

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil:

achadours contemporâneos

Carolina Machado Castelli

Pelotas, 2019

Carolina Machado Castelli

Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil:
achadouros contemporâneos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C348b Castelli, Carolina Machado

Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil : achadouros contemporâneos / Carolina Machado Castelli ; Ana Cristina Coll Delgado, orientadora. — Pelotas, 2019.

304 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Bebês. 2. Crianças bem pequenas. 3. Natureza. 4. Educação infantil. I. Delgado, Ana Cristina Coll, orient. II. Título.

CDD : 372.21

Carolina Machado Castelli

Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil:
achadours contemporâneos

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 30 de agosto de 2019.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Ana Cristina Coll Delgado (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira
Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho

Prof.^a Dra. Léa Velocina Vargas Tiriba
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira
Doutora em Sociologia pela Universidad de Salamanca

Prof.^a Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dra. Vânia Alves Martins Chaigar
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Agradecimentos

No mundo em que vivemos, é cada vez mais necessário (re)pensarmos as nossas ações e relações com a natureza. Durante o doutorado, tive a oportunidade de refletir sobre algumas delas e compartilhá-las por meio desta tese, na expectativa de incentivar mais olhares para a questão, pois crianças e natureza merecem.

Gostaria de registrar os meus agradecimentos a quem, de alguma forma, contribuiu para que esta tese se tornasse possível, em especial:

- à minha orientadora, pela acolhida, pelos ensinamentos e pela confiança no meu trabalho;

- ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, à Faculdade de Educação – FaE e à Universidade Federal de Pelotas – UFPel, pela possibilidade de existência desta tese;

- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por viabilizar este estudo por meio da bolsa concedida em parte do doutorado;

- aos professores participantes das bancas de qualificação e defesa, pelos olhares e contribuições ao trabalho;

- ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC, por receber a pesquisa e me fazer crescer a cada dia de investigação (sobretudo às professoras e crianças participantes – e aos responsáveis pelas crianças, pelo seu aceite);

- aos colegas do NDI, pela acolhida, pelo incentivo e pelas aprendizagens oportunizadas, e às crianças, por cotidianamente revigorarem o sentido do trabalho na educação infantil;

- aos amigos, pelos momentos de companhia e pelas trocas de ideias;

- aos familiares, aqui presentes ou não, pelo apoio;

- à minha família, por me possibilitar chegar até aqui, e à nossa cachorra, pela companhia e alegria em me ver;

- e ao meu esposo, pelo incentivo de sempre, pela ajuda incessante e por estar comigo independentemente da distância.

Agradeço a oportunidade de me constituir doutora estudando um tema tão urgente, atual e necessário. Agradeço, por fim, à Natureza, pela sua existência.

Resumo

CASTELLI, Carolina Machado. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros** contemporâneos. Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

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

Palavras-chave: Bebês. Crianças bem pequenas. Natureza. Educação infantil.

Abstract

CASTELLI, Carolina Machado. **Babies, toddlers and nature in early childhood education**: contemporary findings. Advisor: Ana Cristina Coll Delgado. 2019. 304 p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

This research was conceived from questioning about the possibility of contact of toddlers and babies with the nature in the context of early childhood education. This issue has been rarely approached in Brazilian academic production, although some studies which are somewhat related to this subject have shown that the conditions for promoting relationships between children and nature in early childhood education are not usual (TIRIBA, 2005; FREIRE, 2008; SILVA, 2010; CASSIMIRO, 2012; TOLEDO, 2010; 2014). However, these relationships can “affect” the children, according to Spinoza’s view, and can increase their “power to activity” (TIRIBA, 2005; SANTOS, 2016). Spinoza's understanding of nature as a unique substance, a unique individual, from which bodies vary in infinite ways (2017), has been added to the discussions about the presence of culture in the human constitution (VIGOTSKI, 1991; 2000; ROGOFF, 2005; GOTTLIEB, 2013). Above all, the writings of the environmentalist educator Léa Tiriba (2005; 2010; 2018), Espinosa’s philosophy (2017), Pedagogy authors and others from Cultural-Historical Psychology were central to the discussion. From a qualitative empirical study, this research sought to understand how toddlers and babies could relate to nature in early childhood education and the consequences of this relationship for them. As specific objectives, possibilities and challenges in the promotion of this contact were investigated, as well as elements that support the presence of nature in the pedagogical work developed with this age group were indicated. The data were generated from observations and registrations (written, photographic and audiovisual), interviews and documents (GRAUE; WALSH, 2003), in an early childhood school, accompanying groups of toddlers and babies that, with their teachers, had frequent contact with nature. The results, although not generalizable, allowed the perception of some relationships that these young children can establish with nature, contributing to denaturalize arguments that intensify, due to their age, the tendency to be apart from nature in Western society. Since early childhood education is not separated from this movement, the present research sought to understand how this distance was constituted in this context, especially in the case of babies and toddlers, identifying limitations and analyzing possibilities in terms of spaces, materials and toys, regarding the promotion of their contact with nature in the proposition of pedagogical work. It was evidenced that the contact of toddlers and babies with nature in early childhood education, in spaces with nature or through materials and toys, can generate, based on children's actions and teachers' propositions, affective relationships, which increase children's power of activity, among which, relationships concerning learning were highlighted. And from what theory and the research field have shown, it was also possible to indicate how important this relationship is, not only to children, but also to nature.

Keywords: Babies. Toddlers. Nature. Early childhood education.

Lista de episódios

Episódio nº 1 – A brincadeira de lobo.....	58
Episódio nº 2 – Brincando de ir à praia	58
Episódio nº 3 – Desenhando a pesquisadora: alguém “bem grandinha” e com uma câmera.....	63
Episódio nº 4 – Olhar o mundo através da lupa	168
Episódio nº 5 – Quando não dá para ir “lá fora”	170
Episódio nº 6 – Passeios são imperdíveis	170
Episódio nº 7 – E as pedras entram para a brincadeira.....	171
Episódio nº 8 – Agora pode ser uma hora para colher amora	173
Episódio nº 9 – Muitas coisas pelo caminho.....	175
Episódio nº 10 – Visitando os girassóis e conhecendo as dormideiras	178
Episódio nº 11 – Muitas formas de subir nos troncos	178
Episódio nº 12 – Escorregando no papelão – e ficando “cheio de barro”	178
Episódio nº 13 – Miudezas e grandezas encontradas no parque	187
Episódio nº 14 – Ações e reações: os movimentos das sementes	187
Episódio nº 15 – Atenção para ver o que acontece	209
Episódio nº 16 – Escorregar na água: uma vez só não basta!	218
Episódio nº 17 – Quando a pintura termina em banho de mangueira.....	219
Episódio nº 18 – A folha que faz cócegas	222
Episódio nº 19 – O aroma que sai da folha	222
Episódio nº 20 – As muitas formas de argila	224
Episódio nº 21 – Descobrimos aromas e sabores	226
Episódio nº 22 – Os gelos que colorem.....	226
Episódio nº 23 – Árvores abraçadas	231
Episódio nº 24 – Flores: somente sem arrancar	231
Episódio nº 25 – O vento.....	232
Episódio nº 26 – Explorando areia colorida	232
Episódio nº 27 – Em busca do contato com a água	233
Episódio nº 28 – Um dia quente é um convite para brincar com água.....	233
Episódio nº 29 – Muitas coisas pelo caminho.....	238
Episódio nº 30 – Dança da chuva para as nuvens “barrigudas”	240
Episódio nº 31 – Dia e noite	242

Episódio nº 32 – Dia de chuva, dia de água	243
Episódio nº 33 – Subindo na árvore I	246
Episódio nº 34 – Subindo na árvore II	248
Episódio nº 35 – Em contato com a horta	250
Episódio nº 36 – Observações e participações	251
Episódio nº 37 – A água no parque	252
Episódio nº 38 – As folhas opostas	252

Lista de figuras

Figura 1 – Fotografia do desenho da pesquisadora feito por uma das crianças.	64
Figura 2 – Fotografia do parque de trás da escola.	78
Figura 3 – Fotografia do parque de trás da escola (área com sombra e areia).	78
Figura 4 – Fotografia do parque de trás da escola (parte ao fundo).	78
Figura 5 – Fotografia do parque de trás da escola (área verde lateral).	78
Figura 6 – Fotografia de parte do parque da frente da escola.	78
Figura 7 – Fotografia do parque pequeno da escola (parque do Módulo I).	78
Figura 8 – Fotografia do parque lateral da escola.	79
Figura 9 – Fotografia da horta da escola.	79
Figura 10 – Fotografia de um desenho na areia feito por uma das crianças.	94
Figura 11 – Fotografia de uma proposta do G2/G3 com areia colorida e grude.	94
Figura 12 – Fotografia de uma das tintas à base de terra feitas pelo G2/G3.	95
Figura 13 – Fotografia de duas das crianças pintando em folhas secas.	95
Figura 14 – Fotografia de uma das crianças tocando na planta aquática.	176
Figura 15 – Fotografia de uma paisagem encontrada pelo caminho I.	176
Figura 16 – Fotografia de uma paisagem encontrada pelo caminho II.	176
Figura 17 – Fotografia de uma das crianças tocando na planta que lhe chamou a atenção no passeio.	177
Figura 18 – Fotografia de uma das crianças mostrando as sementes coletadas no passeio.	177
Figura 19 – Fotografia de uma das crianças escorregando com os pés descalços.	179
Figura 20 – Fotografia de uma das crianças coletando elementos naturais pelo caminho em uma saída da escola ao campus.	184
Figura 21 – Fotografia das folhas coletadas por uma das crianças do G2/G3 na escola.	184
Figura 22 – Fotografia de folhas e pinhas coletadas pelo G2/G3.	184
Figura 23 – Fotografia de uma das crianças colocando o pé na poça.	196
Figura 24 – Fotografia de um dos bebês explorando a mistura de água com areia.	196
Figura 25 – Fotografia de galinho encontrado e que passou a ser explorado por uma das crianças.	197

Figura 26 – Fotografia de uma grande folha encontrada e carregada por várias crianças.	197
Figura 27 – Fotografia de um graveto que representava um boi em uma brincadeira das crianças.	200
Figura 28 – Fotografia de areia representando um bebê dormindo em uma brincadeira das crianças.	200
Figura 29 – Fotografia de uma das crianças brincando com uma pá no barro.	207
Figura 30 – Fotografia de um dos bebês brincando com uma pá e uma peneira na areia.	207
Figura 31 – Fotografia de uma das crianças utilizando um graveto como baqueta.	208
Figura 32 – Fotografia das crianças observando a impressão da marca na areia.	209
Figura 33 – Fotografia de uma das crianças manipulando argila.	225
Figura 34 – Fotografia de uma das crianças imprimindo seus pés na argila.	225
Figura 35 – Fotografia de algumas das crianças pintando com gelo colorido com as mãos.	227
Figura 36 – Fotografia de algumas das crianças pintando com gelo colorido com os pés.	227
Figura 37 – Fotografia das crianças explorando a areia colorida.	233
Figura 38 – Fotografia de um dos bebês fazendo movimentos com a mão na água.	234
Figura 39 – Fotografia da água colorida.	244
Figura 40 – Fotografia de uma das crianças observando a água escorrer.	244
Figura 41 – Fotografia da goiabeira que virou cavalo em uma brincadeira das crianças.	248
Figura 42 – Fotografia da bebê apontando para a grande folha seca.	252
Figura 43 – Fotografia da bebê tocando nas pequenas folhas.	252

As fotografias apresentadas nesta tese, todas de minha autoria, não estão autorizadas a serem reproduzidas, total ou parcialmente, com outros fins que não os de divulgação dos resultados da presente pesquisa.

