e parte comestível da pinha da Araucária, uma árvore nativa do sul do Brasil e presente em áreas do município. Portanto, apresentamos o mapa na figura a seguir com intuito de contextualizar suas localizações:

Figura 9 - Mapa da cidade.



Fonte: Google Earth, 2024.

Todavia, outras instituições também poderiam oferecer contribuições valiosas, mas optamos pela garantia da coerência metodológica, ao focalizar em apenas duas instituições. Reconhecemos a necessidade de estabelecer limites para concentrar nossos esforços de forma significativa, garantindo qualidade e maior precisão da pesquisa realizada.

Na instituição Araucária, demarcada com o ícone verde, segundo os dados documentais, teve sua fundação na década de noventa, atendendo crianças da região central do município e alguns bairros próximos. Conta com 153 crianças de dois a cinco anos de idade e sete turmas, sendo divididas na modalidade de creche com duas turmas, “creche II e III”, e cinco turmas na modalidade de pré-escola, sendo três “pré I” e duas turmas de “pré II”, funcionando em turno integral. Seu corpo docente é formado por 17 professoras, que trabalham em turnos variados e a equipe diretiva conta com a diretora e uma coordenadora pedagógica.

Levando em consideração sua localidade, observada no mapa (figura 9), o CMEI evidencia a possibilidade da vivência na natureza fora de seus limites físicos. Devido que segundo os dados gerados, a falta de áreas verdes foi elencada com unanimidade como sendo um desafio. Entretanto, levando em conta que as participantes evidenciam a consciência da importância da natureza, questionamos: Por que os contextos de emparedamento ainda se fazem presentes não apenas na sala de referência, mas nos muros do CMEI?

Fotografia 1 - CMEI Araucária.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

A estrutura física dos espaços externos, denominadas “áreas verdes” em seu projeto político pedagógico (2019), conta com poucos espaços. Sendo dois parques, o principal de areia, que possui duas árvores, casa suspensa com escorregador, balanços, gira-gira e brinquedos de areia. Cabe destacar que as práticas ao ar livre ficam relacionadas a esse espaço, segue o registro do espaço realizado durante as observações:

Fotografia 2 - Parque de areia.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

O parque de plástico (fotografia 3) fica próximo ao portão de saída dos fundos da instituição, é coberto por um toldo e possui piso de concreto. Composto por um escorregador e

gira-gira, ambos de plástico, voltado para o uso da creche II e III, cabe ressaltar que esse espaço é compartilhado pelo varal de roupas e área de serviço. Durante as observações realizadas ficou evidente que os momentos de contato das crianças com o espaço externo ficam restritos a esse parque.

Fotografia 3 - Parque de plástico.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Na entrevista realizada com a educadora A, foi afirmado que o espaço será contemplado com grama sintética. Questionamos então, por que não criar contextos? Levar materiais alternativos? Uma vez que, organizar esse espaço, pode ressignificar até mesmo o varal, por meio do uso de fitas penduradas, móveis e tecidos. Preparar espaços propositores de movimento livre e conquistas individuais ou coletivas se faz possível ao reordenar os contextos. Consideramos também a possibilidade de propor nas colunas de metal recursos fixados, como também balanços e redes, em uma abordagem para liberdade e descoberta, como nesses contextos:

Figura 10 - Balanço de tecidos.



Fonte: Ateliê Carambola Escola, 2024.

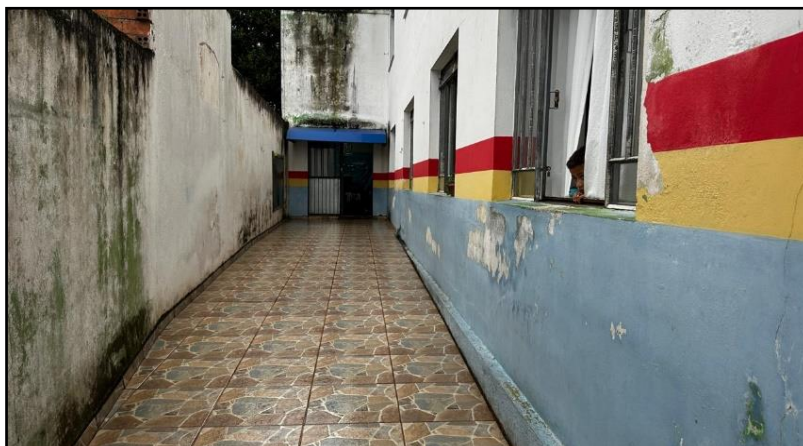
Figura 11 - Proposições em contextos.



Fonte: Ateliê Carambola Escola, 2023.

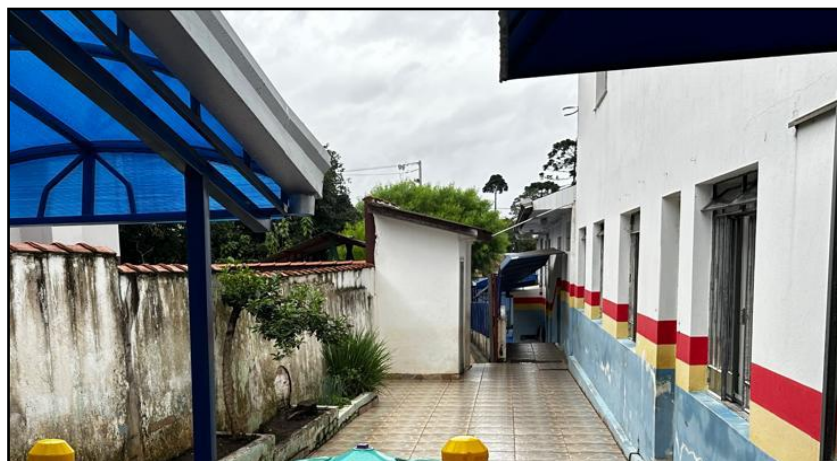
Também existem dois corredores laterais, indicados a seguir, o principal conta com alguns brinquedos de plásticos, como túnel e gira-gira, já o corredor lateral direito é pequeno, com piso de lajota e não é utilizado. Podemos inferir que em ambos os espaços, as paredes dos muros carregam uma potência de transformação para a presença de áreas verdes. Com um olhar para propor um espaço sensorial como plantas em paletes ou outros recursos naturais, uma vez que esses espaços acabam sendo esquecidos.

Fotografia 4 - Corredor lateral direito.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Fotografia 5 - Corredor principal.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Além disso, poderia pensar-se em possibilidades de reorganização com o objetivo de ressignificar as áreas cobertas, transformando esses espaços em laboratórios vivos, com base nos interesses e necessidades das crianças em desemparedar-se. Organizamos um exemplo a seguir de estratégias para os corredores:

Figura 12 - Deque com cipós.



Fonte: Horn e Barbosa, 2022.

No piso superior (fotografia 6), está localizado o auditório com brinquedos de plásticos e televisão. Nos registros do diário as crianças não frequentam esse espaço, os brinquedos estão organizados todos juntos, apesar da ampla estrutura. Segundo a educadora A, “as crianças não vêm com frequência no auditório por conta do barulho, por que sempre temos reuniões nas salas próximas e atrapalha” (Entrevista - educadora A). Cabe questionarmos, em um ambiente de EI, o silêncio absoluto deve estar presente?

Fotografia 6 - Auditório.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Também, localizada no hall de entrada existe um pequeno jardim com flores e plantas. Entretanto, não é utilizado como parte das possibilidades de aprendizagem das crianças devido à exposição para as pessoas que passam na rua, segundo a entrevista realizada com a educadora

A. Assim, como ressalta Tiriba (2018), dentre as dificuldades encontradas pela criança no contato com a natureza, concretizam-se as situações de restrição baseadas na falsa sensação de segurança e preocupações com a preservação de preferências estéticas. Devido que a possibilidade de buscar alternativas para esse desafio imposto não esteve presente nos discursos presenciados.

Fotografia 7 - Chegada do CMEI.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Visualizamos neste espaço a possibilidade de um parque de pedras, que consiste em um canteiro com distintos pedregulhos de tamanhos e formas, no qual a criança tem acesso para a construção de sua autonomia motora, fortalecendo descobertas em suas múltiplas aprendizagens.

Cabe ressaltar que “a geologia nos conta que as pedras trazem a memória da terra, marcas do tempo. As pedrinhas da infância trazem marcas destes pequenos grandes aprendizados e encontro, deixam rastros de belezas de muitas brincadeiras, de muitos vínculos criados” (Mattos *et al*, 2020, p.58). Nesse sentido, apontamos como meio de ressignificar o ambiente, superando as concepções de falta de espaço e distanciamento dos elementos naturais.

Figura 13 - Parque de pedras.



Fonte: Mattos *et al*, 2020.

O uso dos espaços é coordenado a partir de horários organizados pela equipe gestora. Entretanto, muitas vezes essa organização não é seguida e as crianças passam muitos períodos emparedadas nas salas de referência. Além disso, se faz possível notar que muitos dos espaços caracterizam-se como ociosos, não sendo encarados como potenciais para promover práticas. Fica evidente as concepções ainda irrigadas a apenas na sala de referência, limitando a sensibilidade para a ressignificação.

Partindo para o CMEI Pinhão, indicado pelo ícone marrom no mapa (figura 9), fundado em 1994, iniciou como parte do complexo CAIC-Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente², atendendo crianças do bairro em que está localizado. Conta com 250 crianças, com faixa etária entre um a cinco anos. São dez turmas, divididas na modalidade de creche, sendo creche I, creche II, creche III A e B e na modalidade de pré-escola, com quatro turmas de pré I e II, com turno em tempo integral. O CMEI conta com 30 professoras e 6 profissionais de apoio, com carga horária variada, além de uma diretora e uma coordenadora pedagógica.

² Instituições educativas implantadas em 1993 de âmbito federal, com o objetivo de atender às demandas da classe popular, oferecendo ações de atenção em tempo integral à criança e ao adolescente (Guedes, 2021).

Fotografia 8 - CMEI Pinhão.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Em relação a seus espaços, também se organiza horários para utilização, embasado na rotatividade de entre as turmas. Esses momentos são em torno de cinquenta (50) minutos no período vespertino para cada turma, pautados em práticas dirigidas esporádicas.

Sua estrutura é ampla, contendo muitos espaços externos, dentre eles, o pátio de entrada, ao lado do estacionamento, possui árvores, grama e flores, porém não utilizado com frequência devido à exposição para a rua, segundo relatos das educadoras B e C, na entrevista realizada. Nos registros do diário de campo, foi possível notar que esse espaço tem sutilezas e características potencializadoras de transformações.

Fotografia 9 - Entrada do CMEI.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Dentro da estrutura do CMEI encontra-se um espaço aberto que faz conexão entre as salas, estas com janelas amplas e baixas. Esse espaço possui mesas e cadeiras, grama e flores de jardim. Nos registros dos diários, foi observado que esse espaço é usado algumas vezes pelas professoras em momentos de práticas dirigidas, como circuitos ou improvisação momentânea.

Todavia, fica evidente que o espaço é visto como um ambiente de passagem entre as salas, deixando de lado proposições para perceber temperaturas, o vento, o céu, o sol e a chuva. Propostas que poderiam ser desenvolvidas por meio da preparação do espaço para que seja possível conquistas individuais e coletivas, como o movimento de se deitar na grama e observar, por exemplo.

Podemos perceber, na fotografia a seguir, vestígios de árvores cortadas. Segundo a entrevista com as educadoras B e C, ocorreu devido à conservação da estrutura. Porém, será mesmo que um olhar sensível e busca de alternativas cabíveis para evitar o corte das árvores não seria possível? Um movimento trabalhoso, que muitas vezes é substituído pelo caminho mais fácil, como cortar as árvores.

Fotografia 10 - Jardim central.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Na lateral da instituição, atrás de algumas salas, temos um pequeno parque (fotografia 11), no qual encontram-se brinquedos de plásticos, como escorregador e gira-gira, além de pneus no chão. Como também, mesas, cadeiras e uma casa de plástico. Nesse espaço, são desenvolvidas brincadeiras com os elementos presentes, algumas vezes foi possível observar as práticas relacionadas a contagem e identificação de formas geométricas amparadas pelo uso de papel, advindo da sala de referência.

Fotografia 11 - Parque de plástico.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Atrás do CMEI encontra-se o parque de areia (fotografia 12), espaço com brinquedos de metal, como escorregador, gangorras, balanços, gira-gira e escaladores. Atrás desse parque temos o gramado e o barranco (fotografia 13), que possuem manilhas, gira-gira e algumas balanças menores.

Fotografia 12 - Parque de areia.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Fotografia 13 - Gramado e barranco.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Ao refletir sobre esses espaços, inferimos a possibilidade de experimentações para “brincar de barranco”, como uma experiência repleta de vivências partilhadas, em um universo de descobertas e brincadeiras. Tal proposta consiste em uma caixa grande ou um morro de terra, que “[...] deve ser feito não apenas para as crianças, mas principalmente com as crianças. É assim que elas aprendem e tomam gosto por viver a alegria de concretizar ideias em conjunto, somando forças e habilidades” (Eckschmidt; Ribeiro, 2018, p.19), como elucidado na figura:

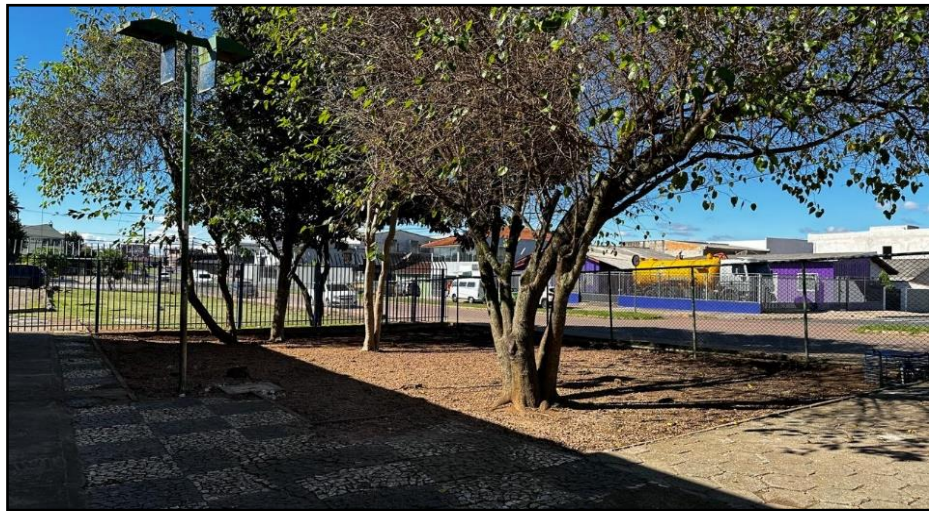
Figura 14 - Barranco de terra.



Fonte: Eckschmidt e Ribeiro, 2018.

Além disso, notamos que esses espaços muitas vezes desafiam as docentes devido à necessidade excessiva de controle e proteção, prejudicando aprendizagens autônomas e independentes, privando a ruptura do senso comum em que os ambientes externos são perigosos (Horn; Barbosa, 2022). Ao lado do gramado a instituição possui o espaço denominado bosque, com algumas árvores e chão com pedras.

Fotografia 14 - O bosque.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Pesando nesse espaço, ampliando as proposições advindas do barranco de terra, como nos projetos propostos na Casa Amarela Maternal e Jardim de Infância, uma escola de EI pautada na Pedagogia Waldorf. Pode-se ressignificar o espaço com uma pequena casa de pau a pique (figura 15). Segundo as experiências das autoras:

A casinha trouxe novos elementos de brincadeiras e, mais uma vez, a oportunidade, para pais e filhos, de participar de uma tarefa que faz sentido no universo infantil. [...] Aquela casinha de pau a pique havia se tornado um lugar especial, mágico, do qual as crianças se aproximavam com uma veneração pelo mistério por detrás de um porvir. Um lugar onde se entrava devagar, com mais cuidado e silêncio do que de costume, levando uma nova florzinha ou apenas ajeitando as flores que já estavam penduradas (Eckschmidt; Ribeiro, 2018, p.27-28).

Vale ressaltar que com essas propostas não se pretende fornecer uma sugestão estreitamente replicada. Em vez disso, propõe-se elucidar caminhos de pesquisa e desempenho docente. Por meio de visualizar nos espaços disponíveis a construção de caminhos coletivos e inspiradores para o contato com a natureza e o desemparedamento.

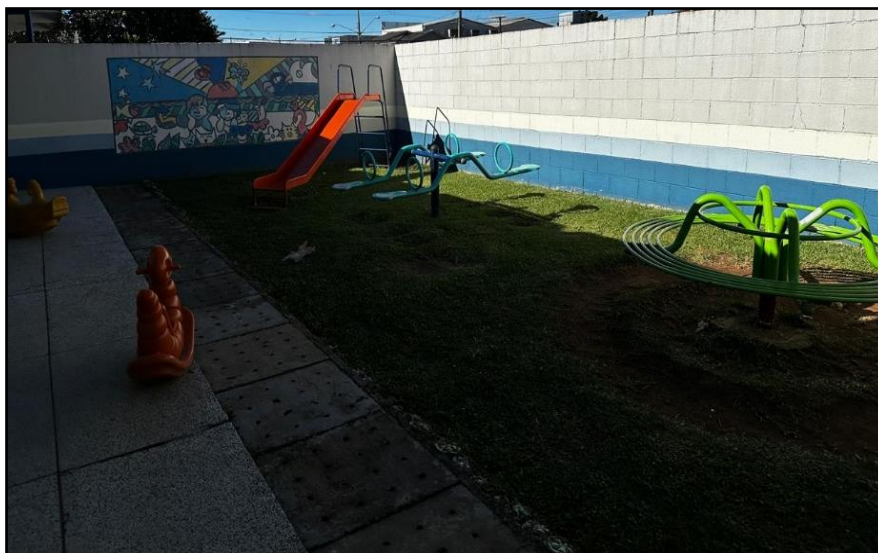
Figura 15 - Casa de pau a pique.



Fonte: Eckschmidt e Ribeiro, 2018.

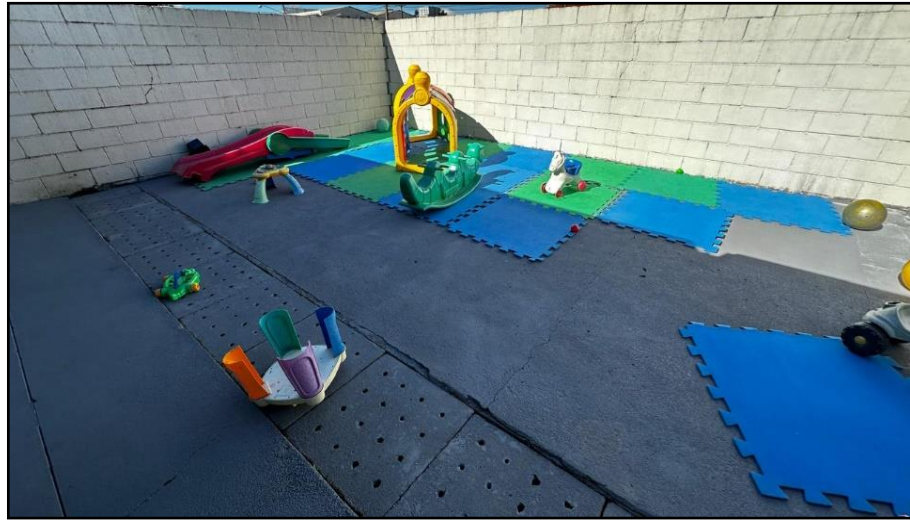
Também, atrás das salas do berçário existe um pequeno parque de grama com brinquedos de plásticos menores (fotografia 15) e uma área de solário de piso de cimento com alguns brinquedos de metal (fotografia 16). Durante as observações os bebês frequentaram apenas o parque de cimento, situação preocupante em que o contato com a natureza e a outros ambientes ficam restritos. Uma vez que a criança deve-se ter contato com a natureza desde cedo, em uma relação que pode transformar a forma de ver o mundo (Tiriba, 2018).

Fotografia 15 - Parque de grama.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Fotografia 16 - Parque do berçário.



Fonte: Diário de campo – arquivo pessoal.

Segundo a entrevista com as educadoras B e C, a instituição teve que reformular os seus espaços, justificando-se para a garantia de segurança. Colocando grades, alarme e portão eletrônico nesses espaços, o que dificultou o uso. Revelado que “o medo, muitas vezes, não está relacionado a riscos reais para as crianças, mas à insegurança diante do que imaginam que poderia acontecer [...]” (Tiriba, 2018, p.94), esse medo exacerbado torna-se um desafio para o encontro com a natureza, acarretando a privação das possibilidades provocativas dos lugares externos e naturais.

O CMEI Araucária possui amplo espaço externo, entretanto isso não garante o bom aproveitamento de suas potencialidades. O espaço escolar bem planejado é um recurso valioso para contribuir para a autonomia e conquistas na infância, em que muitas áreas são laboratórios abertos para as crianças interagirem com a natureza, oferecendo experiências desafiadoras (Horn; Barbosa, 2022).

Nesse sentido, refletindo sobre ambos os contextos observados nas instituições, evidencia-se alternativas para parques naturalizados. Os quais elucidam que há possibilidades além de brinquedos tradicionais, com estruturas construídas com tronco, pedras e plantas, possibilitando espaços criativos (Criança e Natureza, 2023).

Figura 16 - Parques naturalizados.



Fonte: Site Criança e Natureza, 2023.

Portanto, é por meio da experiência nesses espaços que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem, sendo essencial que favoreçam as diferentes necessidades da criança. Contemplem os movimentos do corpo, oferecendo possibilidades de brincar, proporcionando aconchego e liberdade.

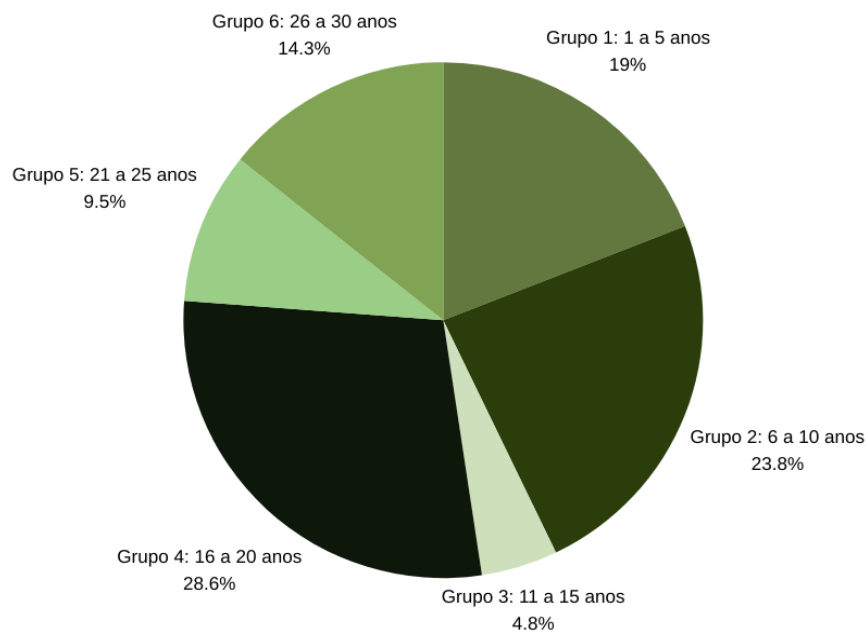
3.5 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EI

Ao analisar os dados em relação ao tempo de profissão, agrupamos as professoras a cada período de cinco anos. No grupo 1, com tempo de profissão de 1 a 5 anos destacam-se quatro professoras, no grupo 2, de 6 a 10 anos encontramos cinco profissionais. O grupo 3, de 11 a 15 anos, é composto por apenas uma professora, diferentemente do grupo 4 de 16 a 20 anos de profissão, no qual seis professoras fazem parte.

No grupo 5, de 21 a 25 anos, duas professoras foram contempladas e por fim, no grupo 6, de 26 a 30 anos de atuação profissional docente, três professoras foram envolvidas. Podemos afirmar que, predomina-se professoras com tempo de profissão entre 16 a 20 anos, cerca de 28,6%, como também entre 6 a 10 anos, com cerca de 23,8%, porém o grupo 3, evidencia a menor porcentagem abrangida, com aproximadamente 5%.

O grupo 1 e 6 aproximam-se em suas porcentagens, variando entre 14% a 19%, por fim o grupo 5, apresenta cerca de 9,5% das professoras das instituições pesquisadas. Para uma análise e compreensão mais detalhada do tempo de profissão das participantes, facilitando a compreensão dos grupos formados, elaboramos um gráfico:

Gráfico 1 - Tempo de profissão.



Fonte: A autora.

Outro aspecto importante a ser destacado, é a titulação das participantes, dentre as participantes, todas possuem graduação em licenciatura em pedagogia. Porém apenas quatro destacaram a pós-graduação, sendo em gestão escolar ou em alfabetização, evidenciando um total de aproximadamente 19% de profissionais com especialização.

O tempo de atuação e a formação profissional das docentes pode indicar aspectos relevantes relacionados à temporalidade e aos contextos formativos. questionamos então: Qual grupo de professoras, pensando em uma formação que englobe as modificações da pedagogia ao longo dos anos, possuem um repertório de práticas ou conhecimentos que valorizam o brincar na natureza?

Dentre as professoras, cerca de 57% trabalham em turno integral, as demais possuem um padrão de 20 horas semanais. As respondentes são responsáveis por turmas de creche II e III, pré I e II e corregentes. As professoras responsáveis pelas turmas da modalidade de pré-escola, destacaram-se na adesão do questionário, com cerca de 47% de participação. Entretanto, não houve participação das professoras da modalidade creche I, dado alarmante visto que a faixa etária de 0 a 1 ano tem suma importância, tanto quanto as demais.