Sumário

1 Raízes de uma investigação – entre <i>pré-coisas</i> e <i>ignorâncias</i>	13
2 <i>Compêndio para uso</i> de pesquisadores – <i>arranjos</i> entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza	25
3 Passos metodológicos em busca dos <i>achadouros</i>.....	55
3.1 Instrumentos e estratégias da investigação para adotar <i>olhos de descobrir</i>	59
3.2 Cuidados éticos em pesquisas com bebês e crianças bem pequenas no campo da educação	70
3.3 Interpretações sobre o campo de pesquisa: uma singela <i>gramática expositiva</i> ..	75
3.3.1 Pontos de partida para entender as relações das crianças com a natureza a partir da escola que acolheu a pesquisa	83
4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil.....	107
4.1 Para dentro das casas e das creches: um percurso histórico marcado por práticas higienistas e ideais civilizatórios que ainda hoje afastam as crianças da natureza.	110
4.2 Além dos muros da escola: (des)encontros com a natureza na cidade	122
4.3 Para estar em contato com a natureza na educação infantil, é preciso que ela esteja presente: lidando com as condições estruturais e buscando estratégias de aproximação à natureza frente a outros desafios	131
4.4 Os riscos por trás dos riscos: limitações e possibilidades no contato de bebês e crianças bem pequenas com a natureza.....	141
5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos.....	149
5.1 Muito além da sala: crianças bem pequenas e bebês na natureza	158
5.1.1 Multiplicidade de possibilidades: em busca de contato com a natureza	167
5.1.2 Estar na natureza dentro e fora da escola: intensificando as relações de crianças bem pequenas e bebês com a natureza	174
5.2 Repensando materiais e brinquedos na educação infantil para promover mais encontros entre crianças e natureza	180
5.2.1 O uso de materiais/brinquedos mais estruturados e objetos/instrumentos na educação infantil e suas aproximações à natureza	186

5.2.2 Materiais/brinquedos menos presentes na educação infantil, mas com maior proximidade à natureza.....	191
5.2.3 Materiais que viram brinquedos nas mãos das crianças	198
5.2.3.1 Crianças bem pequenas em ações com diferentes materiais/brinquedos ..	201
6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua <i>potência de agir</i>	213
6.1 Ressignificando o corpo, ressignificando o aprender	215
6.2 <i>Afetos alegres</i> e aumento da <i>potência de agir</i> a partir do contato com a natureza	218
6.2.1 Relações que provocam transformações: aumento da <i>potência de agir</i> das crianças e do cuidado com relação à natureza	229
6.3 O tempo passa diferente na natureza: crianças bem pequenas e bebês questionando a lógica do relógio.....	232
6.4 <i>Aprendimentos</i> na e com a natureza.....	239
7 Considerações finais: entre <i>ignorâncias</i> e <i>achadouros</i>.....	254
Referências.....	263
Apêndice A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFPeI	284
Apêndice B – Parecer Consubstanciado do CEP/UFSC.....	288
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação de professor(a) na pesquisa.....	291
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação de criança na pesquisa	296
Apêndice E – Questões norteadoras para a(s) entrevista(s) com as professoras	301
Apêndice F – Orçamento previsto	303
Apêndice G – Quantidade e distribuição dos dias de observação (e registros) nos Grupos 1, 2 e 3 participantes da pesquisa (Quadro).....	304

1 Raízes de uma investigação – entre *pré-coisas* e *ignorâncias*

Desde o mestrado, quando investiguei as relações entre bebês e crianças mais velhas na educação infantil (CASTELLI, 2015), tenho dedicado meus olhares a algumas questões que, embora me pareçam relevantes para a vida das crianças e para as proposições curriculares das escolas de educação infantil, pouco têm sido estudadas e valorizadas social e pedagogicamente. E, por isso, são princípios ou propostas que têm aparecido na maioria das escolas somente em caráter de excepcionalidade, sendo substituídas por outras mais cerceadoras, adultocêntricas, diretivas e preparatórias para o tão preocupante futuro dentro das lógicas do mercado.

Por ser pedagoga e pesquisadora formada por universidades públicas e doutoranda na linha de pesquisa “Currículo, profissionalização e trabalho docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel, sinto-me comprometida com a busca por processos mais significativos de educação, em especial, dos bebês e das crianças brasileiras¹ e sua institucionalização na educação infantil. E entendo que, em meio a uma escolarização cada vez mais presente e ocorrendo cada vez mais cedo na vida das crianças, a exemplo da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola² (BRASIL, 2013), voltar os olhares para bebês e crianças que fazem parte da educação infantil se faz necessário para que tenham seus direitos garantidos e sejam tratadas com respeito às suas particularidades.

Nesse processo de refletir sobre condições de escolas mais coerentes com as necessidades das crianças, e considerando a educação infantil enquanto direito das crianças (BRASIL, 1988) e primeira etapa da educação escolar básica nacional (BRASIL, 1996), passei a questionar a presença, ou melhor, a ausência de possibilidade de contato com a natureza nesse contexto, o que deu origem a esta

¹ Considerando a faixa etária atendida na educação infantil e o que propõe o documento “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009b), refiro-me a bebês como as crianças de até cerca de 18 meses de idade, a crianças bem pequenas como aquelas possuindo entre cerca de 19 meses e três anos e 11 meses de idade e a crianças pequenas como aquelas entre cerca de quatro anos a seis anos e 11 meses de idade. Ressalto que essa delimitação não é rígida e pode variar, mas é utilizada aqui para facilitar a compreensão das especificidades das crianças.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) propõe que a educação infantil seja oferecida em “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”, tendo a faixa etária da pré-escola adquirido essa configuração a partir da Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013a).

tese³. Chamou-me a atenção que, recentemente, sobretudo em âmbito internacional, trabalhos de diferentes áreas têm sido publicados sobre a relação entre crianças [geralmente mais velhas] e natureza⁴, movidos, dentre outros motivos, pela crítica ao pouco contato que é permitido às crianças com a natureza, pelo excessivo uso da tecnologia na infância e pelo abuso desenfreado que a humanidade faz da natureza, acarretando prejuízos tanto para os seres humanos, como para o planeta.

Esse movimento tem conquistado espaço no Brasil, a exemplo dos programas⁵ “Criança e Natureza” (do Instituto Alana) e “Ser Criança é Natural” (do Instituto Romã). Entretanto, no bojo das publicações produzidas por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, identifiquei uma aparente lacuna no que tange à relação entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, posteriormente confirmada por um levantamento de trabalhos, dissertações e teses nacionais, apresentado no capítulo “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”.

Por um lado, esses estudos, embora pouco voltados para a creche, revelam a importância da relação criança-natureza (para crianças e para a natureza), apontada, inclusive, a partir das próprias crianças, e estudos internacionais demonstram essa importância sobretudo apresentando como resultados diferentes benefícios do contato humano em geral – e das crianças – com a natureza (ver CHAWLA, 2012). Por outro lado, foi perceptível que as condições de promoção dessa relação na educação infantil, instituição que as crianças têm frequentado cada vez mais, pouco se efetivam, como é possível verificar nos estudos de Tiriba (2005), Freire (2008), Silva (2010), Cassimiro (2012) e Toledo (2010; 2014), identificados no levantamento.

Em 2006, o documento “Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006a) demonstrava uma preocupação com relação às escolas

³ Para a realização desta tese, obtive apoio por meio de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES até dezembro de 2016, quando abri mão da bolsa em razão de tomar posse em concurso público.

⁴ Para consultar algumas destas publicações, é possível acessar a biblioteca da rede “Children & Nature”. De acordo com o relatório anual da rede referente ao ano de 2017, foram adicionados, neste ano, mais de 20 estudos por mês, atingindo mais de 650 artigos cadastrados na biblioteca. No ano de 2016, a rede contava com mais de 500 artigos. Os relatórios estão disponíveis em: <https://www.childrenandnature.org/connect/community-networks/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

⁵ Esses programas e outras iniciativas são apresentados no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”, no que tange às relações de crianças bem pequenas e bebês com a natureza.

de educação infantil no Brasil, assinalando a inexistência de áreas externas ou ao ar livre em muitas escolas:

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006a, p.10).

Mais de 10 anos após a publicação deste documento, dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018 publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP apresentam uma realidade ainda preocupante com relação à possibilidade de contato com a natureza: das 115.195 escolas que ofertam educação infantil, apenas 27,0% das municipais, 36,8% das estaduais e 30,9% das privadas dispõem de área verde (INEP, 2019b)⁶. Já entre as escolas federais de educação infantil, 69,6% contam com essa possibilidade.

Considerando que, como o próprio documento aponta, a maioria das crianças está matriculada na rede municipal (71,62%) ou privada (27,71%) e que a rede federal, que apresenta um melhor índice de área verde, consegue acolher somente 0,03% das matrículas (INEP, 2019b), fica evidente o quanto a possibilidade de contato com a natureza nesse espaço fica restrito a um número significativamente pequeno de instituições. As estaduais, que apresentam um pouco mais de área verde (36,8%) representam apenas 0,64% das escolas (INEP, 2019b).

Outra questão a ser ponderada é o que essa área verde significa em termos de possibilidades de relações das crianças, a partir do que foi considerado como tal no documento:

Área verde – Área localizada no espaço livre das dependências escolares, sem cobertura de concreto, piso ou edificações, na qual se verifica o predomínio de vegetação, com potencial para cultivo de plantas ou preparação de hortas. Pode ser utilizada para atividades didático-pedagógicas extraclasse e/ou no contraturno (INEP, 2019b, p. 61, grifo do autor).

⁶ O documento ainda analisa a presença de parque infantil e pátio coberto ou descoberto, mas sem fazer referência à presença de natureza nesses espaços (INEP, 2019b).

Contudo, se faz necessário construir uma outra ideia de área verde em nossas escolas: como um espaço vivo, habitado, que as crianças possam frequentar diariamente, onde elas possam brincar e possam estabelecer conexões com a natureza. A concepção de área verde somente como potencial local para plantio (por parte de quem? com quais relações com o cotidiano das crianças e com o trabalho pedagógico do grupo?) ou para a realização de atividades extraclasse ou no contraturno não revela o tamanho da sua importância. Isso é ainda mais perceptível porque muitos espaços verdes dos terrenos das escolas têm sido utilizados para a construção de mais salas (ELALI, 2002; TIRIBA, 2005), como se o que tivesse valor fosse apenas a quantidade (e não a qualidade) do atendimento e como se somente nos espaços fechados fosse possível aprender.

Defendo que se mais estudos se preocuparem com essa questão e demonstrarem a relevância da relação entre crianças e natureza, pode-se contribuir para mudar esse quadro. Entretanto, não me refiro somente a questões estruturais, pois mesmo quando há certa presença da natureza, há entraves teóricos ou práticos que não permitem a efetivação desse contato (TIRIBA, 2005; SILVA, 2010). Esses limites são acentuados quando se trata de bebês e crianças bem pequenas.

Considerando a história da educação infantil brasileira, sobretudo quanto ao atendimento em creches, marcado por preceitos higienistas⁷, a possibilidade de contato dessas crianças bem pequenas, em especial dos bebês, com elementos da natureza, é problemática: parece haver um movimento de cuidá-los dentro de uma bolha, pois em muitas escolas, bebês [e mesmo crianças mais velhas (TIRIBA, 2005)] passam a maior parte do tempo em espaços fechados (SILVA, 2010; GOBBATO, 2011). Além disso, falta de estrutura e pessoal é apontada como um fator que dificulta a ocupação dos parques (TIRIBA, 2005; SILVA, 2010).

Gobbato encontrou nos estudos de Prado (1998), Coutinho (2002), Tristão (2004), Schmitt (2008), Guimarães (2008) e Simiano (2010) registros que indicavam a pouca circulação dos bebês pela creche, que permaneciam separados das demais crianças e, assim como percebeu Silva (2010), muitas vezes só passavam a ocupar outros espaços após começarem a caminhar. Questiono se, de fato, os bebês não precisam ou não podem se beneficiar em estar na natureza e se relacionar com ela,

⁷ Discuto sobre as práticas higienistas no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”.

ou se são as concepções hegemônicas sobre bebês/crianças, natureza e educação infantil que reforçam esse movimento de segregação que os adultos propõem, ocasionando o que Tiriba (2005) identificou como um emparedamento das crianças, isto é, a maior permanência em espaços entre-paredes, fechados.

Antes de aprofundar essas questões, pensando, inclusive, possibilidades de desemparedamento (TIRIBA, 2005; 2010), preciso destacar que, quando me refiro à natureza, deparo-me com questões que me colocam desafios para a escrita: o que é natureza [e o que não é]? E, a partir disso, o que, então, é a natureza a que estou me referindo nas escolas? Não tenho a pretensão de encerrar a discussão sobre o que é natureza, ou o que supostamente seria “a” natureza, mas discutir sobre a relação das **crianças** com a **natureza** na **educação infantil**. É um desafio posto tanto à teoria, quanto à prática, pela sua multiplicidade e complexidade.

Considerando como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral, isto é, social, psicológico, intelectual e físico da criança de até cinco anos (BRASIL, 1996), por meio de práticas pedagógicas que apresentem as interações e as brincadeiras como eixo (BRASIL, 2009a; 2010), demarca-se a necessidade de que seja intencional e fundamentadamente planejada, distinguindo-se do lugar comum de guarda das crianças, como, especialmente as creches, foram inicialmente identificadas (OLIVEIRA, 2013). Do mesmo modo, levando em conta que cada vez mais crianças estão frequentando a educação infantil, e cada vez mais cedo (INEP, 2019b), diminuindo seu acesso à natureza que poderiam encontrar fora dela, e que 76% da população brasileira está localizada em municípios que são considerados predominantemente urbanos (IBGE, 2017), onde, por sua vez, a configuração das cidades é cada vez mais cinza, privada e pouco verde (LIMA, 1989; TIRIBA, 2005; TONUCCI, 2005), parece-me ser muito importante pensarmos a respeito da natureza, também na educação infantil.

A categoria natureza, independente dos significados que carrega, é central nas representações e reflexões humanas desde o início da história da humanidade. Animais não humanos⁸ e fenômenos vêm sendo representados e significados em pinturas rupestres, mitos, lendas, fábulas – e, mais recentemente, produções

⁸ Embora Descola (2016) apresente outras referências, de diferentes grupos, quanto à compreensão sobre “humanos” e “não humanos”, parece-me fazer sentido em nossa sociedade, frente a uma desvalorização dos demais seres, a lembrança de que também somos animais, o que procuro demarcar ao longo do texto ao utilizar a expressão “animais não humanos” quando necessário.

mediáticas. Ela também é presença constante (e não consensual) nas reflexões teológicas, filosóficas e científicas. No campo da educação, encontrei fortes discussões a seu respeito no âmbito da educação ambiental e nas proposições da área de educação em ciências. Entretanto, minha escolha é pelo referencial voltado à ideia de natureza, por compreender que as discussões a seu respeito contemplam as outras dimensões, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas.

Além disso, pensar em natureza quando estamos nos referindo às crianças, em especial, aos bebês levanta uma questão que não pode passar despercebida: como Gottlieb (2013) analisa, os bebês foram definidos como seres pré-culturais, pelos seus modos de viver particularmente corporais, pois os processos corporais foram associados em nossa sociedade como aquilo que mais relação possui com nossa natureza biológica. O fato de eles serem vistos como pacotes biológicos, nas palavras da autora, não só contribuiu para que eles fossem negligenciados pela literatura antropológica, como demonstra o entendimento da natureza biológica como menos valorizada frente à cultura e o não entendimento dos processos corporais como culturais.

Como se vê, a discussão sobre natureza também implica a discussão sobre cultura. Gottlieb (2013) acredita que conhecer melhor interculturalmente os bebês, pode ajudar a ultrapassar as convicções que temos a respeito da “natureza da natureza” e da “natureza da cultura”. Mesmo sem uma pretensão tão grande nessa pesquisa, a ponderação de Gottlieb reforça minha escolha ao falar de natureza, por compreender que ela também se insere na discussão sobre os bebês e as crianças bem pequenas, uma vez que a autora demonstra que a própria existência da ideia de primeira infância, bem como o seu início e o seu fim são marcados por elementos biológicos, da natureza humana, e significados culturalmente de formas bastante variadas (GOTTLIEB, 2013). A delimitação entre em que ponto começa e em que ponto termina (se é que termina) a natureza, é uma construção cultural (DESCOLA, 2016).

É perceptível na colocação de Gottlieb (2013) a presença, na constituição humana, da natureza e da cultura. Importa destacar esse aspecto porque vivemos em uma sociedade que antagoniza cultura e natureza, menosprezando a natureza e minimizando a sua existência (TIRIBA, 2005). De maneira alternativa a essa lógica, enraizada no pensamento cartesiano, deparei-me com a compreensão filosófica de

Espinosa⁹ (2017) entendendo natureza enquanto uma substância única, um indivíduo só, do qual seus corpos variam de maneiras infinitas, sem oposição entre corpo e mente.

Para Espinosa, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (2017, p. 99). Então, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar da nossa mente” (ESPINOSA, 2017, p. 106). Os afetos que propiciam esse aumento de potência, isto é, a passagem de uma perfeição menor para uma maior são afetos alegres, enquanto que aqueles que provocam a sua diminuição, a passagem para estados de perfeição menor, são afetos tristes (ESPINOSA, 2017). Tiriba (2005) e Santos (2016), que se debruçaram sobre a temática das relações com a natureza na educação infantil (Tiriba analisando os espaços físicos de escolas e Santos, documentos oficiais), defendem, a partir de Espinosa, que essas relações afetam as crianças e podem provocar o aumento da sua potência de agir. Relações com a natureza podem ser, portanto, *afetos alegres*¹⁰.

A linha de pensamento monista apresentada por Espinosa, não dicotômica, também se faz presente em Vigotski¹¹ (TOASSA, 2009). Respeitadas as suas diferenças, os dois autores contribuem para romper a lógica que distancia natureza e cultura, mas, também, corpo e mente, razão e emoção e ser humano e natureza, e que tem sido encontrada nas escolas, embasando ações de *emparedamento* das crianças (TIRIBA, 2005). Como Pino (2005) destaca, Vigotski teve um importante papel ao incluir a cultura no estudo do desenvolvimento humano, sem negar a presença da natureza, que é condição inerente à sua constituição. Entendendo natureza como “a matriz concreta de todas as formas de existência animada e inanimada” (PINO, 2013, p. 72), o que é originado pela natureza é a base para que os seres humanos socialmente criem novas condições para a sua existência, transformando, portando, o seu meio e a si mesmos (PINO, 2005).

⁹ Para a escrita da tese, opto pela grafia Espinosa ao me referir ao filósofo, embora também seja encontrada a forma Spinoza no português, como na obra em questão. Portanto, na lista de referências foi indicada a grafia do nome do autor como aparece no corpo do texto e como consta no original.

¹⁰ Procuro destacar em *itálico* ao longo da escrita da tese conceitos, de diferentes autores, que já tenham sido apresentados no texto.

¹¹ Embora coexistindo outras no Brasil, opto pela grafia Vigotski, assim como o fez Cisne (2014), mas apresentando, na lista de referências ao final da tese, a grafia original presente nas obras.

Com base nessa compreensão, este trabalho trata de relações que as crianças, na sua constituição natural e histórica/cultural, estabelecem com outros componentes da natureza animada e inanimada, inicialmente não criados por elas (ou pelos demais seres humanos), mas que sofrem processos de significação e transformação humana. A natureza com a qual as crianças se relacionam hoje já recebeu, de alguma forma, a intervenção direta ou indireta dos outros seres humanos, seja no modo como ela se faz presente, seja no modo como é significada – modos, estes que apresentam expressivas variações culturais.

Por isso, a presente pesquisa, ao se centrar sobre as relações das crianças com a natureza, nem objetivou, nem deu conta de analisar essa relação em sentido universal. As crianças vão se relacionar de formas muito diferentes com a natureza a depender dos contextos em que se encontram. Tomando como exemplo, é possível pensar nas diferenças das experiências com a natureza vividas por crianças indígenas, do campo, que vivem em apartamentos, meninas e meninos, de diferentes idades, classes sociais, religiões e gerações. Da mesma forma, pesquisar tais relações no contexto da educação infantil sugere algumas implicações pedagógicas – é preciso ter em mente o papel da educação na formação dos seres humanos e considerar os objetivos relacionados com a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica nacional (BRASIL, 1996).

Desta maneira, a discussão aqui presente não almeja uma generalização, mas, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa, realizada por uma pesquisadora, com base em determinados referenciais teóricos, em uma escola e com um grupo de participantes, intenta apresentar elementos para pensar as relações de bebês e crianças bem pequenas com a natureza na educação infantil, os quais possam provocar outros elementos para o desenvolvimento de novas pesquisas. Isso porque a pequena quantidade de estudos voltados para essa faixa etária também contribui para que pouco se questionem as consequências do afastamento com relação à natureza e pouco se pensem as práticas na educação infantil.

Coadunando a pouca existência de estudos referentes à área com a amplitude e a complexidade que a ideia de natureza carrega, deparei-me com um grande campo de investigação e com muitos caminhos que poderia vir a seguir. No início da pesquisa, pretendia articular a discussão da escola com a cidade, incluindo, também, a presença dos animais não humanos. Entretanto, para melhor aprofundar minhas

análises, precisei direcionar meu foco à natureza não animal presente na escola e no seu entorno¹².

Passo, então, a discutir que natureza é essa, como ela se apresenta e como entra na relação com as crianças. Essa discussão, por sua vez, está intimamente ligada à discussão curricular, em que se situa a tese, compreendendo currículo enquanto o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), materializadas em tempos, espaços e materiais que garantam interações e brincadeiras de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010).

A partir dessas *pré-coisas* (BARROS, 2010) e frente às minhas *ignorâncias* (BARROS, 2010), algumas **questões** foram sendo elaboradas para guiar o desenvolvimento da tese: é importante que bebês/crianças bem pequenas tenham contato com a natureza? Como a natureza pode estar presente na educação infantil de forma que possa ser acessada por bebês/crianças bem pequenas? O que bebês/crianças bem pequenas fazem a partir do contato com a natureza? Para buscar elementos que contribuíssem para responder essas questões, realizei uma pesquisa de campo qualitativa em uma escola de educação infantil, acompanhando o trabalho de dois grupos de crianças bem pequenas e um grupo de bebês¹³, junto às suas respectivas professoras¹⁴.

O **objetivo principal**¹⁵ desta pesquisa foi compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para eles. E os seus **objetivos específicos** consistiram em investigar possibilidades e desafios na promoção do contato entre crianças bem pequenas e bebês com a natureza na educação infantil e indicar elementos que embasem a presença da natureza no trabalho pedagógico desenvolvido com essa faixa etária.

¹² A presença da natureza na educação infantil e na literatura a seu respeito pode se dar de múltiplas formas, por isso, ao longo do texto farei referência, por exemplo, a termos como área verde e parques, pátios e espaços ao ar livre onde as crianças possam ter contato com a natureza.

¹³ No capítulo “3 Passos metodológicos em busca dos *achadouros*”, justifico porque, na escrita da tese, passo a me referir com mais frequência a “crianças bem pequenas e bebês” em vez de “bebês e crianças bem pequenas”.

¹⁴ Ao longo do texto, opto por utilizar no feminino funções que são exercidas majoritariamente por mulheres.

¹⁵ Inicialmente o objetivo se referia a aprendizagens e experiências, entretanto, percebeu-se a necessidade de ampliá-lo.

Desenvolvo a escrita da tese argumentando que o contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza na educação infantil, em espaços com natureza ou por meio de brinquedos e materiais, pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, relações *afetivas* que aumentem a *potência de agir* das crianças, dentre as quais destaco as relacionadas à aprendizagem. E, embora meu foco esteja voltado às crianças, aponto, também, a partir do que a teoria e o campo me mostraram, o quanto essa relação, além de importante para as crianças, é importante para a natureza.