Podemos inferir ao fato da ausência, que pode estar vinculada a dificuldade em relação ao autorreconhecimento como professora, carregando uma visão estereotipada de “tia” devido

que trabalham com bebês, evidenciando aspectos relacionados de uma visão pautada no cuidar, concepção historicamente vinculada a EI.

3.5.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Com base nos teóricos apresentados anteriormente, na categoria conceitos e concepções agrupamos os dados oriundos das questões 1 e 2, registros do diário e entrevistas, a fim de estabelecermos possíveis relações ou contradições no que se refere ao brincar e o brincar na natureza. Inicialmente, nas respostas das professoras quanto à definição do brincar destacam termos relacionados a psicologia, como “desenvolvimento” e “habilidades”:

O brincar é definido como uma atividade lúdica que envolve entretenimento, interação social e expressão criativa. Durante esse processo, a criança explora sua imaginação e fantasia, liberando-se para experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Questionário - professora 7).

Brincar é algo essencial para o desenvolvimento da criança (Questionário - professora 14).

Acredito que o brincar se faz importante em toda a infância da criança, pensando na educação infantil é através do brincar que desenvolvemos a criança integralmente, brincando ela demonstra tudo o que faz parte da sua vida, seja emocional, cognitivo, social, motor etc., o que é de suma importância (Questionário - professora 15).

O brincar pode ser caracterizado como intrínseco ao desenvolvimento nos ramos da psicologia do desenvolvimento. Partindo das abordagens de Vygotsky, a criança é tida como um ser lúdico e o brincar como essencial no desenvolvimento infantil, sendo a base da construção das relações humanas (Pereira; Amparo; Almeida, 2006).

Buscamos em Pereira, Amparo e Almeida (2006, p.21), estudos sobre o brincar e o desenvolvimento na perspectiva de Leontiev, no qual o brincar é visto como “atividade principal na infância pré-escolar”. Dessa forma, evidenciamos que as professoras carregam em suas trajetórias concepções em que o brincar ocupa um importante papel na infância, sendo capaz de elucidar as transições do desenvolvimento da criança.

Nesse contexto, as abordagens apresentadas caracterizam-se como um marco histórico, presente na maior parte dos documentos e referenciais de EI, em especial nos RCNEIs (1998), o que pode justificar a predominância desses termos nas respostas encontradas. Como discute a autora Silva (2007), ao defender o brincar como favorável ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, sendo uma atividade transformadora.

Consideramos que as educadoras reforçam a necessidade do brincar na infância para o desenvolvimento da criança em suas funções motoras, cognitivas e sociais. Levando em conta que “durante o brincar a criança desenvolve a percepção visual, a coordenação motora, a atenção, a linguagem, a memória e a imaginação” (Delchiaro *et al.*, 2017, p.74), mediante que as considerações em relação ao brincar apresentam definições semelhantes.

Sobre o brincar, os registros do diário de campo nos apresentam evidências de um “*laissez faire*”³, dado nas observações nos períodos destinados a uso do espaço externo pelas crianças mostrou-se predominante. Deste modo, elucida-se uma contradição, posto que as respostas do questionário evidenciam a perspectiva de desenvolvimento integral da criança, entretanto ao pensar nas contribuições de Piaget, deve-se levar em conta sua classificação dos jogos para o brincar, em que:

Os jogos de exercício sensório-motor iniciam a atividade lúdica da criança, surgindo quando ela pratica movimentos simples, cujo prazer do funcionamento é a sua própria finalidade. Os exercícios consistem em repetição de gestos simples, que começam com a organização das percepções e hábitos do bebê e predominam durante todo o período da inteligência sensório-motora [...]. Os jogos simbólicos destacam-se com a predominância da atividade da criança de assimilar e transformar o real, tendendo a reproduzi-lo em função dos seus desejos [...]. Eles preponderam entre os dois e os seis anos, período que corresponde à fase pré-escolar. Os jogos de regras começam a se manifestar por volta dos cinco anos e se desenvolvem, passando a preponderar entre os sete e doze anos, é de caráter social e consiste em um conjunto de leis impostas pelo grupo, cujo descumprimento é penalizado (Pereira; Amparo; Almeida, 2006).

A ideia em relação ao brincar é identificada também nas entrevistas realizadas com as equipes gestoras. Visto como essencial, que “tem peso pedagógico” (entrevista - educadora B - CMEI Pinhão) e “o brincar é o eixo principal das nossas atividades” (entrevista - educadora A - CMEI Araucária). Analisando os contextos dos CMEIs, de fato, existe de certa forma a valorização do brincar, em momentos específicos, apesar da contradição existente.

Quanto à compreensão do brincar em contato com a natureza apresentada pelas professoras, nos deparamos com a ênfase em respostas que afirmam a importância desse movimento, simultaneamente considerações sobre a interação das crianças com o mundo por meio das práticas brincantes na natureza. O que é possível constatar a seguir:

Muito importante pois a natureza oferece a crianças tranquilidade, sistemas autoimunes (Questionário - Professora 1).

De extrema importância, o meu ponto de vista, acho primordial a criança poder brincar com os elementos da natureza (terra, areia, folhas, gravetos etc.) e espaços que

³ Expressão que significa “deixe fazer” ou “deixe acontecer”, dos verbos em francês *laissez* (deixar) e *faire* (fazer), implica uma liberdade para funcionar sem interferências (Bridje, 2020).

ofereçam essas possibilidades, como árvores; somente a acrescentar além de brincar explorar elementos da natureza (Questionário - Professora 21).

Nessa perspectiva, na entrevista realizada no CMEI Araucária com a educadora A, em relação ao brincar em contato com a natureza, afirmou que fica restrito apenas ao parque de areia (fotografia 2). Segundo ela, as professoras são organizadas em uma escala para uso do espaço. Já na entrevista realizada no CMEI Pinhão, a educadora B afirmou que:

Nossa escola tem um bom espaço aberto, não temos dificuldades em relação à falta de espaço, nosso espaço é suficiente, temos quatro espaços de parquinhos, só nos dias de chuva que dificulta a saída, aí as crianças ficam mais nas salas (Entrevista - Educadora B - CMEI Pinhão).

Por meio das observações e registros no diário de campo, foi possível observar que em dias de garoa, chuva ou apenas nublado, as professoras optaram por não irem aos espaços externos, ocasionado muitas vezes semanas sem ir ao parque em ambas as instituições, permanecendo emparedadas. Nesse sentido, nas respostas em relação ao brincar na natureza em que a importância foi ressaltada, porém a evidente privação de ir aos espaços que possibilitam o contato com a natureza se faz contraditória. Apesar de compreendermos as limitações impostas, também é possível inferir que experiências com a chuva são ricas.

Dessa forma, evidenciamos a necessidade de aprimorar as ideias em relação aos conceitos evidenciados da criança e da natureza em suas vivências, visto que os discursos não se aplicam na prática. Estudar e refletir sobre os contextos e as formas de habilitar os espaços externos se faz essencial, indo além das brincadeiras apenas nos dias ensolarados. Desenvolvendo o movimento de “olhar para a organização de espaços e tempos cotidianos e se questionar sobre as relações de aproximação com a natureza [...]” (Horn; Barbosa, 2022, p.81).

Dentre as alternativas que podem ser desenvolvidas a fim de superar essas “barreiras”, podemos citar, a organização de capas, galochas e guarda-chuvas à disposição das crianças, bem como acima de tudo profissionais dispostos a compartilhar essas vivências. Sendo um dos caminhos para superar a naturalização do hábito construído historicamente sobre o acesso ao espaço externo quando em dias chuvosos e ainda o controle contra a “sujeira”. Além da falta de compreensão da riqueza desses momentos para aprender sobre a natureza.

Figura 17 - Experiências com a chuva.



Fonte: Horn e Barbosa, 2022.

Além do mais, as professoras evidenciaram a concepção de interação com o mundo, em que “o brincar na natureza fortalece a autoconfiança da criança e desperta seus sentidos, sua consciência do mundo e de tudo que o move, visível e invisível” (Louv, 2016, p.202), relaciona-se com suas considerações:

O brincar em contato com a natureza revela que a criança, ao interagir com elementos naturais, expressa sua inclinação para construir, criar, montar e realizar, explorando diversas linguagens e aprimorando habilidades motoras progressivamente complexas. Tal prática estimula a imaginação e consolida sua conexão com o ambiente (Questionário - Professora 7).

A criança em contato com a natureza experimenta diferentes texturas, como areia, grama, sente cheiros das flores, tem contato com diversos seres como as formigas, abelhas, minhoca entre outros (Questionário - Professora 10).

Brincar em contato com a natureza torna-se muito significativo para a criança, desenvolvendo o respeito e a interação com o meio em que vive (Questionário - Professora 11).

Entretanto, essas respostas apesar de reconhecerem os benefícios do brincar na natureza, causa certa inquietação. Pois no diário de campo, foi possível observar que as crianças não podem tirar os sapatos para entrar no parque de areia, dada a situação que as próprias crianças pediram para tirar seus calçados. Nesse sentido, como as crianças irão sentir as diferentes texturas e conhecer o mundo, no ambiente escolar onde passam praticamente dez horas do seu dia e não podem tirar os sapatos para sequer brincar por trinta minutos.

Podemos inferir que em muitas das falas surgem conceitos que trazem a ideia de idealização do contato com a natureza, “seria ótimo esse contato com a natureza, onde juntamos

duas coisas importantes que é o brincar com a exploração da natureza e os sentidos” (Questionário - Educadora 8); “Acredito que deveria ser obrigatório ainda mais na educação infantil” (Questionário - Educadora 5).

Evidenciando de certo modo que existe uma grande dicotomia entre a natureza e a criança. Além de não ocorrer práticas planejadas, como foi possível observar nos diários, na maioria das vezes as crianças em suas iniciativas próprias reinventaram proposições com os recursos disponíveis. Nesses registros, foi possível observar a biofilia, sendo a tendência e afeição que as crianças têm em relacionar-se com o ambiente natural e seus elementos (Tiriba, 2018).

Fotografia 17 - Brincadeiras no bosque.



Fonte: Registro diário de campo - arquivo pessoal.

Fotografia 18 - Brincadeira no parque de areia.



Fonte: Registro diário de campo - arquivo pessoal.

Desse modo, promover e validar esse amor pela natureza intrínseco às crianças significa permitir e promover o acesso aos elementos da natureza, seja por meio da intencionalidade, planejar tempo e espaços, ou de simplesmente iniciar nas pequenas coisas como “permitir” tirar os sapatos. Posto que “quando negamos a natureza às crianças, estamos negando a elas a beleza” (Louv, 2016, p.203).

A concepções relacionadas ao desenvolvimento infantil também estavam presentes nas respostas em relação ao brincar na natureza, em que as professoras afirmam que “é ótimo, onde as crianças podem aprimorar suas vivências, explorar o espaço, desenvolvendo a função motora e o cognitivo” (Questionário - Professora 19); “O contato com a natureza desperta estímulos na criança, onde possibilita recriar, imaginar, sentir, sonhar, entre outros” (Questionário - Professora 3). Como também:

Maravilhoso, atualmente as crianças estão muito presas às tecnologias, claro que tudo tem seu lado positivo, mais em contato com a natureza, além do seu desenvolvimento quanto à coordenação motora, pois não ficam sentados em frente uma tela o tempo todo, ser bem melhor, muitas vezes esse é o único momento que terão contato com a natureza, o que a meu ver torna o brincar mais gostoso, prazeroso e significativo (Questionário - Professora 15).

Os primeiros anos de vida caracterizam-se como a fase mais importante para o desenvolvimento infantil. Nesta fase, muitas vezes monopolizada no ambiente escolar, as primeiras impressões de mundo são construídas a partir das vivências. Assim, crianças que vivenciam uma infância com a possibilidade de brincar em contato com a natureza, apresentam diferenças significativas na coordenação motora e capacidade de concentração, comparado a uma infância privada dessas vivências (Louv, 2016).

Além disso, as tecnologias mencionadas na resposta do questionário trazem uma discussão relevante, de modo que o isolamento do mundo natural apresenta um aumento significativo, em relação ao crescimento acelerado, que apesar de seus benefícios tornam-se perigosas quando se sobressai o indevido. Isso se dá principalmente na fase da infância, muitas vezes sendo o refúgio de entretenimento, ocasionam sequelas significativas como sentidos atrofiados e imediatismo (Louv, 2016).

Segundo Louv (2016), o contato com a natureza, por meio do fazer brincante, pode estimular a criatividade de diferentes formas. Considerando essa abordagem, a criatividade foi destacada em algumas respostas das professoras, segundo elas: “A natureza é elemento fundamental das brincadeiras, é o espaço para que a criatividade seja liberada como pássaros

dos galhos das árvores” (Questionário - Professora 12); “Em contato com a natureza, o brincar torna-se ainda mais criativo, pois desperta na criança a imaginação ao dar novos significados aos elementos que encontra” (Questionário - Professora 13).