Para desenvolver essas ideias, além de aproximações a Espinosa (2017), de Tiriba (2005) e de Santos (2016), de estudos de Vigotski (2008; 2001; 1991; 2000; 2006; 2010) e de outros pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural, serão centrais as contribuições de Gibson (1986), também da Psicologia, Lima (1989) e Nicholson (1972), da Arquitetura, e Guerra (2013; 2017a; 2017b) e Guerra e Zuccoli (2012; 2013; 2014) da Pedagogia, além de outros autores, como Louv (2016)¹⁶, que escreve a respeito da relação entre crianças e natureza e Manoel de Barros (2008; 2010), pelo seu olhar para e com a natureza mais próximo ao olhar das crianças.

A tese está organizada em mais cinco capítulos. No próximo deles, “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”, apresento o levantamento que realizei na busca de trabalhos que pudessem versar sobre as relações entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, apresentados nos anais publicados das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e em dissertações e teses presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT). Embora não encontrando nenhuma publicação totalmente voltada à temática, alguns trabalhos se aproximavam mais à discussão e, a partir deles, proponho um diálogo entre os que encontrei.

O capítulo que dá sequência ao texto, “3 Passos metodológicos em busca dos *achadouros*”, trata do percurso metodológico que delineei. Considerando a pouca quantidade de publicações nacionais, minha escolha foi pela realização de um estudo

¹⁶ Louv é jornalista de formação, cofundador da rede “Children & Nature” e teve dois de seus livros traduzidos no Brasil, “A última criança na natureza” e “O princípio da Natureza”.

empírico, de natureza qualitativa, em uma escola de educação infantil, acompanhando grupos de crianças bem pequenas e bebês junto às suas professoras durante parte do ano de 2018. Descrevo o processo de geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003), que foi desenvolvido a partir de observação participante, anotações em um caderno de campo, registros com uma câmera (em sua maior parte, fotográficos, mas, também audiovisuais), entrevistas com as professoras participantes e consulta a materiais da e referentes à instituição. Posteriormente, proponho uma discussão sobre princípios éticos adotados na pesquisa e, por fim, apresento uma descrição da escola que acolheu a pesquisa, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e do trabalho pedagógico desenvolvido nos grupos participantes, de modo que, a partir deles, possam ser compreendidas e analisadas as relações que as crianças estabeleciam com a natureza.

Embora já inicie um diálogo entre dados e teoria no capítulo anterior, nos três próximos capítulos essa articulação se estreita. Antes de apresentar os encontros entre bebês e crianças em pequenas com a natureza na educação infantil (capítulo “6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua *potência de agir*”), proponho-me, no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”, a pensar alguns dos motivos conceituais, histórico-culturais e estruturais que acarretam ausência de natureza ou do contato das crianças, em especial, dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza na educação infantil, discussão que não foi possível de ser realizada de forma descolada à configuração urbana atual. A partir do campo, identifico alguns desafios a serem transpostos para a aproximação das crianças com a natureza e estratégias adotadas para favorecê-la, como a ressignificação da ideia de risco.

No capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”, recupero, no percurso histórico da educação infantil, argumentos pela defesa do contato entre crianças e natureza nesse contexto, voltando-me para as possibilidades de presença da natureza no currículo das escolas, sobretudo em termos de espaços-ambientes (LIMA, 1989) e por meio de brinquedos e materiais. São discutidos os conceitos de desemparedamento (TIRIBA, 2005; 2010) e *affordances* (GIBSON, 1986) a partir do

campo investigado, em que bebês e, sobretudo crianças bem pequenas constantemente ocupavam os espaços com natureza externos à sala e à escola.

Além disso, são analisadas diferentes possibilidades de materiais (TONUCCI, 2008) e brinquedos (BENJAMIN, 2009; BROUGÈRE; 2000) propostos a bebês e crianças bem pequenas direta ou indiretamente relacionados à natureza, isto é, materiais e brinquedos que sejam utilizados nas relações das crianças com a natureza – ou que sejam origem natural, reaproveitados e/ou objetos (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006). Discuto-os com base nas proposições de Guerra (2013; 2017a; 2017b) e Guerra e Zuccoli (2012; 2013; 2014), compreendendo-os como estruturados, objetos/instrumentos e não estruturados, dentre os quais, se fazem presentes os naturais e os artificiais (recicláveis ou de descarto). A partir disso, emerge o conceito de partes soltas (NICHOLSON, 1972) para identificar alguns desses materiais. Ainda analiso possibilidades de relações das crianças com esses materiais em ações de exploração e manipulação e em substituição de objetos e brinquedos em suas brincadeiras.

Após discutir sobre motivos do afastamento entre crianças e natureza na educação infantil e explorar possibilidades de aproximá-las, passo, no capítulo “6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua *potência de agir*”, a analisar mais propriamente os encontros, isto é, relações que podem ser estabelecidas entre bebês/crianças bem pequenas e natureza no contexto da educação infantil. A partir das ações das crianças e das proposições das professoras, observo como a relação direta com a natureza, presente nos espaços, materiais e brinquedos, pode provocar afetos alegres e aumentar a potência de agir (ESPINOSA, 2017) de crianças tão pequenas. Analiso, ainda, dentre essas relações, o aumento da potência por meio de relações de aprendizagem.

Posteriormente a esses capítulos, apresento as “Considerações finais: entre *ignorâncias* e *achadouros*”, retomando os *achadouros* (BARROS, 2008) da tese, os quais, como demonstro ao longo da escrita, reforçam a importância da relação entre natureza e crianças bem pequenas/bebês, resguardando as suas especificidades geracionais. Na sequência às Considerações, estão dispostas as referências dos autores e estudos utilizados e, ao final, encontram-se os apêndices, dentre os quais está a documentação submetida para apreciação em Comitê de Ética em Pesquisa.

2 Compêndio para uso de pesquisadores – arranjos entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza

Com o intuito de conhecer a produção acadêmica nacional a respeito das relações entre bebês/crianças bem pequenas e natureza, sobretudo no âmbito da educação infantil, buscando elementos para o desenvolvimento desta tese, realizei uma consulta aos trabalhos publicados nos anais da ANPEd e às dissertações e teses publicadas na CAPES e na BDTD (concebida e mantida pelo IBICT). Apesar de nenhuma das publicações se voltar especificamente ao tema desta pesquisa, encontrei alguns trabalhos que, de alguma forma, dela se aproximavam e poderiam me trazer contribuições, merecendo um olhar mais atento.

Consultei os anais das Reuniões Nacionais da ANPEd disponibilizados online, os quais correspondem às edições de número 23^a a 38^a, ou, em outras palavras, do ano 2000 a 2017. Dediquei meus olhares aos trabalhos completos do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 7) e do Grupo de Trabalho Educação Ambiental (GT 22) pela maior possibilidade de encontrar neles o tema de minha pesquisa. Visitei, então, os GTs de cada reunião (sendo que o GT 22 passou a existir a partir da 26^a edição, realizada em 2003), nos quais escolhi os artigos pelos títulos. Depois de feita toda a busca, voltei a ler título e resumo de cada trabalho para ver se realmente possuíam relação com minha pesquisa. Caso não tivesse ficado claro, realizava uma leitura flutuante do texto.

Aqueles que se encaixavam em minha busca foram organizados no “Quadro 1 – Trabalhos com o tema ‘natureza na educação infantil’ – Anais da ANPEd (2000-2017)”. A colocação dos dados no quadro consistiu em um processo de retirada de elementos do texto e interpretação e organização dos mesmos nas categorias correspondentes a fim de melhor visualizá-los para facilitar a sua análise. O quadro foi inicialmente composto pelas seguintes categorias: edição (da ANPEd); GT; ano (da ANPEd); título (do trabalho); autoria; instituição; local (de realização da pesquisa); objetivos; referencial; metodologia; e conclusões. E, para uma melhor visualização dos trabalhos encontrados, mantive no Quadro 1 as informações básicas de apresentação das publicações (edição; GT; ano; título; autoria; e instituição).

O mesmo critério mantive no quadro de dissertações e teses encontradas (“Quadro 2 – Trabalhos com o tema ‘natureza na educação infantil’ – Dissertações e

Teses publicados na CAPES e na BDTD (2002-2017”), que originalmente foi organizado incluindo os dados encontrados referentes aos seguintes pontos: natureza da publicação (se dissertação ou tese); programa de pós-graduação; ano de publicação; título; palavras-chave; autoria; orientação; instituição; local (de realização da pesquisa); objetivos; referencial; metodologia e conclusões. Para uma melhor visualização dos trabalhos encontrados, também mantive no Quadro 2 as informações básicas de apresentação das publicações (neste caso, natureza; programa; ano; título; autoria; orientação e instituição).

Realizei uma busca inicial, em 2016, na CAPES e a atualizei em 2017, por meio da BDTD. Portanto, o período da busca compreendeu os últimos 15 anos, tendo em vista este ser o tempo de existência da BDTD até então. A opção por consultar as duas fontes se deu pelo fato de que algumas pesquisas encontradas no levantamento da ANPEd e que eram advindas de trabalhos de mestrado ou doutorado não haviam sido encontradas no primeiro levantamento e, como o Banco da CAPES passou por uma modificação, estando, agora, vinculado à Plataforma Sucupira, nem todos os trabalhos ainda estavam disponíveis em função do ano de seu lançamento, o que me fez recorrer, para complementar a primeira busca, à BDTD.

Outra situação inesperada enfrentada nas buscas às dissertações e teses foi a amplitude que a palavra natureza confere aos resultados, uma vez que são incluídos todos os trabalhos que contenham, por exemplo, expressões como natureza qualitativa e natureza humana, gerando listas com centenas e até milhares de trabalhos. Na última busca realizada, procurando por natureza e “educação infantil” (entre aspas para especificar a expressão), natureza e creche e natureza e berçário, foram encontrados, respectivamente, 423, 174 e 50 títulos, a partir dos quais mantive o mesmo processo que já havia sido feito nos anais da ANPEd: leitura dos títulos, a partir dos quais verificava o potencial para apresentar a temática, o que se confirmava ou não através dos resumos. Caso necessário, adotava uma leitura flutuante do trabalho a fim de verificar se possuía atributos para que permanecesse na seleção.

Sublinho que, como o resultado da busca é feito a partir de um recorte das produções (em alguns casos, título, palavras-chave e resumo), pode ser que haja outros trabalhos que, em seus achados, discutam aspectos referentes à natureza na educação infantil. E, assim como a escolha por determinado referencial teórico é subjetiva e o trabalho com os dados não é neutro, o olhar para selecionar e analisar é interpretativo e, portanto, varia de pesquisador para pesquisador. Não tendo

encontrado pesquisas que tivessem como tema os bebês e as crianças bem pequenas com a natureza na educação infantil, e me deparando com uma multiplicidade de abordagens e de resultados encontrados, meu recorte levou em consideração: a centralidade (no título, no resumo, nas palavras-chave ou no sumário) dada à natureza, juntamente à realização ou a aproximação do estudo com as especificidades do trabalho na creche; e, quando realizada com participantes, a priorização de pesquisas “com” crianças.

Desta forma, algumas produções, por não se encaixarem nas características supracitadas, não foram incluídas no levantamento. O corpo de seis trabalhos da ANPEd e 20 dissertações e teses analisados ficou constituído da seguinte forma, respectivamente conforme disposto nos Quadros 1 e 2:

EDIÇÃO	ANO	GT	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO
37	2015	22	Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na educação infantil?	Zemilda C. W. N. Santos; Valéria Silva Ferreira	Universidade de Vale do Itajaí – UNIVALI
37	2015	22	Discursos de natureza em movimentos educacionais alternativos	Gabriele Nigra Salgado	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
34	2011	22	“Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!” – um estudo sobre as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza	Maria Leonor Pio Borges de Toledo	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
34	2011	7	Educação infantil entre os povos Tupinambá de Olivença	Léa Tiriba	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
32	2009	7	Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade	Eliane Fazolo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
29	2006	7	Crianças, natureza e educação infantil	Léa Tiriba	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO

Quadro 1 – Trabalhos com o tema ‘natureza na educação infantil’ – Anais da ANPEd (2000-2017).
Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da ANPEd.