Porém, nos diários de campo o brincar na natureza como potencializador da criatividade não foi observado, os momentos de brincar nesses espaços são amparados com brinquedos estruturados de plásticos e ainda deixados em segundo plano. Como podemos observar em um diálogo entre uma criança e a professora. Vale ressaltar que, segunda a professora, as crianças estavam a três semanas sem usar esse espaço, devido a chuva e dias nublados:

Criança: Tia, vamos no parquinho hoje?

Professora: Depois, temos que arrumar os cabelos antes, ouvir uma história e só depois disso vamos, sente lá (Diário de campo - Observações).

Embora as crianças possam ocasionalmente ter acesso aos espaços externos que possuem áreas verdes, isso não implica necessariamente o reconhecimento da importância da natureza na infância, mediante que em muitos momentos contradições evidenciam-se. Ademais, a falta de estudos e reflexões conjuntas sobre o tema e a adoção de práticas desprovidas de embasamento teórico contribuem para essa lacuna.

É notável que a presença da natureza e suas interações com a infância deveriam ser reconhecidas e incorporadas como parte essencial da EI. Entretanto, o que se observa é uma tendência crescente em direção à priorização da alfabetização precoce, em relação aos momentos exploratórios que são cruciais para o desenvolvimento global da criança. Na qual a falta de tempo e acúmulo de demandas é evidenciada pelas professoras.

Não damos conta de desenvolver, porque tem o livro didático para o pré, tem que cumprir o que a secretaria de educação manda, temos que entregar as crianças para o ensino fundamental com nível alfabético, virou muita burocracia e pouco tempo para planejamento (Entrevista - Educadora C).

Essa abordagem voltada para o ensino gramatical das crianças como preparação para a sociedade alfabetizada, acaba negligenciando a importância da organização do ambiente e da liberdade de brincar de forma espontânea, limitando as oportunidades de crescimento e aprendizado da criança. Compreendemos então, que as professoras reconhecem, em seus discursos, a importância do contato com a natureza. No entanto, ainda persiste a crença de priorização da sala de referência e práticas que desconsideram a natureza, justificando assim o foco em atividades formais e o afastamento de pedagogias participativas.

3.5.2 EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Para refletirmos sobre a experiência e formação das professoras, agrupamos os dados oriundos das questões 3 e 4, com o intuito de estabelecermos relações ou contradições no que se refere às experiências a infância e a natureza. Algumas professoras destacam suas experiências no brincar na natureza e seus elementos. Tendo em vista que tratamos como sendo fundamental esse movimento, pois elucida a materialidade do brincar. No qual o ambiente externo é indispensável para o crescimento saudável da criança, ao abranger possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações, o que é possível constatar nas respostas a seguir:

Quando criança me lembro das brincadeiras de casinha, onde explorava a terra, as plantas e todo cantinho do jardim da minha avó (Questionário - Professora 12).

Brincar de casinha com verduras, como couve, tiradas direto da horta, subir em árvores, jogar bola no gramado, claro com muitos amigos, vizinhos (Questionário - Professora 14).

Evidenciando que o brincar em contato com materialidade são essenciais para os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, devido que propicia o aprendizado prazeroso, estímulos de sentidos, bem-estar físico e emocional. Em vivências e descobertas dinâmicas, com as possibilidades de construir novas perspectivas sobre o mundo, ampliar movimentos e exercitar a imaginação (Piorski, 2016).

De acordo com as professoras, no que diz respeito às suas experiências mais marcantes em relação à natureza e à infância esteve presente predominantemente o contato direto. Muitas descreveram detalhadamente suas vivências dentro de contextos e memórias afetivas, como podemos observar:

Na minha infância as brincadeiras geralmente eram feitas na natureza, ao ar livre, com elementos da natureza, como pular corda em meio ao gramado, brincar de amarelinha com pedrinhas que estavam no chão, entre outras (Questionário - Professora 4).

Lembro de quando criança brincava de subir nas árvores, fazer comidinha com as plantas/ terra, brincar de esconde esconde, banho de cachoeira, no rio, andar a cavalo, andar na mata e no campo (Questionário - Professora 20).

Quando era criança, subia nas árvores, fazia comidinha de barro. Fazia animaizinhos utilizando frutos das árvores, escorregava com papelão na grama (Questionário - Professora 21).

Em relação à natureza, durante a minha infância eu gostava de sair durante chuva de granizo, mas nós chamávamos de "chuva de pedra", para pegar aquelas pequenas pedras de gelo que derretiam rapidamente nas mãos (Questionário - Professora 10).

Esses relatos revelam as vivências da criança interior que habita em cada professora. Nesse sentido, acolher essas experiências e externalizadas, com o intuito de revivê-las na prática docente com as crianças é um movimento rico e essencial, dado que “integrar-se à natureza, deixando que ela seja mestra na construção coletiva de novos saberes gera experiências significativas que podem transformar a visão de mundo, para então transformar as nossas ações no mundo” (Zanon, 2018, p.33).

Tendo em vista os registros realizados nas observações, na experiência com a natureza podemos inferir que esse movimento se encontra ainda adormecido, uma vez que as práticas observadas nos espaços externos, estão ligadas a brinquedos estruturados e práticas de improvisação.

Durante a entrevista realizada no CMEI Araucária, destacamos que “o contato com a natureza sempre é algo marcante tanto para o professor quanto para o aluno, já fiz muitos passeios com os alunos que foi marcante. Um deles foi quando fomos ao parque, onde fizemos um piquenique com muitas brincadeiras. Foi uma tarde bem gostosa” (Entrevista - Educadora A).

Dessa forma, com o intuito de expandir as vivências, devido a escassez de espaço, realizaram saídas de campo esporádicas para pontos turísticos da cidade, como ao parque e áreas de colônias de imigrantes, que de fato possuem áreas verdes, práticas relevantes na medida em que:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida (Barros, 2018, p.21-22).

Segundo Barros e Vieira (2019), em seus estudos sobre as práticas da Pedagogia de Freinet, destaca-se a aula-passeio como uma metodologia importante para o movimento da superação da dicotomia entre teoria e prática, promovendo vivências e ressignificando as formas de pensar e agir, configurando-se então como uma estratégia válida e benéfica.

Embora a instituição se proponha a determinadas práticas, há evidências de que a execução pode ser aprimorada. Devido que neste ano ainda não foram realizadas nenhuma aula-passeio e quando realizadas a intencionalidade não se relaciona com o desemparedamento,

tendo em consideração que o contato esporádico, não abrange a totalidade e complexidade da relação criança e natureza.

Além do mais o contato com a natureza deve-se fazer constante seja dentro da sala por meio da organização do espaço e disponibilização de materiais, como nas abordagens da Pedagogia Waldorf, ou no uso estratégico dos espaços externos, mesmo que pequenos. Quando existe uma intencionalidade clara experiências valorosas se fazem presentes.

Notamos uma lacuna entre as concepções e as experiências declaradas e a prática cotidiana, na medida que não fica claro a compressão que as vivências perpassadas por relações vitais com a natureza são fundamentais para o movimento de descoberta e aprendizado, levando em conta as experiências relatadas pelas professoras.

Diante das respostas obtidas, quanto à formação profissional, as professoras salientam que esteve presente em muitos momentos, “de forma ampla e que faz bem a criança” (Questionário - Professora 1), além de que:

Avaliando minha formação profissional, observei que as questões relacionadas à criança e à natureza foram abordadas de maneira acessível e compreensível. Além disso, o tema foi considerado excelente, proporcionando uma análise aprofundada e enriquecedora sobre o assunto (Questionário - Professora 7).

A abordagem acontece a todo momento, onde recebemos os projetos, e sempre aparecem a importância de realizar atividades entre a criança e a natureza (Questionário - Professora 11).

Contraditoriamente, algumas professoras relatam que em sua formação o assunto foi abordado superficialmente ou até mesmo inexistente. Essa defasagem de formação, justifica muitas das situações observadas, uma vez que para contribuir na conexão com a natureza como parte integrante do cotidiano é necessária uma base de conhecimentos norteadores que signifique as práticas desenvolvidas.

Durante os cursos, pouco foi falado da importância do brincar em contato com a natureza (Questionário - Professora 21).

Não me recordo de ter essa abordagem na minha formação profissional (Questionário - Professora 6).

Em ambas as entrevistas realizadas, às educadoras afirmaram que a rede municipal de ensino promove formações e projetos periodicamente, porém não envolvem considerações sobre a natureza e a infância. Sendo apenas projetos relacionados ao brincar, ler e escrever, como também questões relacionadas à alimentação, declarando ainda que “as formações continuadas relacionadas à natureza foram poucas e ainda são, sinto falta dessa abordagem nas

formações do dia a dia. Nos anos de 2022 e 2023 foi bastante enfatizada a questão do brincar, mas relacionada à alimentação e não tanto à natureza em si” (Entrevista - Educadora B).

Nesse sentido, aproximar as práticas com a natureza torna-se desafiador, pois muitos conhecimentos estão ocultos e estagnados, não chegando ao acesso das educadoras pelo viés que possuem contato frequente. Devido que para a superação do emparedamento infantil, é necessário refletir sobre a relação entre a escola e o mundo ao seu redor, reconhecendo a importância dos espaços externos para a criança.

Evidenciando, na realidade presente em muitas instituições, um reflexo preocupante da desconexão com a natureza e as práticas brincantes nela, em que na estrutura do trabalho na EI o contato com a natureza não é assumido como princípio de trabalho norteador e objeto de estudo.

Reforçamos aqui o docente, em que ser “um educador de um grupo de crianças é uma das grandes oportunidades que a vida oferece para quem escolhe o caminho da educação” (Mattos *et al*, 2020, p.10), em reinventar-se criticamente em sua visão de mundo e a vontade de desemparedar. Visto que os espaços presentes na instituição de ensino também são o mundo das educadoras, sendo necessário primeiro desemparedar as mesmas:

Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade (Barros, 2018, p.47).

Cabe ressaltar a situação vivenciada no diário, em que uma professora se mobilizou com a pesquisa realizada, afirmando que “não adianta apenas falar que acontece, que é importante, temos que realmente fazer, por isso sua pesquisa me ajudou a ver isso” (Diário de campo - Professora 11- CMEI Pinhão).

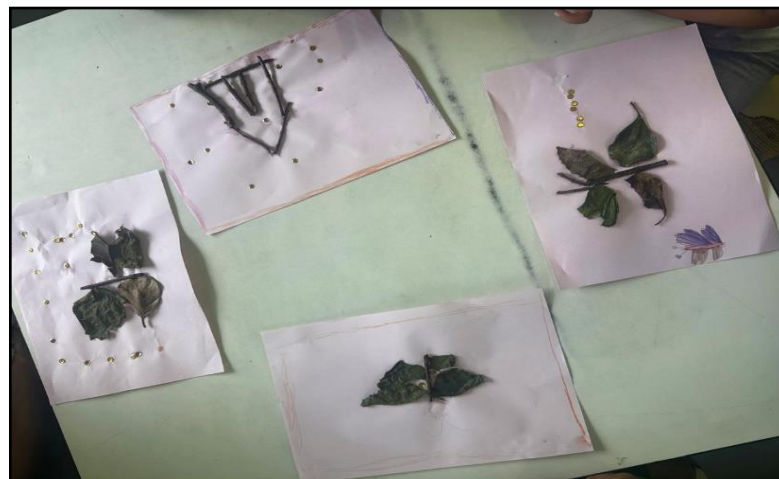
Foi possível vivenciar duas práticas desenvolvidas em dias diferentes pela professora. Segundo ela, tiradas de fontes virtuais, elaborou um planejamento em relação aos espaços e tempos disponíveis, envolvendo a coleta de elementos e desenhos dos espaços favoritos com natureza no CMEI. Diante as práticas desenvolvidas a docente relatou que “me surpreendi com a criatividade das crianças, foi muito produtivo” (Diário de campo - Professora 11).

Fotografia 19 - Desenhos das crianças.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Fotografia 20 - Colagem com elementos naturais.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

A professora mobilizou-se como figura essencial no processo de despertar na criança o interesse e a curiosidade pela natureza, criando em suas práticas oportunidades para descobrir novas faces por meio do contato com a natureza. Em práticas, como desenhar após uma vivência, podemos compreender sobre a relevância da experiência, como também a dinâmica utilizando a coleta de elementos da natureza para a montagem de composições (Zanon, 2018).

O início desse movimento é o caminho para o aprimoramento e pesquisa sobre a infância e natureza. Foi possível observar a preocupação da professora em fazer a diferença, mesmo que dentro das limitações, dos conhecimentos, circunstâncias e recursos disponíveis. Todavia, evidenciamos a concepção das práticas vinculadas ao papel nos espaços/tempos formativos da EI, desconstruir essas ideias arraigadas se faz necessário, buscando práticas e propostas embasadas nas abordagens do desemparedamento:

Figura 18 - Proposta na areia.



Fonte: site tempo de creche, 2017.