NATUREZA	PROGRAMA	ANO	TÍTULO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016	Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil	Ariadne de Sousa Evangelista	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Universidade Estadual Paulista – UNESP
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016	Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras	Carmen Lúcia Nunes Vieira	Alexandre Fernandez Vaz / Franciele Bete Petry (coorientadora)	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Dissertação	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação	2016	Pátio escolar coberto: a qualidade ambiental, estética e funcional em escolas de educação infantil	Thyssie Ortolani Rioli	Maria Solange Gurgel de Castro Fontes	Universidade Estadual Paulista – UNESP
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016	Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras	Marinete Belluzzo Luccas	Dalva Maria Bianchini Bonotto	Universidade Estadual Paulista – UNESP
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	2016	Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a educação infantil no Brasil	Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos	Valéria Silva Ferreira	Universidade de Vale do Itajaí – UNIVALI

Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2015	Materiais potencializados e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	Elisete Mallmann	Leni Vieira Dornelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura	2014	Pátios invisíveis: a dimensão verde da educação infantil	Cíntia Ribeiro Rondon	Ingrid Hötte Ambrogi	Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	2014	Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil	Maria Leonor Pio Borges de Toledo	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	2012	Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações	Juliana Bezzon da Silva	Ana Paula Soares da Silva	Universidade de São Paulo – USP
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	2012	Os espaços da educação infantil no campo da lente das crianças	Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro	Liana Gonçalves Pontes Sodré	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	2012	O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil	Sandra Fagionato-Ruffino	Alice Helena Campos Pierson	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2011	Uma educação infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte	Rozana Machado Bandeira de Melo	Deise Juliana Francisco	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2010	A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos	Andressa Joseane da Silva	Ademir Damazio / Maria Isabel Leite (coorientadora) / Celdon Fritzen (coorientador)	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2010	Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil	Fernanda de Lima Bizarro	Leni Vieira Dornelles	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2010	Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal	Maria Leonor Pio Borges de Toledo	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação	2010	A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?	Rita de Cássia Martins	Marynelma Camargo Garanhani	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	2008	Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade	Eliane Fazolo Freire	Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	2005	Crianças, natureza e educação infantil	Léa Tiriba	Leandro Konder	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO

Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Artes (Escola de Comunicações e Artes; Linha de concentração: Artes Plásticas)	2005	Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos	Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz	Regina Stela Barcelos Machado	Universidade de São Paulo – USP
Tese	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo	2002	Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área	Gleice Azambuja Elali	Sheila Walbe Ornstein	Universidade de São Paulo – USP

Quadro 2 – Trabalhos com o tema ‘natureza na educação infantil’ – Dissertações e Teses publicados na CAPES e na BDTD (2002-2017).

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados da CAPED e da BDTD (2002-2017).

Foram encontradas 13 dissertações e sete teses, sendo que, dos seis trabalhos apresentados na ANPEd que selecionei, dois não correspondem à dissertação ou tese incluída no levantamento – a saber, um dos artigos de Tiriba (2011), que é uma pesquisa sem ser vinculada a um curso de Pós-Graduação; e a publicação de Salgado (2015), cuja tese estava em andamento no momento da busca. Por esse motivo, a não ser quando se fizer necessário distinguir as duas fontes, analisarei os trabalhos como um todo. Em termos numéricos, isso significa que encontrei seis artigos na ANPed e 20 dissertações e teses, que, quando combinados entre si, resultam em 24 trabalhos diferentes. Procurei promover *arranjos* (BARROS, 2010) entre seus achados para apresentá-los neste breve *compêndio* (BARROS, 2010).

De imediato, é possível inferir que a temática ainda desponta timidamente nas produções da pós-graduação brasileira, mas, cada vez mais, vem ganhando força. Levanto alguns pontos que podem ter contribuído para configurar a conjuntura atual como mais propícia para o desenvolvimento de investigações na área: aumento do número de programas de pós-graduação; crescimento do número de pesquisas na

educação infantil; maior aprofundamento em pesquisas e na legislação quanto à infraestrutura e ao trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil, em especial da creche; maior interesse em conhecer mais e melhor os bebês e as crianças bem pequenas e, possivelmente, uma preocupação ambiental mais presente.

É observável, também, o quanto o tema permite ser estudado por diversas áreas complementares, o que é percebido tanto nos programas de pós-graduação de origem dos trabalhos, que, além da Educação, englobam áreas como Arquitetura, Artes e Psicologia, quanto na escolha pelos GTs de apresentação dos textos na ANPEd, que se dividem igualmente entre Educação de Crianças de 0 a 6 anos e Educação Ambiental.

O fato de nenhum dos trabalhos ser de programa de pós-graduação em Educação Ambiental e apenas um deles mencionar a Educação Ambiental como palavra-chave (TOLEDO, 2011) pode revelar dois caminhos, não excludentes: o primeiro de que meus critérios de recorte podem não ter atingido as particularidades dos trabalhos dessa área; e o segundo é que a própria área pode ainda não ter avançado nas discussões com relação aos bebês e às crianças bem pequenas, que requerem abordagens e práticas diferenciadas. Por outro lado, os trabalhos incluídos nesse eixo na ANPEd foram apresentados nos últimos anos, o que pode indicar um crescimento, ou, ao menos, uma possível maior aproximação entre educação infantil e natureza.

Ainda me remetendo às origens dos trabalhos, é perceptível o quanto os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina concentram o maior número de programas de pós-graduação que publicaram sobre o tema e o maior número de cidades que foram campo de pesquisa. Silva (2013), ao pesquisar as dissertações e teses que versam a respeito da creche também percebeu a predominância dos estudos nas regiões Sudeste e Sul. Um argumento que justifica tal concentração é a própria distribuição de programas de pós-graduação no Brasil, perceptível no Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES, 2016), que demonstra existir, nas regiões Centro-Oeste, Norte e parte do Nordeste, um número menor de programas.

Porém, em um país tão grande e tão rico em diversidade cultural e natural, somente 24 trabalhos distribuídos em sete estados, apesar de serem importantes, representam um número muito pequeno. Considerando, ainda, que, dos 24 trabalhos, somente 12 têm metodologias que envolvem as crianças (ELALI, 2002; FREIRE,

2008; MARTINS, 2010; SILVA, 2010; TOLEDO, 2010; TIRIBA, 2011; CASSIMIRO, 2012; FAGIONATO-RUFFINO, 2012; SILVA, 2012; MALLMANN, 2015; EVANGELISTA, 2016; RIOLI, 2016), a lacuna se amplia: sabemos pouco sobre a relação das crianças com a natureza; sabemos menos ainda sobre a relação dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza, pois somente dois dos 24 estudos são voltados para a faixa etária da creche.

Quanto à perspectiva metodológica adotada para a realização das investigações, que serão detalhadas na sequência, as que contavam com maior participação das crianças utilizaram diferentes possibilidades, muitas vezes combinando mais de uma técnica. Destaco a presença da etnografia, observação, sobretudo participante, elaboração e conversa sobre desenhos e entrevistas. As demais investigações, igualmente plurais, incluíram pesquisa documental, pesquisa-intervenção, entrevistas, estudo de caso, análise de fotografias, depoimentos, questionários e instrumentos mais específicos de análise do ambiente e interações ocorridas nele. A respeito do referencial utilizado, há, também, uma diversidade bastante grande de perspectivas e de autores. Esse fato pode ser um indicativo do quanto a temática é interdisciplinar e aceita diferentes abordagens, perguntas, metodologias e referenciais, como é perceptível nos trabalhos encontrados, ainda que sejam poucos.

Adentrando no conteúdo das publicações, a tese mais antiga encontrada no levantamento, publicada em 2002 e intitulada “Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área”, é da arquiteta e urbanista e psicóloga Gleice Azambuja Elali, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da USP. Teve como objetivo principal analisar o ambiente de instituições de educação infantil de Natal-RN sob o ponto de vista de suas crianças, pais e professores/funcionários, enfocando as relações entre as características socioambientais e as necessidades infantis (ELALI, 2002).

Para tanto, visitou 41 pré-escolas, vistoriou 16 e, em cinco delas, aprofundou o trabalho a partir de multi-métodos – entrevistas, questionários (para os adultos), elaboração de desenho-temático (pelas crianças), além de análise de *behavior settings*, observação de comportamento e mapeamento comportamental simplificado (ELALI, 2002). Participaram 74 crianças de cinco a sete anos de idade. Seus resultados demonstram não ter havido grande desigualdade na percepção entre

mulheres/meninas e homens/meninos, diferentemente no que se refere à questão geracional: conforme a autora, as crianças e os adultos perceberam/avaliaram de forma distinta o ambiente escolar, tendo as crianças dado uma ênfase significativa ao contato com a natureza e às áreas livres. Assim, a pesquisadora afirma que

embora as crianças aparentemente buscar contato com o meio natural (sentar na areia, pegar em pequenos animais, molhar-se, como mostram os estudos de comportamento na área livre), os adultos aceitam, e até defendem, a presença da natureza na escola, desde que essa seja uma natureza 'controlada/domesticada' (animais presos em gaiolas e cercados, areia que não suje, árvores que dêem sombra mas não soltem folhas e nas quais as crianças não devem subir por uma questão de segurança) (ELALI, 2002, p. 285-286).

Lima (1989), Tonucci (2005) e Louv (2016) também notam tal interesse em controle/domesticação da natureza, o que, por sua vez, possui relação com o controle/domesticação dos corpos, movimento que é reforçado pelas mídias, pela indústria de brinquedos e pelo mercado de trabalho.

Elali (2002) ainda identificou que os adultos não apresentam uma opinião homogênea, havendo alguns aspectos com maior diferenciação entre os grupos de pais, professores e funcionários, não somente com relação à educação infantil e ao ambiente escolar, mas, também, referente ao próprio conceito de criança, sobretudo as menores, as quais muitos pais ainda veem como bebês a partir de uma concepção de que demandam cuidados especiais, o que reflete, por exemplo, na segurança do ambiente.

Os achados de Elali (2002) revelam o quanto a permissão ou valorização da relação entre crianças e natureza está diretamente relacionada com a própria concepção de criança/infância e de sua educação, levando à indicação da necessidade de constante formação dos profissionais da área, pois estes podem, a partir de argumentos fundamentados, dialogar com as famílias e outros grupos da comunidade a respeito da importância de tal relação. Por fim, para a autora, considerando a quantidade de crianças e o tamanho das áreas construídas, deveria ser garantido de 40 a 50% de área livre no lote da instituição (ELALI, 2002).

A pesquisa da educadora-ambientalista graduada em Comunicação Léa Tiriba, "Crianças, natureza e educação infantil", defendida em 2005 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, e apresentada na ANPEd de 2006, justamente expõe que a dimensão reduzida de pátios de algumas instituições é apontada como

um dos motivos que justificam a pouca presença das crianças nesse espaço, pois as crianças poderiam se esbarrar, ou os mais velhos poderiam machucar os pequenos, que, acabam, em muitos casos, segundo a pesquisadora, tendo acesso somente ao solário, espaço cimentado anexo às salas (TIRIBA, 2005). Além disso, aponta a autora,

há vários fatores que concorrem para que as crianças permaneçam entre paredes: a dependência física, a falta de carrinhos de bebê, a localização dos berçários e maternais na parte superior dos prédios, as rotinas de troca e alimentação, o pequeno número de adultos em relação ao número de crianças. Estes fatores concorrem para que, em muitos casos, as turmas de berçário e de maternal só venham para o pátio em dia de festa, quando, então, é pensado um esquema que possibilite esta alegria a elas (TIRIBA, 2005, p. 114).

Tais argumentos reforçam, por um lado, a necessidade de melhoria nas condições materiais e humanas nas creches e pré-escolas, na medida em que alguns obstáculos poderiam ser mais facilmente superados se houvesse mais profissionais e uma melhor configuração do espaço. Por outro lado, corroboram a relação estabelecida por Elali (2002) entre as condições ambientais e as concepções de criança, demonstrando, também, que quanto menores as crianças, menos são favorecidas as suas relações com a natureza e o espaço externo. Embora as condições recém citadas interfiram e, muitas vezes, sejam consideradas empecilhos para o pouco favorecimento dessa relação, algumas concepções e ideais de educação que guiam o trabalho na educação infantil menosprezam o contato com a natureza, o que resulta em argumentos como os de que as crianças maiores machucam as menores, de que se garanta o mínimo de ida ao pátio nas festas e de que as rotinas de troca e alimentação consomem o tempo na instituição.

Porém, esses argumentos não são suficientes para se sustentarem: as crianças mais velhas podem desenvolver olhares e ações de cuidado para com as menores, desde que propiciados momentos de interação (CASTELLI; 2015); o direito da criança à natureza é todo o dia – e não somente em dias de festividade, quando, inclusive, os bebês acabam circulando em menos espaços do que as crianças maiores, tendo uma maior restrição de movimentos e, muitas vezes, sendo somente espectadores, uma vez que as atividades costumam ser pensadas para as mais velhas (DELGADO; CASTELLI; BARBOSA, 2015), o que leva ao questionamento sobre o real aproveitamento desses espaços por parte deles nos dias comemorativos; e as rotinas

de troca, alimentação e sono, em muitos casos, realizadas de maneira mecânica, repetida e inquestionada ainda são reflexo da orientação higiênica, assistencialista e de escolarização precoce, portanto, de outro contexto histórico, que busco analisar no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”, uma vez que muito já se desenvolveu, legal e cientificamente, em termos de princípios pedagógicos para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas, inclusive propondo práticas na e com a natureza, como discuto no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”.

A pedagoga Andressa Joseane da Silva, em sua dissertação “A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO em 2010 também se deparou com argumentos utilizados para justificar a não presença de bebês e crianças bem pequenas em diferentes espaços da instituição. Seu objetivo foi refletir se a organização dos espaços de escolas de educação infantil oportuniza ou não as expressões culturais (não somente artísticas) das crianças de 0 a 3 anos (SILVA, 2010).

Desenvolveu, então, uma pesquisa qualitativa em uma escola de educação infantil, onde percebeu que a participação das crianças nos espaços externos dependia da faixa etária: o parque, só frequentavam a partir de dois anos de idade e o gramado, ao menos no primeiro semestre do ano, somente a partir de um ano de idade (SILVA, 2010). Alguns argumentos que justificavam esse afastamento se relacionavam com a rotina de troca de fraldas e da alimentação e, mesmo quando houve a tentativa de outra professora levar o grupo ao gramado, a falta de árvores nesse espaço não contribuiu com a sua frequência e permanência (SILVA, 2010).

Com isso, a pesquisadora também destaca o quanto as concepções de criança e de infância – e, acrescento, de natureza – são reveladas na arquitetura e na organização do espaço da educação infantil. Ressalta-se, portanto, a necessidade de atualizar e aprofundar essas concepções na formação, não somente relacionada à docência, mas a outras áreas que tenham interlocução com a educação infantil, pois são as concepções que embasam que é feito para e nas escolas.

Além da necessidade de pensarmos a arquitetura e a organização dos espaços, os materiais disponibilizados igualmente carecem de problematização e

planejamento. A também pedagoga Elisete Mallmann nos dá elementos para pensarmos a respeito dessa questão na sua dissertação, intitulada “Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário” e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em 2015. Embora não tenha pesquisado a natureza em si, analisou as relações de bebês com materiais propostos advindos de produtos naturais e/ou derivados de alimentos, ou a partir de materiais descartados (MALLMANN, 2015).

Tomar como base elementos naturais para a produção de tintas, gelecas, massas de modelar, e utilizar materiais de descarte não são, conforme aponta a autora, propostas tão comuns para o trabalho pedagógico com os bebês. Além disso, para a realização das propostas, Mallmann (2015) reconhecia a necessidade do apoio da equipe quanto à sua viabilização, que poderia exigir banhos nas crianças, trocas de roupas, calçar e descalçar sapatos, por exemplo. Esses pontos nos indicam a necessidade de investimento em formação profissional, possibilitando outros referenciais para o planejamento de materiais e propostas para os bebês, e de investimento na quantidade de profissionais, pois a faixa etária de educação infantil demanda uma equipe com uma quantidade suficiente de adultos para o andamento do trabalho pedagógico.

A partir de sua pesquisa, então, Mallmann (2015) aponta que os materiais propostos se tornaram ferramentas que prolongaram, mediaram, integraram e ampliaram as interações dos bebês com os próprios materiais, com os outros bebês e com os adultos. Devido à diversidade de texturas, formatos, cores, sabores e cheiros que apresenta, os materiais propostos a partir de produtos naturais, alimentares e descartados revelaram-se provocadores ao despertar o interesse dos bebês e contribuíram para a ampliação de seus conhecimentos, sensações e percepções (MALLMANN, 2015).

A pesquisadora, então, os nomeia como Materiais Potencializadores, pelas “possibilidades e experiências sensoriais/sensíveis” que exprimem (MALLMANN, 2015, p. 68). Além disso, pensar a utilização de materiais alternativos aos encontrados prontos no mercado contribui para uma maior preocupação ambiental ao incentivar a reutilização no lugar do consumo desenfreado.

Mais especificamente com relação à questão ambiental, voltando ao trabalho de Tiriba, esta pesquisadora partiu “da intuição de que há relações entre degradação

das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços educacionais” (TIRIBA, 2006, p. 1), buscando elementos para compreender as conexões entre essa visão dicotômica e o funcionamento das instituições de educação infantil. Procurou investigar essas questões por meio de uma pesquisa qualitativa, analisando os espaços físicos de 70% das escolas de educação infantil de Blumenau-SC, por meio de observação participante, questionários e entrevistas, e seguindo o referencial nos campos da ecologia, feminismo e micropolítica.

Como resultados, destaco que os mesmos confirmam a hipótese da autora “de que os espaços micro geram e simultaneamente reproduzem e alimentam a lógica do universo maior de que são parte” (TIRIBA, 2005, p. 203) e que as justificativas apresentadas frente ao afastamento com a natureza estão relacionadas a concepções de infância, educação infantil e natureza, sendo, esta, identificada com sujeira, doença, desorganização e perigo (TIRIBA, 2005). Essa trama é, conforme a autora, refletida no cotidiano das instituições: na escolha dos espaços (geralmente internos), na organização das rotinas (geralmente enrijecidas), na disponibilização de materiais (geralmente não naturais), na proposição de atividades (geralmente com uma visão antropocêntrica da natureza) e na construção de novas salas nos espaços onde se poderia ter contato com a natureza, assim como ponderou Elali (2002).

Assim, mesmo que as crianças, seres da natureza e da cultura, como Tiriba defende, declarem sua preferência pelos espaços ao ar livre, abertos, com natureza, a concepção que prevalece ainda é a de controle dos corpos, de uniformização dos ritmos e da racionalidade, portanto, da cisão corpo e mente e do desprezo à liberdade (TIRIBA, 2005). Porém, essa concepção de criança da cultura e da natureza implica um trabalho que respeite tanto a diversidade cultural, quanto a biodiversidade, pressupondo uma mudança nas metodologias de formação dos profissionais da área, pois a proposição da autora de que “ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (TIRIBA, 2005, p. 213) é válida tanto para crianças quanto para adultos.

Acredito que uma das muitas formas de repensar essa formação é conhecendo e estudando sobre contextos que propiciem a relação criança-natureza. Por exemplo, a publicação da licenciada e bacharelada em Ciências Biológicas Gabriele Nigra Salgado (2015), fruto de uma pesquisa em andamento, buscou, a partir de entrevista com uma professora de uma escola de educação infantil alicerçada na pedagogia

Waldorf, considerada alternativa, fundamental, com base em Silvio Gallo, Michel de Certeau, Deleuze e Guatarri, a hipótese de que essas escolas e outras experiências alternativas contribuíram para constituir sujeitos que se relacionam com a natureza de forma mais ética e ecológica.

A dissertação da psicóloga Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz, “Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos”, defendida em 2005, no, à época, Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicações e Artes¹⁷ da USP também se dedica ao estudo de uma experiência pedagógica. Seu trabalho objetivou buscar os fundamentos da Educação da Sensibilidade, proposta por Maria Amélia Pereira – a Peo –, na experiência de educação da Casa Redonda, localizada em Carapicuíba – SP e onde frequentavam, na época da investigação, aproximadamente 30 crianças de dois anos e meio a sete anos de idade, das 9h às 12h e, uma vez por semana, por cerca de duas horas, as crianças maiores de quatro anos participavam, à tarde, de uma Oficina de Artes.

Cruz (2005), então, desenvolveu um estudo de caso, realizando observações participantes, analisando documentos e entrevistando Maria Amélia Pereira, educadoras da Casa Redonda, seis ex-alunos e pessoas que influenciam o trabalho, como Lydia Hortélio, Antônio Nóbrega e Sylvio Sawaya. Anterior a essas influências, Anísio Teixeira, Agostinho da Silva, Paulo Freire e Pethő Sándor fundamentaram o trabalho proposto por Maria Amélia Pereira na Casa Redonda, o qual, conforme Cruz (2005) ressalta, tem como pilares a Cultura da Infância e a Cultura Brasileira. A autora aponta como contribuições do trabalho lá desenvolvido para a educação

a importância da compreensão do corpo como o veículo sensível; a Natureza como sendo o habitat natural da criança; o respeito ao brincar como a linguagem da criança; a valorização das linguagens expressivas; a compreensão do ser humano integrado, com aspectos conscientes e inconscientes, que traz a história da humanidade, familiar e pessoal e que nos aponta para o futuro (CRUZ, 2005, p. 173).

A ideia, ao conhecer uma outra experiência em educação nunca é a de cópia, mas a de inspiração e fundamentação. Ainda que desejemos, a maioria das instituições de educação infantil atualmente não possui um espaço externo tão rico

¹⁷ Atualmente, a Escola de Comunicações e Artes da USP possui os seguintes Programas de Pós-Graduação: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciência da Informação, Ciências da Comunicação, Meios e Processos Audiovisuais e Música.

quanto o da Casa Redonda – conforme a autora, trata-se de uma área de 3500m² com uma natureza privilegiada (CRUZ, 2005).

Mesmo assim, cabe conhecer e dialogar sobre os princípios que norteiam seu trabalho de forma que seja possível pensar em algumas articulações e até batalhar por outras condições físicas para as instituições. Na Casa Redonda, a Natureza é entendida como lugar sagrado, habitat da criança, e o trabalho desenvolvido e as brincadeiras giram em torno dos quatro elementos, presentes na Natureza, e na criança também: o fogo, a água, a terra e o ar (CRUZ, 2005).

Passando a maior parte do tempo ao ar livre, aprendendo e contemplando, em uma proposta de educação estética, do sensível, as crianças podem usar todos os seus verbos: pular, correr, rolar, subir, escorregar, trepar, descer, sentir... (CRUZ, 2005); é o corpo inteiro, a criança em ação. Sintetizando em poucas linhas,

os espaços físicos precisam ser reavaliados para que possam favorecer o contato com a Natureza, com os elementos: água, terra, fogo e ar, onde a criança tenha espaço para exercitar todos os movimentos que necessitam para o seu desenvolvimento físico. Os ambientes devem ser favoráveis à autonomia da criança, permitindo a escolha do que ela quer brincar, tendo momentos de integração com as diferentes faixas etárias tão rica para o desenvolvimento social e afetivo (CRUZ, 2005, p. 163).