Justificamos a necessidade de uma EI e do papel do professor em incluir a natureza, nessa fase em que a criança colhe as primeiras sensações e impressões de mundo, que serão elementos formadores para sua vida. Superando a instrumentalização presente na relação da criança e natureza nas instituições de EI, com foco apenas nos ambientes cobertos por cimento e parques de plástico, ressignificando esses espaços.

3.5.3 PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DA CRIANÇA NA NATUREZA

Na categoria experiência e formação, agrupamos os dados das questões 3 e 4, a fim de estabelecermos reflexões no que se refere ao cotidiano da EI nos momentos em que as crianças estão em contato com a natureza. As professoras participantes destacaram diferentes perspectivas, relacionadas a oportunidades e limitações.

A grande maioria das respostas estão relacionadas aos momentos de brincadeiras ao ar livre, sendo o momento principal de contato com a natureza. Esses momentos estão relacionados ao parque de areia e áreas externas, “brincadeiras em alguns espaços do cmei, aulas-passeios” (Questionário - professora 2), “quando estão brincando no parque de areia” (Questionário - professora 4) e “as crianças tem momentos de exploração do ambiente externo de forma espontânea e também por meio de atividades com intencionalidade, onde há contato com elementos da natureza (folhas, gravetos, solo, pedras, areia...)” (Questionário - professora 13).

De fato, constatamos nos diários que as crianças têm contato com a natureza nos momentos de uso dos espaços externos, porém apenas devido a disponibilidade do ambiente

em que podem explorar os elementos presentes. Entretanto, no CMEI que não conta com essas possibilidades o contato fica prejudicado ou limitado pelo de brinquedos prontos.

Fotografia 21 - Brincadeiras no Parque de areia.



Fonte: Registro diário de campo - Arquivo pessoal.

Questionamos por que não disponibilizar brinquedos não estruturados para enriquecer as experiências? O uso do princípio desafiador ao brincar com materiais não estruturados, que em contato com as crianças ressignificam-se, proporcionando aprendizado lúdico, dinâmico e estimulador para a imaginação, como nas abordagens da Pedagogia Waldorf (Oliveira, 2006).

Nas entrevistas constatamos a menção de passeios realizados em ambientes que possuem a natureza, principalmente no CMEI Araucária onde os espaços naturais são escassos. A educadora A, afirmou que devido à falta de espaço, nos anos anteriores usavam o espaço próximo ao CMEI, o parque e a praça nas sextas-feiras, porém a parceria durou apenas no período entre os anos de 2022 e 2023, devido a reformas no espaço.

Observamos uma discrepância entre as intenções anunciadas e as ações realizadas. Nos registros do diário, foram observados relatos de professoras, como: “Não vamos no parque porque vocês vão se sujar” (Diário de campo - Professora CMEI Pinhão). Nesse sentido, Tiriba (2018) no que diz respeito à cultura de limpeza, os elementos da natureza foram associados à sujeira, como a areia no parque, evidenciando a visão estereotipada que desconsidera a paixão de explorar a natureza presente nas crianças.

Em outro momento, uma professora afirmou que “as aulas para fora não rendem muito” (Diário de campo - Professora CMEI Araucária). Esses espaços muitas vezes desafiam os adultos devido a necessidade de controle e proteção, em que os ambientes externos são apenas para a recreação, inferiores a sala de referência, do mesmo modo:

[...] na dinâmica geral de funcionamento das instituições, as aprendizagens estão relacionadas aos espaços das salas. E as brincadeiras, aos espaços dos pátios. Essa é mais uma razão pela qual as atividades ao ar livre não são privilegiadas, sempre há outras "prioridades" (Tiriba, 2018, p.105).

Desse modo, é importante ressaltar que o aprendizado pela experiência, apresenta-se como igualmente válido em relação ao aprendizado na sala de referência. A criança tem a oportunidade de utilizar seus sentidos e habilidades físicas, o que pode resultar em um aprendizado significativo e aprofundado (Zanon, 2018).

Ademais, alguns respondentes observam que o contato com a natureza é constante, compreendendo-o como parte de todos os momentos em que a criança sai da sala de referência:

Em todos, desde o momento que estão fora da sala, respirando o ar... (Questionário - professora 5).

Aqui no CMEI sempre estão em contato com a natureza, temos várias árvores e flores (Questionário - professora 3).

Nos momentos de passeio e roda de conversa no gramado, e até mesmo cumprindo a rotina de alimentação no deslocamento até o refeitório pois conseguem observar o céu, vários pássaros e seus ninhos, e diversas espécies de flores e plantas presentes em nosso jardim (Questionário - professora 18).

Por outro lado, há perspectivas que apontam que o contato com a natureza ocorre em momentos isolados em horários específicos, saídas ou parque, tais como: “No parquinho de areia e na área externa” (Questionário - professora 9), “quando é realizado passeio em ambientes que possuam plantas” (Questionário - professora 6) e “no intervalo, ao brincar no pátio” (Questionário - professora 10).

Nesse sentido, evidenciamos que na maioria das vezes as crianças acabam sendo limitadas a sala de referência. Em que a chegada a espaços externos demora e pode até não ocorrer. As ações planejadas que se fazem presentes de acordo com as rotinas, reforçam que na maior parte do tempo permanecem emparedadas (Tiriba, 2018).

Dentre as respostas, a escassez desses momentos é reforçada. Nos dados gerados por meio da entrevista, evidenciamos que a “iniciativa parte das professoras em desenvolver as práticas com a natureza” (Entrevista - Educadora A). Do mesmo modo, segundo a educadora B

as práticas desenvolvidas em relação à natureza “depende da professora, aí de acordo com a proposta que vem as professoras usam a criatividade para desenvolver o que é proposto, cada professora em seu planejamento, explorar a natureza”.

Adicionalmente, em relação ao questionário, evidenciamos abordagens que se relacionam com a mesma concepção: “Os momentos de contato com a natureza estão cada vez mais ‘curtos’, cabe ao professor planejar mais atividades que possam oferecer esses momentos mais vezes” (Questionário - professora 14).

Em ambos os dados, apresenta-se uma responsabilização unicamente ao docente. Reforçamos a importância da figura do professor na relação criança e natureza, entretanto se faz necessário construir uma base sólida sobre a importância das vivências infantis na natureza em um esforço coletivo, englobando todos os sujeitos presentes na instituição.

Segundo Horn e Barbosa (2022), a mudança na cultura institucional ocorre a partir da reflexão sobre a relação entre a escola e o mundo ao seu redor, reconhecendo a importância dos espaços externos na formação das crianças. Pautada em uma abordagem que valorize a experimentação e a interação das crianças com o ambiente ao seu redor.

Esse movimento deve começar dentro de cada instituição, por meio de reflexões e pesquisas. Na busca da compreensão sobre as transformações ao validar o papel da natureza na infância, disseminado um movimento de mudança. Evidenciamos uma das motivações da realização deste estudo, na luta pelo reconhecimento da importância do contato com a natureza e a necessidade de mudança nos espaços da EI, considerando que é tempo de reinventar-se.

Em relação aos principais desafios para promover práticas do brincar na natureza, as professoras destacam barreiras relacionadas à precariedade da infraestrutura, falta de profissionais, falta de interesse e gestão do tempo. A maior parte das respostas indicam a infraestrutura como o principal desafio, em que a falta ou limitação de espaços adequados para as práticas ao ar livre é apontada como uma barreira significativa:

Espaços físicos dos cmeis (Questionário - professora 1).

Um dos principais desafios para promover práticas que enfatizem a promoção do brincar na natureza na Educação Infantil reside na estrutura limitada da escola, caracterizada por um espaço físico reduzido que dificulta a implementação dessas atividades (Questionário - professora 7).

No meu ver, espaços que ofereçam esse contato de forma natural, onde a criança possa escolher os materiais que deseja utilizar nas suas brincadeiras (Questionário - professora 21).

Podemos inferir que a caracterização da estrutura como limitada, pode estar

relacionada à falta de conhecimentos relacionados a utilização dos espaços disponíveis. Ocasionalmente a sensação de escassez e limitações, pois as fotos elucidam uma contradição. Entretanto, essa barreira não deve reverberar-se, uma vez que os sujeitos que habitam um espaço têm a capacidade de transformá-lo (Pacífico e Goulart, 2022). Nesse sentido, a organização e utilização dos espaços define suas potencialidades.

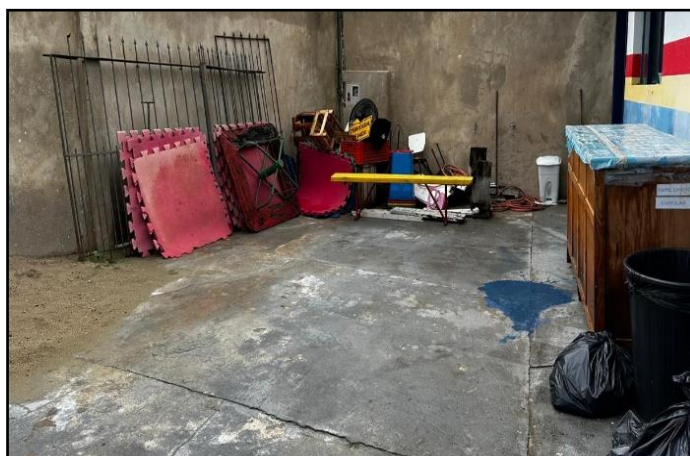
Refletimos que pensar o espaço apenas físico caracteriza-se como uma perspectiva limitada, dado que o espaço vai além do aspecto palpável, envolvendo sua organização, recursos, mediação de interações, aproximação das crianças dos objetos e situações, mobilização da criatividade e possibilidades de expressão (Corsino, 2006).

Na entrevista realizada no CMEI Araucária, em relação aos desafios, o espaço também foi elencado como uma barreira, apesar de que “o corredor que antes as crianças podiam olhar para o céu foi coberto com um toldo por causa a conservação do piso” (Entrevista - Educadora A). Uma condição limitante para a amplitude do espaço externo. Embora haja justificativas, é importante refletir: Essa decisão é realmente válida, considerando suas implicações? Afinal:

Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural, [...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos e condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas. Porque, seguramente, os bebês gostam muito de estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto, atentos ao que está ao redor (Tiriba, 2018, p.201).

Além disso, os registros do diário de campo revelam que, no mesmo CMEI, no espaço destinado às práticas externas, encontrou-se um pátio cimentado (fotografia 22) localizado atrás do prédio, sendo desconsiderado como meio de ampliação das possibilidades. Estando repleto de entulhos, limitando consideravelmente o acesso a espaços abertos pelas crianças.

Fotografia 22 - Pátio cimentado.



Fonte: Diário de campo - arquivo pessoal.

Segundo Borba (2006), a compreensão da riqueza do processo de organização dos espaços escolares, implica concebê-lo como amistosos, convidativos, acolhedores, desafiadores e flexíveis, possibilitadores de experimentação em um espaço dinâmico e enriquecedor.

Nesse sentido, para ressignificar o uso desse espaço, evidenciamos a possibilidade de proposições em passadouros. Sendo estes contextos organizados com tábuas, caixotes, pneus e entre outros materiais, sendo estruturas planejadas para passagem que valorizam as vontades espontâneas da criança, afinal:

A vivência das brincadeiras nos passadouros mostrou que constituem ambientes físicos e emocionais das crianças na escola. São estruturas, construções físicas, concretas ao mesmo tempo que configuram espaços de interação e crescimento das crianças em suas passagens. Os passadouros são, nesse sentido, uma resposta à necessidades dessa fase da infância, pois propiciam a vivência pura do ato de passar livremente e com autonomia [...] (Ribeiro, 2019, p.85).

Assim, os espaços pensados e planejados possibilitam diferentes estímulos e experiências, contribuindo para o desenvolvimento da criança, ampliando tudo que vibra dentro dela mesma, como os Quintais Brincantes e na Pedagogia Waldorf. Cabe ressaltar os passadouros:

Figura 19 - Passadouros.



Fonte: Ribeiro, 2019.

Adiante, as considerações apontadas em relação à falta de profissionais, em que a sobrecarga de trabalho com atividades administrativas e o grande número de crianças por turma, são mencionadas como desafios. Deixando escasso o tempo para pensar na integração de práticas brincantes na natureza:

Pessoas...pois as turmas são grandes, a minha por exemplo 26 alunos...então precisa de pessoas para auxiliar nesses momentos para que todos participem (Questionário - professora 11).

O tempo, pois temos muitas atividades para serem cumpridas, que não nos possibilitam planejar associando os contatos com a natureza (Questionário - professora 14).

A rotina diária, onde a cada momento temos uma rotina para seguir, realizando todos os objetivos daquele dia. Acabando ficando um pequeno tempo para desenvolver o contato com as crianças (Questionário - professora 19).

Além disso, nas entrevistas realizadas foi relatado que “as professoras têm muitas demandas e ficam sobrecarregadas com a burocracia” (Entrevista - Educadora B). Esse cenário, muitas vezes comum nas instituições de ensino brasileiras, prejudica a qualidade das práticas do trabalho docente.