A própria Peo, no livro em que apresenta a experiência em educação da Casa Redonda, se refere à natureza como o chão da infância, que é o local onde “o corpo, que também é natureza, se experimenta, se explora e, principalmente, se reconhece como fonte de sensações, flexibilidade, equilíbrio, força, peso, leveza, suavidade, etc.” (PEREIRA, 2013, p. 99), tendo a natureza como extensão do próprio corpo. A natureza tem, na Casa Redonda, centralidade por possibilitar promover um sem fim de experiências, gratuitas, sensíveis, vividas em um tempo sem tempo e provocando profundos significados, sendo cada vez mais necessário questionar a dissociação entre crianças (e seres humanos) e natureza (PEREIRA, 2013).

Outra dissertação encontrada no levantamento, um pouco mais recente, e que também investiga uma experiência em educação infantil, é o trabalho da pedagoga Rozana Machado Bandeira de Melo (2011), “Uma educação infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. A pesquisadora desenvolveu um estudo de caso em uma escola que realiza um trabalho não convencional de educação infantil em São Paulo – SP, a Te-Arte, cujo foco é o brincar. Nesse sentido, objetivou analisar o currículo da Te-Arte,

com um olhar voltado para a brincadeira enquanto eixo articulador, realizando observações e entrevistas com professores, pais, ex-alunos e com a idealizadora do projeto, Therezita Pagani.

Assim como Cruz o fez com relação à Casa Redonda (2005), Melo (2011) indica contribuições do trabalho desenvolvido na Te-Arte para as escolas de educação infantil:

A importância da reunião das crianças de diferentes idades, a inexistência de salas, o contato direto com a natureza, o respeito ao brincar como linguagem própria da criança, a valorização das diferentes linguagens expressivas e o respeito às escolhas das crianças como fator articulador da dinâmica do trabalho desenvolvido diariamente (MELO, 2011, p.115-116).

Novamente a natureza é destacada e, assim como no trabalho anterior, a menção aos seus elementos é feita na fala dos professores, que associam fortemente a brincadeira à natureza (MELO, 2011). É o desenvolvimento de uma proposta, conforme a autora aponta, intuitiva, orgânica, mas que considera a importância do professor em potencializar as brincadeiras e experiências das crianças com a natureza (MELO, 2011). Entretanto, para que isso seja possível, o espaço físico precisa ser propício e aberto a uma natureza diversificada, contendo materiais, elementos e até animais variados, como foi verificado por Melo na Te-Arte (2011).

Dulcilia Schroeder Buitoni, em um livro que publicou sobre a Te-Arte, fala a respeito dessa diversidade, apontando que o verde é presente na forma de diversas árvores, grama, solo partes íngremes, milho, mato, goiabeira, bananeira, flores, maracujá..., ajudando na percepção das modificações no ambiente com as estações e sua maturação (2006). A diversidade enriquece o ambiente e as suas relações. No tocante aos animais, também eram diversos, variando entre cachorro, tartaruga, galinhas, patos, perus, cabritos e coelhos, permitindo uma vivência e um aprendizado mais reais sobre o ciclo da vida, e sendo potentes nas relações com as crianças, sobretudo as com problemas neurológicos, conforme apontado pela própria Therezita (BUITONI, 2006).

O que é defendido na Te-Arte se aproxima ao que outros referenciais que serão apresentados ao longo da tese defendem: a não obsessão pela limpeza – “hipocondríacos cuidados corporais”, nas palavras da autora (BUITONI, 2006, p. 174) –, a necessidade de terra acidentada em contraposição a uma natureza limitada e comportada, e a importância do contato com elementos como terra, água e fogo para

aprender os limites do seu corpo e desses elementos (BUITONI, 2006). Além de tudo isso, a natureza é, também, entendida como material de arte e o dia a dia tem como princípio o trabalho ao ar livre, conforme a autora indica.

Uma possibilidade quando não se tem uma diversidade tão grande no interior da instituição poderia ser aproveitar o seu entorno, caso haja algum local seguro que permita o contato com a natureza. A educação das crianças não passa somente pela escola. Ela também é fruto e responsabilidade da cidade. A pedagoga Eliane Fazolo Freire, na sua tese, intitulada “Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade” e defendida no Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio em 2008 (FREIRE, 2008) e apresentada na ANPEd em 2009 (FAZOLO, 2009), traz alguns elementos para a discussão.

Seu objetivo foi compreender a relação de crianças de quatro e cinco anos de uma escola de educação infantil situada no espaço urbano do Rio de Janeiro com as manifestações e expressões culturais que perpassam o seu entorno (FREIRE, 2008). Desenvolveu uma pesquisa de inspiração etnográfica fundamentada nos pressupostos da Sociologia da Infância buscando ver “a escola e as crianças fora da escola, interagindo com as plantas, os lagos, os bichos, as pessoas que por lá permanecem, passam, sentam” (FREIRE, 2008, p. 160).

Entretanto, como resultados, FREIRE (2008) questiona e amplia seu próprio conceito de práticas culturais e, apesar de compreender toda a complexidade que existe no interior da escola, se depara com processos burocráticos demais para que possa ser feito um passeio com as crianças, mesmo que perto, e com discursos de que sair da escola, igualmente, mesmo que perto, oferece risco e perigo para as crianças. Com isso, a pesquisadora (FREIRE, 2008) se encontra com crianças que mal olham para fora do aramado da escola, com exceção quando as cutias do parque em frente eram alimentadas, parecendo que elas haviam incorporado que, embora o jardim existisse, e fosse próximo, não era possível alcançá-lo...

Essa realidade pode ser a de muitas crianças que vivem no contexto urbano, local identificado como cada vez mais perigoso. Mas, e as crianças pertencentes aos povos tradicionais? Com relação às indígenas, Léa Tiriba apresentou um artigo na ANPEd de 2011, intitulado “Educação Infantil entre os povos Tupinambá de Olivença”, em que socializa uma pesquisa que realizou junto aos Tupinambá de Olivença, na Bahia. Desenvolveu um estudo de caso exploratório embasado na filosofia de Espinosa e na Antropologia da Infância, a fim de investigar os processos de transição

vividos por crianças indígenas que frequentam a educação infantil, buscando elementos para a formulação de Políticas Públicas que possam contribuir com o êxito nas transições entre a família/comunidade e a escola.

Tiriba (2011), por um lado, identificou aproximações entre os dois contextos, não só estando a escola de portas abertas, mas também outros espaços, como a praça e a praia, sendo ocupados. Por outro lado, também notou que é dispendido tempo diário expressivo para a realização de atividades pedagógicas ditas tradicionais, tais quais as das escolas urbanas (TIRIBA, 2011). Um outro ponto ambivalente é que embora as professoras reconheçam e valorizem o contexto local e o contato com a natureza, falta investimento na sua formação e nas instalações físicas da escola, que, além de se assemelhar aos moldes das urbanas, estão em péssimas condições (TIRIBA, 2011).

A pedagoga Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro, em sua dissertação “Os espaços da educação infantil no campo na lente das crianças”, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, também encontrou problemas com as instituições, afastando ainda mais as crianças, neste caso, do campo, da natureza. Ela buscou analisar os aspectos apontados por crianças do campo a respeito do ambiente da educação infantil por meio de uma pesquisa qualitativa em três unidades da nucleação de Aritaguá II, escutando crianças de quatro e cinco anos de idade, com o suporte de fotografias tiradas por elas mesmas.

Conforme a autora, a um primeiro olhar, o fato de as crianças, ao serem perguntadas sobre o que mais gostam, terem fotografado, em sua maioria, os espaços internos, poderia revelar uma real aproximação à preferência por esses locais. Entretanto, Cassimiro (2012) destaca que duas unidades não possuem espaço externo para as crianças brincarem – o que há em uma delas é perigoso, por ficar em cima do tanque subterrâneo de água, e, na outra, é o espaço da horta.

Além disso, a escola que conta com espaço externo não possui estrutura para as crianças e, sim, locais que elas acabam não gostando, como a área em que o lixo é queimado, ou onde estão as carteiras quebradas ou, ainda, a casinha abandonada do caseiro (CASSIMIRO, 2012). Outro argumento que corrobora essa análise, segundo a pesquisadora, é que os espaços internos também figuraram com maior presença nas fotografias do que as crianças menos gostam, levando-a a inferir que a falta de opção pode ter justificado a preferência por eles.

Ademais, os achados de sua pesquisa ainda demonstraram a recorrência da natureza nas fotografias tiradas pelas crianças, sendo que as meninas fotografaram mais o espaço externo – brincar, gostar de estar em contato com a natureza e achar bonito foram alguns dos argumentos utilizados por meninas e meninos, tendo o brincar sido mais referenciado pelos meninos e a estética do local pelas meninas (CASSIMIRO, 2012), o que é interessante de ser mais explorado por outros estudos.

Por fim, a autora pondera que as crianças que participaram da pesquisa vivem em contato com a natureza no campo e a valorizam na escola, mas que, ao chegarem na instituição, deparam-se com espaços fechados e pequenos, contrários aos seus modos de vida e ao que é defendido para a sua educação nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) (CASSIMIRO, 2012).

Também buscando compreender o ponto de vista das crianças do campo, encontrei a dissertação da psicóloga Juliana Bezzon da Silva, “Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações”, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP. Ela realizou uma pesquisa de campo em dois assentamentos rurais do nordeste do estado de São Paulo, a partir de observação participante, registros em diários de campo e entrevistas com adultos e crianças, tendo como base a perspectiva teórica e metodológica da Rede de Significações, a etnografia de Elsie Rockwell e a análise de conteúdo de John B. Thompson. Silva (2012) procurou compreender as vivências de crianças de cinco anos de idade, analisando as significações sobre a educação infantil no/do campo em assentamentos rurais.

Suas análises também demonstraram existir uma malha complexa no que tange à educação das crianças pequenas, desde a crença na alfabetização para a melhoria das condições de vida, até a importância da natureza nas suas vidas, pelas suas preferências e pelo quanto as crianças sabem a respeito dela (SILVA, 2012). De acordo com a autora,

de modo geral, o desenvolvimento das crianças da educação infantil dos Assentamentos investigados na pesquisa de campo desenha-se por meio de experiências interativas com a natureza, a terra, as criações e cultivos, as pessoas, os percursos de casa para escola, as atividades educacionais e, em alguns casos, com os movimentos sociais (SILVA, 2012, p. 145).

As especificidades das crianças da educação infantil de assentamentos, assim como as das demais crianças do campo, ou das comunidades tradicionais, demandam

instituições coerentes com seus contextos, que priorizem a natureza com a qual convivem. No outro polo, as crianças urbanas, cada vez com menos espaços naturais na cidade também requerem instituições que lhes possibilitem esse contato. Outro ponto levantado por ela (SILVA, 2012) é a discussão sobre o quanto a formação e a própria trajetória de vida das professoras repercutem nas interações pedagógicas com as crianças (no caso, do campo, mas também com as demais).

A pedagoga e educadora física Carmen Lúcia Nunes Vieira dedicou-se a investigar a questão da trajetória de vida de professoras, mais especificamente, o lugar social de experiências corporais ocorridas na infância, na formação da subjetividade de professoras da educação infantil. Sua tese, intitulada “Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras” foi defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. A partir de elementos da história oral, a pesquisadora analisou dez entrevistas realizadas com professoras de Florianópolis-SC e de Castilla y León (Espanha) e que tenham frequentado educação infantil.

Seus achados não só contribuem para pensarmos o quanto a passagem pela educação infantil deixa marcas e o quanto a memória contribui na construção da identidade – seja individual, seja coletiva – quanto ofereceram-me mais elementos para a análise da conjuntura de Florianópolis, cidade onde também desenvolvi a pesquisa de campo. De acordo com a análise da pesquisadora, os ambientes voltados às experiências das crianças são, pelas professoras entrevistadas,

sempre rememorados como pacatos, bucólicos, seguros, ligados à natureza, ‘quase paradisíaco(s)’. Nesta direção, vemos que atualmente, com as cidades bem mais urbanizadas, insegurança nas ruas, cada vez mais prédios de apartamentos no lugar de casas, o trânsito caótico em dias de verão, principalmente, na cidade de Florianópolis, ocorre um impacto na vida em geral e nas das crianças, constituindo uma infância distinta daquela de antes (VIEIRA, 2016, p. 71-72).