Corroborando, no diário de campo, foi observado o momento em que uma turma estava no espaço externo, onde uma criança tentou escalar a grade que dava acesso a rua, na tentativa de pular. A professora interveio quando ele estava quase concretizando a ação, pois sua atenção estava voltada para as demais crianças que saíram de seu campo de visão.

De fato, a falta de profissionais para um atendimento individualizado que direcione a atenção da criança para dentro da escola, superando esse impulso de fuga e ainda a construção de sentimento de pertencimento, se faz necessário. Entretanto, nessa situação cabe questionarmos: Por quais razões essa criança quer desvincular-se do ambiente escolar?

Segundo Louv (2016), viver e aprender nos espaços externos possui potencial de cura, possibilitando reinterpretar fantasias e inspirar a criatividade. Evidenciando um ambiente propício para o refúgio, em que a criança encontra liberdade e privacidade de maneira autêntica. Por meio dessa abordagem pode-se buscar a construção de pertencimento e identidade dentro do ambiente escolar, pois o emparedamento pode ocasionar impressões negativas na criança.

Por fim, em meio aos desafios, a falta de interesse das profissionais foi destacada por muitas respondentes, sendo possível constatar nas respostas a seguir:

Eu acredito que a comodidade dos profissionais, onde eu trabalho temos vários espaços em contato com a natureza então é só ter força de vontade e criatividade, virar crianças novamente e gostar do que faz (Questionário - professora 15).

O interesse das professoras em propor atividades brincantes e o interesse das crianças nas brincadeiras. As crianças até participam, mas muitas apresentam dificuldades em atender os comandos, pensar rapidamente e até mesmo se movimentar com desenvoltura (Questionário - professora 18).

A atuação dos educadores deve ser pautada em um olhar sensível e criativo, a fim de promover o contato das crianças com experiências significativas em um ambiente amoroso, compreendendo a infância como etapa fundamental do desenvolvimento. Como nas abordagens dos Parques Infantis, um movimento rico que marcou a trajetória da educação brasileira (Russo e Vercelli, 2023).

Nesse sentido, a falta de interesse relatada pelas professoras, conduz um movimento de ressignificar-se e buscar a essência presentes em abordagens já implementadas que contribuíram significativamente, uma vez que, muitas das profissionais podem encontrar-se desmotivadas. Por meio de estudos e reflexões compreendendo a essência da EI na formação humana, pode-se encontrar novamente o caminho de uma educação transformadora.

No movimento de desemparedar as infâncias e na superação do transtorno do déficit de natureza, reforçamos a necessidade de profissionais engajados. A fim de superar os limites impostos pelos espaços fechados, possibilitando a liberdade do contato com a natureza, para promover um movimento de reconexão.

Horn e Barbosa (2022) apontam que muitos desafios podem emergir no processo formativo sobre o brincar e o estar com e na natureza. Muitas vezes, na falta e dificuldade de reinventar os espaços, adultos céticos ou resistentes em relação ao contato com a natureza, além da preocupação com a limpeza dos vestígios das interações nesses ambientes

Desconstruir paradigmas e estigmas vinculados historicamente à educação de crianças pequenas é um caminho árduo. Porém esses desafios não devem ser vistos como fim e conformidade de um movimento de transformação, devido que é nas pequenas ações que a mudança ocorre, desencadeando o verdadeiro desemparedamento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pisar na terra ou na areia, não construir noções experienciadas e não vislumbrar contextos singulares, são lacunas recorrentes observadas nessa pesquisa. Afinal, ao investigar os contextos de instituições de EI no município de Castro, com olhar para desvelar as práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas desenvolvidas pelas professoras, evidenciou-se compreensões docente, possibilidades e práticas (ou falta destas), além de reflexões sobre contextos.

Constatamos, ao revistar o questionamento inicial, em relação a quais práticas enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas são desenvolvidas pelas professoras de EI município de Castro/PR? Reverberou-se uma trajetória de estudos que elucidam a relação criança e natureza, bem como a biofilia e o potencial propositor que instiga a vivências de novos contextos distantes das telas.

Além disso, o emparedamento infantil se faz presente em muitas realidades dos ambientes educacionais, com rotinas e práticas limitadas a salas fechadas em vários momentos ao longo do dia. Na qual a chegada aos espaços externos é demorada e muitas vezes inexistente. Assim, o desemparedamento pode começar a partir do brincar na natureza, sendo visto como princípio de projetos que orientam o fazer docente dentro das instituições. Dessa forma, conduzir de maneira eficaz o encontro entre a criança e a natureza possibilita desemparedar as infâncias.

Ao investigar os estudos em relação à criança e a natureza, ampliamos as abordagens evidenciando um número reduzido de pesquisas. Nas quais alguns autores revelam preocupações sobre a temática, porém a defasagem de trabalhos no país, expõe a urgência a ser discutida. Em relação aos autores das concepções sobre o espaço, verificamos que o conceito é ramificado e adquire diferentes significados na EI. Nesse sentido, carrega potencialidades em seu processo de organização e atuação docente, como facilitador da relação criança e natureza. Muitas vezes, se faz necessário um olhar reflexivo e investigativo para os espaços disponíveis, ressignificando-os.

Os parques e pátios, devem ser visto como integrantes indissociáveis dos espaços de vivências infantis. Tais espaços, carregados de afetividade e protagonismo infantil, constroem as primeiras impressões. Por conta disso, organização e utilização devem ser pauta de estudos, para que sejam parte da rotina e do aprendizado, proporcionando o desemparedamento. Construindo uma educação sensível a partir do mundo das crianças e a simbiose com a natureza.

As contribuições no decorrer da história da EI desvelam panoramas de novas possibilidades para ressignificar as práticas. Valorizando a importância de sair do ambiente da sala de referência e vivenciar o mundo, compreendendo a criança como centro do processo, como na Pedagogia Freinetiana. Além da construção de vivências em uma prática educativa investigativa pautada nas concepções de transformação individual e coletiva, que se faz presente na Pedagogia Waldorf.

No Brasil, os Parques Infantis evidenciaram novos caminhos para uma educação centrada na criança, em ambientes distintos e um olhar docente atento. O movimento dos Quintais Brincantes, são organismos vivos, que contribuem para elucidar caminhos de mudança, por meio do movimento de superar o transtorno do déficit de natureza e os limites impostos pelos espaços fechados. Esses estudos propiciaram caminhos para a desconstrução das ideologias equivocadas em relação à natureza.

Em meio a esse cenário, o questionário com as professoras, as entrevistas com a gestão escolar, as observações e os registros fotográficos foram primordiais para gerar dados significativos, possibilitando o movimento de categorização e triangulação. Evidenciando um cotidiano no qual os espaços externos, mesmo que amplo, não garantem o bom aproveitamento de suas potencialidades.

Verificou-se, que as professoras reconhecem a importância do contato com a natureza em seus discursos, entretanto não se reflete em suas práticas cotidianas. As formações continuadas não abrangem um processo construtivo de estudos sobre a criança e a natureza, em que alternativas autônomas das docentes na busca pelo conhecimento não foram constatadas. Ocasionalmente assim, o desconhecimento de pedagogias participativas e formas de integrar a natureza no cotidiano como parte da vida da criança, em suas proposições e contextos. Por conseguinte, a culpabilização das demandas de trabalho estão presentes nos relatos, evidenciando práticas focadas na alfabetização restritas à sala de referência.

As práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza são esporádicas e até mesmo inexistentes. Podendo-se inferir que em razão da pesquisa, motivaram-se algumas preocupações, entretanto mediante a forma descontextualizada e do “fazer por fazer” evidenciam-se falta de subsídios formativos. Caracterizando práticas presas ao papel e as paredes da sala, com tempo cronometrado nos espaços externos.

Ressalta-se que os esforços para o desaparelhamento são secundários. A perspectiva de reinventar espaços, na busca de suprir a falta da natureza, é algo histórico e cultural dentro das instituições que não se faz presente. As reformas apenas ocorrem para melhoria da suposta segurança, que muitas vezes priva as crianças do contato com o pouco espaço natural existente.

Vale ressaltar que as adversidades do desencontro com a natureza não são vistas apenas como desafios, mas como empecilhos. Mesmo diante de situações claras da necessidade de desemparedar e do amor pelos espaços externos, presente em cada criança.

Concluimos assim que as práticas com intencionalidade, claras e que atinjam objetivos em relação ao brincar na natureza, não estão integradas aos planejamentos das professoras. Não é possível acreditar que a EI ocorra adequadamente quando o contato com a natureza não é expressivo em seu cotidiano. Uma vez que, nesse movimento, se faz possível construir a identidade de pertencimento ao meio e desfrutar de cenários de criações e transformações.

Em um país tropical abundante em natureza, no qual o desmatamento cresce a cada dia, é essencial formar crianças para que se tornem adultos conscientes de seu papel na preservação dos recursos naturais e no equilíbrio da vida. É crucial que a educação e os educadores cientes de sua influência, incentivem a capacidade das crianças de se desvincularem da busca constante por recompensas imediatas.

Finalizamos que na compreensão das áreas verdes como aliadas à educação, cabe refletir sobre os contextos formadores que os docentes da EI estão inseridos. Sendo as crianças protagonistas das investigações em relação à natureza, se faz primordial a compreensão e escuta de seus interesses. Como sujeito de direitos pode expressar-se e reafirmar suas necessidades de desemparedamento, começando pelas concepções que envolve o tão esperado dia de parque, em que não seja esporádico e cronometrado. Portanto, além de trazer para dentro da sala a presença da natureza, cabe viver o mundo, levar a sala para fora.

Nesse processo, é importante destacar que, ao percorrer uma trilha na floresta, muitas vezes precisamos afastar galhos que bloqueiam o caminho, desviar de pedras ou buracos e enfrentar terrenos irregulares. Esses desafios fazem parte da jornada e são intrínsecos ao caminhar. Assim, como as professoras podem afastar os galhos no enfrentamento dos desafios diários?

Dessa forma, demarcamos uma lacuna para pesquisas futuras, considerando um estudo sobre a formação de professores, bem como ouvir as crianças e o que dizem sobre a natureza. Na busca por ressignificar os olhares para as infâncias, valorizando seu amor por brincar na terra, pular nas poças de água, ficar ao sol, ir ao parque, enfim, sua paixão pela natureza.

REFERÊNCIAS

ALDEIA AKATU (São Paulo). Aldeia Akatu escola Waldorf localizada em Barão Geraldo. In: **Aldeia Akatu: Pedagogia Waldorf**. Site Akatu, 2019. Disponível em: https://www.aldeiaakatu.org.br/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwqMO0BhA8EiwAFTLgIPB1r4swdtrWaapf2zKNnFWcNv3lwIZ48Qxgw9qqdf5FfB4zZoc1tBoCcDIQAvD_BwE. Acesso em: 12 jul. 2024.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Rio de Janeiro). Portal ANPEd: Creative Commons, 2024. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, F.; VIEIRA, A. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, ed. 4, p. 79-91, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/122>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BARROS, M. **Desemparedamento da Infância: A Escola como lugar de encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRIDGE, Instituto. (2020, 16 de setembro). **Laissez-faire: o que essa expressão significa e quem a criou**. Politize! Home. Disponível em: <https://www.politize.com.br/laissez-faire/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BIZARRO, F. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: Um estudo sobre os pátios da Educação Infantil**. Orientador: Dra. Leni Viera Dornelles. 2010. 105 f. Dissertação (mestrado) (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27058/000763058.pdf;jsessionid=8DE8C355D371B27424D267F5777937D6?sequence=1>. Acesso em: 13 mai. 2024.

BONDIOLI, A. **A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano**. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O tempo no Cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, F. cap. 1, p. 19- 28. ISBN 85-249-1063-1.

BORBA, A. **A brincadeira como experiência de cultura**. O cotidiano na educação infantil, [s. l.], p. 46-54, 2006.

BRANDÃO, L.; REIS, C. Importância do ambiente de jardim de infância Waldorf no desenvolvimento da coordenação motora de crianças de quatro a seis anos. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, ed. 1, p. 117-134, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/22562>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, v. 1-3. Disponível em: <https://bit.ly/2ZieS1C>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, Sigrid Gabriela Duarte. **Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza**. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6648> Acesso em: 8 de Jun. 2022.

CAMARGO, D. **Um Olhar sobre o Educador da Infância: O Espaço do Brincar Corporal na Prática Pedagógica**. Orientador: Profª Dra Silvia Christina Madrid Finck. 2011. 146 f. Dissertação (mestrado) (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1313>. Acesso em: 30 mai. 2024.

CANVA: Design Gráfico e Editor de Vídeo. [Aplicativo de software]. **Canva**. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CARAMBOLA, A. Bercário. In: Ateliê Carambola (Brasil) (org.). **Ateliê Carambola: Escola de Educação Infantil**. Site, 2023. Disponível em: <https://www.escolaateliēcarambola.com.br/bercario>. Acesso em: 30 mai. 2024.

CARAMBOLA, A. [@ateliēcarambola_bebês]. (2024, 27 de maio). [Conseguir sentar sozinho, balançar rápido ou devagarinho: brincar com o equilíbrio no balanço de chita] [Fotografia]. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C7hSxAnRS73/?igsh=MXFwaWdubXV0eHg3MQ>. Acesso em: 30 mai. 2024.

CORSINO, P. **O cotidiano na educação infantil**. O cotidiano na educação infantil, Rio de Janeiro, p. 3-13, 2006.

COSTA, M. **Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “Aula das Descobertas”**. Orientador: Profa. Dra. Maria Cecília Marins de Oliveira. 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25886>. Acesso em: 17 mar. 2024.

COSTA, M. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.1 1676-2584, ed. 23, p. 26-31, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4927/art02_23.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

CRIANÇA E NATUREZA. Natureza, brincadeira e cultura nos parques naturalizados. In: **Pátios e entornos escolares se transformam ao receber parques naturalizados na cidade de Caruaru**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/pt/noticias/parques-naturalizados-caruaru/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

DELCHIARO, E. *et al.* A Psicologia do Desenvolvimento na Educação Infantil. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 4, p. 64-83, 2017. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4995. Acesso em: 30 mai. 2024.

DURLI, Z.; BRASIL, M. **Ambiente e espaço na educação infantil:** Concepção nos documentos oficiais. Roteiro, Joaçaba, v. 37, ed. 1, p. 111-126, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-60592012000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6 mai. 2024.

ECKSCHMIDT, S; RIBEIRO, L (org.). **Quem já brincou no barranco?** Florianópolis: Casa Amarela, 2018. 78 p. Disponível em: <http://escolacasaamarela.com/centrodeestudos#rec121031445>. Acesso em: 6 set. 2024.

ESCOLA CURUMIM (São Paulo). Escola Curumim. In: **Aula Passeio**. Site Curumim, 2024. Disponível em: <https://www.escolacurumim.com.br/home#pedagogia>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ESCOLA Magê Molê em Curitiba/PR. **Site Magê Molê**, 2021. Disponível em: <https://www.magemole.com.br/team-1>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FERNANDES, O.; ELALI, G. **Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar:** O que aprendemos observando as atividades das crianças. Paidéia, Natal, v. 18, ed. 33, p. 41-52, 2008. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 13 mai. 2024.

FEWB-FEDERAÇÃO das Escolas Waldorf do Brasil. **BNCC e Pedagogia Waldorf:** A etapa da Educação Infantil. São Paulo: FEWB, 2020. Disponível em: https://www.fewb.org.br/bncc_educacao_infantil.html. Acesso em: 2 abr. 2024.

FILHO, T.; MIRANDA, L. **Criações de graffiti com juventudes na periferia de Fortaleza:** Implicações da fotografia(ação) em uma cartografia inter(in)ventiva. In: MACHADO, Jardel; ZANELLA, Andréa (org.). *Fotografar, pesquisar, escrever*. 1. ed. Florianópolis, SC: [s. n.], 2023. p. 128-155. ISBN 978-65-88473-27-6. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Fotografar-pesquisar-escrever.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

GALIAZZI, M.; LINDEMANN, R. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 6, ed. 1, p. 135-150, 2003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1396>. Acesso em: 30 mai. 2024.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 28 abr. 2023.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

GOOGLE. Google Earth website, 2024. Disponível em: https://earth.google.com/web/search/CMEI+Rivadavia+de+Gracia+Lara+-+Rua+Salvador+Natuci+-+Jardim+das+Araucarias+II,+Castro+-+PR/@-24.79864953,-49.99523521,1002.04366101a,4068.67515171d,35y,0h,0t,0r/data=CigiJgokCZn00dx4yjjAEea6qMuczDjAGTKI2LuGAEnAIU_e1d-

zAUnAMikKJwolCiExZ20wOEpjZkQtWkhZT1ZMVTRZWek4RjdwRkpyZm5BNHIgAToDCgEw. Acesso em: 30 mai. 2024.

GUEDES, G. **A História do CAIC/UFAL (1990-1996)**. Orientador: Profa. Dra. Andréa Giordanna Araujo da Silva. 2021. 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/11326/1/A%20história%20do%20CAIC%20-%20UFAL%20%281990-1006%29.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

GUIMARÃES, D. **Educação infantil: Espaços e experiências. o cotidiano na educação infantil**, Rio de Janeiro, p. 68-77, 2006.

HORN, M.; BARBOSA, M. **Abrindo as portas da escola infantil: Viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022. 159 p. v. xxi. ISBN 978-65-5976-003-9.

HORN, M. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasília). Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Projeto, 914BRZ1041; 2014. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil**, [S. l.]: UNESCO, p. 1-31, 2014. Disponível em: https://issuu.com/paralapraca/docs/proposicoes_para_espacos_externos_m/1. Acesso em: 16 jul. 2024.

KRATZ, C. **A Natureza e a Infância: Um Olhar Sobre As Propostas Pedagógicas e a Pedagogia Waldorf**. Orientador: Diego Carlos Pereira. 2022. 32 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/251981>. Acesso em: 2 abr. 2024.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 85-224-3397-6. Acesso em: 28 abr. 2023.

LIRA, A.; KOPCZYNSKI, J. Quando o brincar tem hora e lugar: Reflexões sobre o uso do parque na educação infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, ed. 1, p. 169-186, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v40i1.5302>. Acesso em: 13 maio 2024.

LOPES, J. **Terreno baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias: Por uma teoria sobre a espacialização da vida**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. 199 p. ISBN 978-65-5869-420-5.

LOUV, R. **A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza**. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p. ISBN 978-85-7217-174-8.

MACHADO, J.; ZANELLA, A. (org.). **Fotografar, pesquisar, escrever**. 1. ed. Florianópolis, SC: ABRAPSO, 2023. 298 p. ISBN 978-65-88473-27-6. Disponível em: <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Fotografar-pesquisar-escrever.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

MÁRIO de Andrade. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: **Itaú Cultural**, 2024. ISBN: 978-85-7979-060-7/ Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa20650/mario-de-andrade>. Acesso em: 07 de abr. de 2024.

MATTOS, L.; RIBEIRO, L.; BALCONI, N.; ECKSCHMIDT, S. (org.). **Aninhar**: um olhar para as crianças e seu brincar com as pedras. Florianópolis: Centro de Estudos Casa Amarela, 2020. 109 p. ISBN 978-65-993386-2-5.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, ed. 2, p. 154-164, 10 dez. 2014. DOI 2179-8435. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 jan. 2024.

OLIVEIRA, F. **A relação entre Homem e Natureza na Pedagogia Waldorf**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/4023/Dissertação%20Francine%20MC%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 abr. 2024.

PACÍFICO, J.; GOULART, M. O espaço na educação infantil: entraves e possibilidades. **Anima Educação**, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/30495>. Acesso em: 13 maio 2024.

PEREIRA, M.; AMPARO, D.; ALMEIDA, S. O brincar e suas relações com o desenvolvimento. **Psicol. Argum**, Curitiba, v. 24, ed. 45, p. 15-24, 30 mai. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7346/1/O%20BRINCAR%20E%20SUAS%20RELAÇÕES%20COM%20O%20DESENVOLVIMENTO.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2024.

PIORSKI, G. **Brinquedos de Chão**: Natureza, O Imaginário e o Brincar. 1. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016. 156 p. ISBN 978-8575964163.

POLLI, B.; CAMARGO, D. O brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil: Mapeando estudos publicados. **Revista Formação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 122-140, 5 jun. 2024. DOI <https://doi.org/10.33871/formacao.2024.1.1.9292>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/9292>. Acesso em: 6 set. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **CMEI Araucária**, Castro, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **CMEI Pinhão**, Castro, 2019.

QUINTAIS BRINCANTES (Brasil). **Quintais Brincantes**: Sobrevoos por vivências educativas brasileiras. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2022. 110 p. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2024.

RABELO, G. **Livro da Vida**: memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na educação infantil. Orientador: Prof.a Dr. a Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. 2016. 95 p. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,

Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15518>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RIBEIRO, L. **Passadouros**: Aprendizagens sobre as passagens e as paisagens da primeira infância. Florianópolis: Casa Amarela, 2019. 111 p. Disponível em: <http://escolacasaamarela.com/centrodeestudos#rec121031448>. Acesso em: 6 ago. 2024.

RINALDI, C. **Ensaio e contribuições**: O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. cap. 3, p. 122-128. ISBN 978-85-65848-68-8.

ROSSET, J.; WEBSTER, M.; RIZZI, A. Inspirar as Férias. In: Educação Tempo de Creche (Brasil) (org.). **Educação Tempo de Creche**. [S. l.]: LUMGRA Soluções, 2017. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/repertorio-cultural/mandalas-e-ferias/#more-8269>. Acesso em: 30 mai. 2024.

RUSSO, A.; VERCELLI, L. **Do parque infantil à EMEI**: O que dizem as crianças sobre os espaços? São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 163 p. ISBN 978-65-265-0690-5. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/do-parque-infantil-a-emei-o-que-dizem-as-criancas-sobre-os-espacos/>. Acesso em: 1 abr. 2024.

SAKAMOTO, S.; CARNIETTO, A.; JUNIOR, L. A pedagogia de Freinet no ensino de geografia: A “aula de descobertas” e o desenvolvimento da consciência socioambiental. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 24, ed. 1, p. 322-334, 2020. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1-24.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTANA, J.; VILAR, J. **A relação sociedade**: Natureza a partir da Pedagogia Waldorf. Vitruvian Cogitationes, Maringá, v. 4, ed. 1, p. 60-76, 2023. DOI 2675-9616. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/67446/751375155543>. Acesso em: 1 abr. 2024.

SILVA, C. A Brincadeira no Discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: **Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO**: Diálogos em Psicologia Social [...]. Diálogos em Psicologia Social: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/abrapso.ht>. Acesso em: 30 maio 2024.

SOARES, G.; FLORES, M. **“Desemparedar” na Educação Infantil**: O que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: PARA PENSAR a educação infantil em tempos de retrocessos: Lutamos pela educação infantil. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. cap. 6, p. 111-127. ISBN 978-85-386-0373-3. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170729/001054864.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2024.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. In: Seminário nacional currículo em movimento, 1.ed., 2010, Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro->

2010-%20pd-f/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 10 mar. 2024.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308. ISBN 978-85-7753-339-8.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALERIO, V; SILVA, M. **Desemparedando a Infância**: as crianças e o quintal brincante da creche. 1. ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2021. 61 p. ISBN 978-65-86652-25-3. Disponível em: <https://uscs.edu.br/boletim/1400>. Acesso em: 12 mar. 2024.

WADA, M. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 3, ed. 14, 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2210/42-dossie-wadamjfa.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p. v. 1. ISBN 978-85-7307-462-8.

ZAMBERLAN, M.; BASANI, S.; ARALDI, M. Organização do espaço e qualidade de vida e qualidade de vida: Pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, ed. 4, p. 245-260, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1668>. Acesso em: 12 maio 2024.

ZANON, S. **Educando na Natureza**. [Organização: Instituto Ecofuturo; Coordenação: Michele Martins; Ilustração: Paloma Portela]. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018. 69 p. ISBN 978-85-60833-26-9. DOI 18-16219. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

ZIEGLER, S.; LIMA, G. Contribuições da Pedagogia Waldorf para uma educação ambiental crítica: o processo pedagógico na Escola Waldorf Rural Dendê da Serra em Uruçuca-BA. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, ed. 1, p. 296-314, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7443>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ANEXO A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

Solicitação de pesquisa

Venho por meio desta solicitar à Secretaria Municipal de Educação de Castro - PR a autorização para a realização de coleta de dados para a pesquisa: “O brincar na natureza com crianças pequenas: entre as práticas desenvolvidas e as possibilidades observadas em CMEIs do município de Castro/PR”, de responsabilidade da acadêmica Bianca Polli Rodrigues, RA 21037353, regularmente matriculada no ano letivo de 2024 do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Solicitamos assim a permissão para a acadêmica realizar a coleta de dados, para a qual recorreremos a um questionário para os professores e observação com registro em diário das práticas na educação infantil e fotografias dos espaços. Os dados serão posteriormente organizados e tratados diante do referencial teórico adotado no estudo.

Nos comprometemos a seguir os princípios éticos de pesquisa, realizando o estudo com a intenção de colaborarmos para a formação acadêmica e a pesquisa em educação.

Atenciosamente



Professora Dra. Daiana Camargo
Dpto. de Pedagogia – UEPG
camargo.daiana@hotmail.com
999221073

ANEXO B – QUESTIONÁRIO



Explorando Percepções e Experiências: Um Estudo sobre Criança e Natureza

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Licenciatura em Pedagogia

biancapollirodrigues@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

“A natureza está perto da gente sempre.” Otávio, 6 anos – participou do Programa Meu Ambiente (Educando na Natureza)



Questionário

Este questionário faz parte de um estudo acadêmico conduzido como parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nosso objetivo é investigar a relação Criança e Natureza. Suas respostas serão fundamentais para nossa pesquisa, fornecendo insights valiosos que nos ajudarão a compreender quais práticas enfatizam a promoção do brincar na natureza com crianças pequenas desenvolvidas pelos professores(as) da rede municipal de Castro.

Pedimos que responda as questões com sinceridade e o máximo de detalhes possível. Todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Agradecemos antecipadamente pelo seu tempo e pela contribuição para o avanço do conhecimento nesta área. Sua participação é extremamente importante e valorizada.

Nome *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Instituição *

Sua resposta

Tempo de profissão e titulação: *

Sua resposta

Turma e período: *

Sua resposta

Como você define o brincar? *

Sua resposta

Como você avalia o brincar em contato com a natureza? *

Sua resposta

Quais são suas experiências mais marcantes em relação à natureza e a infância? *

Sua resposta

Analisando sua formação profissional, como foi a abordagem das questões relacionadas à criança e a natureza? *

Sua resposta

Pensando no cotidiano da Educação Infantil, em que momentos as crianças estão em contato com a natureza? *

Sua resposta

Quais os principais desafios para promover práticas que enfatizam a promoção do brincar na natureza na Educação Infantil? *

Sua resposta

Declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita. Declaro ainda que recebi uma via do documento Termo de Consentimento (via e-mail). *

☐ Sim

☐ Não

Muito obrigada!!

Professores (as),

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão pela sua valiosa contribuição ao preencher este questionário para este Trabalho de Conclusão de Curso. Sua participação é fundamental para o sucesso deste estudo e para o enriquecimento do conhecimento acadêmico. Agradecemos pelo seu tempo dedicado e pelas suas perspectivas valiosas. Suas respostas fornecerão dados significativos que irão moldar nossas conclusões e contribuir para o avanço de nossa pesquisa. Mais uma vez, obrigada por compartilhar sua experiência conosco. Seu apoio é imensurável e profundamente apreciado.

Atenciosamente,

Bianca Polli (acadêmica) e Daiana Camargo(orientadora)

Enviar

Limpar formulário

ANEXO C – ROTEIRO ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO ENTREVISTA

Instituição: _____

Educadoras: _____

- Como a escola vê a importância do brincar na EI?
- A escola tem atividades relacionadas ao contato com a natureza? Como elas se encaixam no currículo?
- Quais benefícios o brincar ao ar livre traz para as crianças pequenas?
- Como é a formação de professores da rede municipal de ensino sobre a criança e a natureza?
- Quais são os maiores desafios para promover práticas ao ar livre?
- Como a escola supera esses desafios e quais recursos estão disponíveis?
- Pode compartilhar exemplos que envolvem brincar na natureza?
- Como essas práticas são planejadas?
- Quais são os planos para melhorar ou expandir as oportunidades de brincar ao ar livre?

ANEXO D - REGISTROS DIÁRIO DE CAMPO

Observação - CMEI Pinhão

Forma: Pré II-C - 21 alunos.

- Os crianças estavam no espaço do bosque, brincando livre.
 - Elas se mobilizam de acordo com os elementos disponíveis. Ex: pedras, folhas, sementes...
 - Propostas partindo das crianças.
 - ↳ Comidinha;
 - ↳ usar mais cores
 - ↳ espovar ...
 - ↳ empalhar ...
-
- Aluno artista: Tentou fugir pela grade (algumas vezes escalando), a professora intervi.
 - Um cachorro entrou no CMEI por baixo da grade, as crianças ficaram animadas e foram muito corinthos.
 - Esforço da professora para "unir" de todos as crianças;
 - * Relação criança/natureza: acontece porque existe o espaço, mas com atenção especial com as práticas;
 - * Proposições criadas pelas crianças, algo INTRÍNSECO...

* Creche II = atividade nos menores ambientes, coordenação motora fina, passar coordenação nos desenhos de lápis.

* radijski most zvezd *

(onomatopoeia)
decisão este no
brinquedo no sale

como elástico, bungees.

Relato do Prof:

Eu pergunto me
motivação, porque não adianta pensar
falar ^{que acontece} nos termos que fazer
realmente."

- * perquimbo de arica, laude de brinquedos
- ↳ binicodérios com arica

↳ Desenho relacionado com a matrizes: leitos de elementos, desenho das relações nos grupos.

↳ me surpreendi muito com a amplitude dos crânios"

Le intere sono molto produttive.
Le nasse sono povere e poi
molto produttive.

Parquitos de plástico;

Diminuiu a ^{forma} ~~forma~~ ^{permeabilidade} da membrana "Elipsoide", cujos poros e antecelas, diminuíram com as formas uma grama, atividade nos ambientes externos! 😊 des

- Aluno Pirel: "artigos brancos de brinquedo"

- exploram as pedras, fazem nos

- Brinquedos trazidos do sdo.

- *Burcodenis* = cornudinho.

Brincadeiras com varas, canas, construir castelos

→ Sempre tuar o tênis

1) Não podem ficar expostos para entrar
2) brincar livre no parquinho
de areia

Pré I-B- Boque, e brinquedos.

Observação - Pimhã

→ Sala com vários portos,
uma para fora e outro
para o espaço externo.

longue de terre: fruits.

Comeram os lados de fora do

↳ Professora relatou que sempre correm do lado de fora, os crianças gostam e mantêm a sala organizada.

↳ Após a lanche higiene;

As crianças se mantêm organizadas naturalmente, pois que estão acostumadas

* Seche II: Brincadeira no espaço interno:

Equilíbrio de longo com a colher até a
linha de chegada. Trabalho a maturidade

* práticos do prof: contage Bibi e o maturo, nhar os espaços de exolo, contunço com elementos nat.

* Pesquisa mobilizou os profs: Notaram as oportunidades para usar as práticas com a natureza, dentro de momentos rotineiros.

* Muitos dom ver a mobilização dos professores para espaços externos.

no jardim os alunos.
Prof: "nós vamos no parque porque vocês vão se sujar."

• Estátua

• Jardim zoológico

nos espaços externos

↳ Conhecer o que tem no CMEI

↳ Brincar livre;

↳ Brincadeiras: colando folhas intencionalmente

↳ Improvisação de práticas momentâneas

↳ Comunicação

↳ "Peguei um galho porque é uma espada"; - criança.

↳ Coleto de elementos proporcionou novas reflexões: cores, porque cai?, corinchinhos, porque não pode carregar o que está na pé, só o que está no chão...

↳ Castelos de pedras

↳ Canais...

↳ Imagens...

↳ Pular, pular...

↳ Explorar pedras, enfileirar;

↳ Brincar livre.

Pré I: Bosque

↳ Brincar livre

↳ Como abstrato

Pré II B

↑

Observação: Pinhão

↳ Lanche: lodo interno - frutos

Pré II-A: colos de natureza, coleto de elementos

↳ Bosque, brinquedo, aferrado

↳ Os alunos participaram muito

↳ Autistas: demonstraram interesse;

↳ Dificuldade: turma com quatro autistas, uma professora.

↳ Falta de suporte da prefeitura

↓
atividades divertidas, instigadoras

* É possível;

↳ Prof: entregam melzinho para cada criança.

↳ Atividade permitir muitas construções

prot: "Amo pondo uis
ut iudicium me
vivere".

* Porquê que os animais ficam calmos no parque? (em comparação com a sala de aula)

IUPIHH!!! (afirmações das crianças)

crianças perguntam
várias vezes se
vão ao
parquinho

messianic
idempotent

momentos nos espaços íntimos:
Não aparentam ser o foco.

Luísa: "Lis, vamos ao parquinho hoje?"

Prof: Depois, primeira vez com os cabos, aqui uma história, ali se
depois direi vossos.

Outros tumores: Histo do linfoma

devido ao tempo (chuva, frio)

contação de história
Pre-I-C

Professora afirma que foram
itês romanos ^(?) com as
porquinhos.

13:30: Fim da história do veninho.
13:30 - 14:00: Organização dos espaços, higiene e lanche.

• Clula de Judo: 30 universos; no auditório; as crianças estão animadas/interessadas; Professora fica impaciente em alguns momentos; Lemos: Pá. I - A e B. Pedidos adaptados com movimentos, compatibilidade e desafios.

Hora do Parquinho.

Orientações para organizar o lugar,
os brinquedos, baldeinho, pi...

↳ enroscada, balance,
brinquedos / intensão
para veria;

↳ brincar livre.

↳ 14:15 até 15:00;

↳ Brucadelios com carne;

- ↳ Professors guide:

- canar luras;

page - page

castles

↳ Commutative

↳ proposições com variação

Lyndei a
arrumar os
cabelos = muitos crimes

momento de refectório: Loure $\rightarrow$ Por que não ir comer lá fora?

2 lavar as mãos → me

momentos contidos pela
preferença, os maiores
valoram a isquemia.

Prevenção

brincadeiras de água

crache II

- Porquinho de plástico

- Brinquedos diversos

- Sentados no chão

• conjugador

- professors se intendem

"entões prescrevendo um
pouco, deve to internado
aqui" - viçosa dentro
do encovo.

- professora interage com os alunos
- ↳ dinâmico em pequenos grupos.

Observação

CMEI Araucária

- * - total de professores: 17 - 20h/40h - Dobros afadamentos
- * Escola não tem muitos espaços externos;
- * Devem levar os alunos para saídas de campo como porque lacustre (porto Turístico), lago, COI, moinho....
- * Total de alunos na escola: 153.
- * 2024: Não houve saídas, falta de tempo
- ↳ SAÍDAS: Profs. devem planejar antecipadamente, organizar.
- ↳ Piqueniques, coleta de elementos;
- ↳ O uso emprestado da praça, sendo de afimidades
- ↳ uso nos eventos - feiras, autorizações p/ saídas
- * AFIRMA necessidade de sair → devido - falta de
- * Parceria da uso de praça ã retomada neste ano;



ANEXO E - FICHA ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

OBSERVAÇÃO

Instituição: _____

Professora(as): _____

Tempo de profissão: _____ Titulação: _____

Turma: _____ Período: _____

Data/período			
No. de professores			
No de alunos praticantes na aula			
Conteúdo predominante			
Práticas com o brincar na natureza			
Natureza			
Interesse e participação alunos			
Relação professor x aluno			
Relação aluno x aluno			
Espaço de sala de aula			
Espaço externo			
Material/Atividades			
Relação natureza/planejamento pedagógico			

Prática com o brincar na natureza

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades; BL = brincar livre

Natureza

P= predominante; A= ausente; EA= existe em alguns espaços;

Práticas com a natureza

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades

Interesse e participação dos alunos:

AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação

Relação professor x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo
A= autoritário; D= democrático

Relação aluno x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

Espaço de sala de aula- externo

A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente; P= precário.

Material e atividades para as aulas:

E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário.

Relação natureza/planejamento pedagógico

E= excelente; C= coerente; I= insatisfatória

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Nós, Bianca Polli Rodrigues e Daiana Camargo, pesquisadoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), convidamos o (a) Senhor(a) a participar da pesquisa: O brincar na natureza com crianças pequenas: entre as práticas desenvolvidas e as possibilidades observadas em CMEIs do município de Castro/PR. O objetivo desta pesquisa é: Analisar a percepção do professor(a) sobre o brincar na natureza com crianças pequenas, além de evidenciar as práticas que envolvem o brincar na natureza na educação infantil e refletir sobre as contribuições a promoção do brincar na natureza para o desenvolvimento infantil.

O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. A sua participação será através dos questionários, com perguntas em relação ao tema da pesquisa, além dos momentos de observação realizadas e registros fotográficos.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Universidade Estadual de Ponta Grossa, podendo ser publicados posteriormente e em nenhum momento seu nome será divulgado. Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1-Evidenciar os benefícios da natureza em relação à criança; 2-Verificar como a relação natureza e criança é vista no ambiente escolar; 3- Resolver problemas da realidade docente através da reflexão do brincar na natureza; 4-Elucidar um novo olhar sobre a criança e a natureza. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Os pesquisadores Bianca Polli Rodrigues, acadêmica de Pedagogia - UEPG, bolsista no Programa de Extensão Ciranda - Crianças e infâncias: reflexões, realidades e aprendizagens em diálogo, e-mail: biancapollirodrigues@gmail.com, cel.(042)99126-7474, e Daiana Camargo, doutora em Ciências de la Educación -UNLP -AR, professora no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vice- líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

Educação Infantil – GEPEEDI (CNPq-UEPG), e-mail: camargo.daiana@hotmail.com, responsáveis por este estudo poderão ser contatados Universidade Estadual de Ponta Grossa, praça Santos Andrade, 01- Centro, Ponta Grossa-PR, 84010-330, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua **identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão. E concordo voluntariamente em participar deste estudo. Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou do responsável legal para a participação neste estudo.

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)

Daiana Felli Rabinovich

Assinatura do Pesquisador (a)

Ponta Grossa, 16 de Abril de 2024.

Daiana Camargo

Orientador (a)