Embora a própria pesquisadora problematize as memórias romantizadas, as percepções de mudanças na cidade e a preocupação sobre o quanto e como isso afeta a vida das crianças são corroboradas por autores aqui já referenciados (LIMA, 1989; LOUV, 2016). Outro ponto anunciado nas falas das docentes e que permite repensar a ideia de natureza é a sua memória enquanto possibilidade de brincadeiras com amigos, irmãos, vizinhos, primos..., ou seja, viver a natureza não é somente experimentar o físico, mas é, também, fomentar o social – e o cultural e o estético.

E é também, na concepção da pedagoga Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos (2016), uma experiência afetiva. A autora desenvolve esse conceito com base em Espinosa, a partir de quem propõe a ideia de experiência afetiva se referindo ao conhecimento (aprendizagem) resultado das afecções alegres vivenciadas, no caso, pela criança em relações com a natureza (SANTOS, 2016). Nesse sentido, defende ela que

a criança deve ser afectada pela natureza, e os afectos alegres devem ser priorizados, pois estes contêm em si a potência para alcançar o que ele chama de sumo bem, ou seja, o conhecimento que faz bem ao indivíduo e à toda coletividade (SANTOS, 2016, p. 18).

A partir disso, Santos desenvolveu sua tese, “Criança e a experiência afetiva com a natureza: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil”, apresentada, em 2016, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI – e na ANPEd no ano anterior (SANTOS; FERREIRA, 2015) –, buscando identificar em tais documentos as concepções a respeito da relação entre criança e natureza, uma vez que parte do pressuposto de que as mesmas não comportam a materialização dessa relação enquanto experiência afetiva (SANTOS, 2016).

Com o apoio de seu referencial, que advém da análise arqueológica do discurso de Foucault, de Espinosa, Sauv   (e coautores), Viveiros de Castro e Latour, a autora verificou que a l  gica nos documentos analisados est   bastante distante do que    proposto pelo seu quadro te  rico (SANTOS, 2016). A concep  o que encontrou na Constitui  o Federal de 1988, sustentada em uma ideia moderna, aparta seres humanos e natureza, entendendo esta enquanto campo de recursos, o que prevalece nos demais documentos legais, que t  mb  m enfatizam a quest  o da sustentabilidade com rela  o a esses recursos para n  o prejudicar futuras gera  es (SANTOS, 2016).

Alguns documentos orientadores, conforme sua an  lise, t  mb  m apresentam essa concep  o enunciada pela Constitui  o, por  m, havendo, t  mb  m, uma pluralidade a depender de quem redige os documentos, ainda, que, na maioria deles, as crian  as (os seres humanos) sejam percebidas    parte da natureza, como a esp  cie tida por excel  ncia para cuidar e decidir sobre como utilizar o que ela oferece (SANTOS, 2016). Por fim, os documentos consultivos analisados por ela mant  m a

pluralidade e a similaridade com relação aos anteriores e expressam a materialização dessas concepções na prática docente (SANTOS, 2016).

A pesquisadora conclui que há uma fragilidade no tocante à relação criança-natureza enquanto experiência afetiva, sendo, um dos fatores a pluralidade de concepções; por outro lado, reconhece o movimento do Ministério da Educação em buscar articular educação infantil e ambiental e promover a relação entre crianças e natureza, porém, ainda não se alcançaram resultados concretos (SANTOS, 2016).

A psicóloga Maria Leonor Pio Borges de Toledo, em 2010, já indicava elementos que vão ao encontro do que foi investigado por Santos (2016), concluindo que

ao mesmo tempo em que a questão ambiental se torna cada dia mais urgente, a escola continua a reproduzir em suas atividades e a ensinar às crianças uma forma inadequada de se relacionar com a natureza, que não contempla nem a apreciação estética, nem o cuidado, nem o afeto (TOLEDO, 2010, p. 107).

Ainda sobre a questão ambiental, a pedagoga Marinete Belluzzo Luccas dedicou-se a investigar “Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras” e tece contribuições, sobretudo a partir da Teoria Histórico-Cultural, para a questão. Sua dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (linha Educação Ambiental) da UNESP, em 2016, e mapeou 38 – de 2765 – trabalhos e analisou, na íntegra, 13 deles, também apontando uma lacuna na área.

Ao tomar como fio condutor as dimensões de conhecimento, valores éticos e estéticos e participação política, propostos por Luiz Marcelo de Carvalho¹⁸, Luccas (2016) indica que tais dimensões se aproximam dos princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil, podendo ser contempladas por meio de múltiplas práticas pedagógicas. Porém, assim como Toledo (2010) identificou a pouca contemplação à apreciação estética, cuidado e afeto, Luccas (2016) notou a falta de uma perspectiva mais crítica, que ultrapasse ideias naturalistas, utilitaristas, classificatórias e aculturais, e que aposte, inclusive, no brincar para além dos jogos educativos

¹⁸ Luccas cita diferentes publicações de Carvalho (1989, 1999, 2001, 2006) em que o autor propõe que conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política sejam dimensões contempladas no trabalho a partir da educação ambiental.

Nesse mesmo sentido, voltando especificamente aos estudos de Toledo, sua pesquisa de mestrado, “Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal”, publicada em 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, e em 2011 na ANPEd, teve como objetivo investigar a relação das crianças com a natureza e as concepções que apresentam acerca dela, identificando as práticas escolares – bem como se elas favorecem relações de proximidade e pertencimento das crianças com a biodiversidade – e percebendo se as concepções das crianças são coerentes com a forma como a natureza é apresentada pela escola (TOLEDO, 2011).

Para desenvolver sua dissertação, dialogou com referenciais da Filosofia, Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia da Infância, tendo como principais autores Guattari, Morin, Wallon, Maturana e Corsaro, e realizou uma pesquisa com crianças de quatro anos de idade, inspirando-se na etnografia, mas também promovendo uma oficina junto a elas com o objetivo de compreender suas concepções; ainda entrevistou profissionais da Divisão de Educação Infantil do município onde desenvolveu a investigação (TOLEDO, 2010).

As concepções das crianças indicaram a não compreensão da modificação da natureza pelos seres humanos a fim de atender suas necessidades, o que pôde ser percebido com relação aos alimentos consumidos, com a água que sai da torneira ou com a diferença entre a madeira da casa de bonecas e a da árvore (TOLEDO, 2010). Tal incompreensão por parte das crianças pode ser cruzada com a análise desenvolvida a respeito das práticas escolares, que se preocupavam em preparar para o ensino fundamental, por meio da realização de “trabalhinhos”, em que as crianças necessitavam ficar sentadas por longos períodos, cindindo corpo e mente (TOLEDO, 2010), o que não condiz com as suas necessidades.

Além disso, a investigadora notou que não só o pátio não era frequentado diariamente, como era considerado um prêmio em função do comportamento apresentado pela criança (TOLEDO, 2010). O pátio é, muitas vezes, o local com maior possibilidade de contato com a natureza que as crianças terão na educação infantil, tanto que boa parte das dissertações e teses que encontrei em minha busca analisavam questões relativas a ele.

A própria Maria Leonor Pio Borges de Toledo se dedicou aos pátios no doutorado, publicando a tese “Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil” pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da PUC-Rio, em 2014. Procurou conhecer os pátios de escolas de educação infantil, articulando-os aos documentos orientadores brasileiros e às concepções de infância, conhecimento e relação com a natureza, buscando, ainda, conhecer como esses espaços são utilizados por crianças e adultos. Para tanto, analisou, sob a perspectiva teórica-metodológica benjaminiana, fotografias de pátios de nove escolas públicas de municípios do Rio de Janeiro (TOLEDO, 2014).

Deparou-se com condições não muito positivas e até inadequadas, portanto, distantes dos documentos orientadores; a própria natureza presente não garantia, por si só, o exercício da sensibilidade ou a experiência de fruição, ao mesmo tempo em que a água parecia inexistente (TOLEDO, 2014). Tampouco conseguiu identificar marcas ou vestígios das crianças em termos de apropriação e transformação do espaço, ou indícios da realização de atividades dirigidas/propostas pelos professores (TOLEDO, 2014).

Toledo ainda percebeu que, todavia sem muitas orientações legais ou, até mesmo, pedagógicas nas décadas passadas, os pátios das escolas mais antigas eram melhores e com condições mais interessantes às crianças, o que faz a autora questionar a respeito de questões administrativas e políticas existentes nos dias atuais (2014), mas que também pode ser reflexo da concepção de natureza e de brincar que se tinha na época de sua construção. Por fim, a autora aponta a necessidade de que sejam levados em conta na elaboração de parâmetros (de infraestrutura municipais) três tipos de atores: “quem entende de crianças – profissionais da educação, quem entende de espaço – arquitetos, e as próprias crianças, para quem os espaços são construídos” (2014, p. 188).

Fernanda de Lima Bizarro, pedagoga e fonoaudióloga, dedicou-se, em sua dissertação intitulada “Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil” e defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, a analisar os discursos sobre os pátios, presentes em alguns documentos ou publicações editoriais, quais sejam: Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil e seu encarte, publicados pelo MEC; Paisagismo no Pátio Escolar, de Beatriz Fedrizzi; e A Cidade e a Criança, de Mayumi Lima. A escolha desses materiais, segundo ela, se deu pela centralidade dada aos pátios, pela representatividade que possuem a nível nacional e pela heterogeneidade quanto aos referenciais ou abordagens que apresentam (BIZARRO, 2010).

A pesquisadora destacou que os documentos apontam para: o papel fundamental dos pátios às crianças, pelo tempo que passam em ambientes fechados (MEC; FEDRIZZI; LIMA); a particularidade desse espaço, pelo seu caráter lúdico e que permite movimentação, convivência e brincadeira (MEC; FEDRIZZI; LIMA); a possibilidade de ser um lugar seguro e adequado, possibilitando a ampliação das capacidades das crianças em se relacionarem e se concentrarem (MEC; FEDRIZZI); e o privilégio dos pátios para o contato com a natureza, o que, inclusive, diminuiria a fadiga mental (FEDRIZZI) (BIZARRO, 2010).

A arquiteta e urbanista Thyssie Ortolani Rioli também ressalta características relevantes dos pátios, como a possibilidade de contato com outras crianças e com a natureza e a importância de contribuir em termos de estímulos, provocando a curiosidade ou o encantamento por parte das crianças (2016). Sua dissertação enfocou um pátio que, por vezes, é esquecido: o pátio coberto, tendo como título “Pátio escolar coberto: a qualidade ambiental, estética e funcional em escolas de educação infantil” e sendo defendida no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UNESP, em 2016. Desenvolveu uma pesquisa em oito escolas de educação infantil de Pederneiras – SP a fim de gerar um Índice de Avaliação (IA PC) desses pátios a partir de parâmetros que levem em conta qualidade ambiental, estética e funcional (RIOLI, 2016).

No tocante às crianças, participaram 258, na faixa etária de quatro e cinco anos, que declararam que o que mais gostavam de fazer nesses espaços era brincar, tendo sido, novamente, a natureza mencionada (RIOLI, 2016). Um achado interessante diz respeito à referência da chuva quando questionadas sobre o que menos gostam, revelando que não só alguns pátios eram pouco apropriados para proteger as crianças da chuva e que isso significava que não poderiam brincar naquele espaço quando chovia (RIOLI, 2016), como também que a própria chuva não era explorada pedagogicamente ou como experiência na natureza.

Outra questão que chama a atenção é a menção, por parte das crianças, de alguns animais como aquilo que não gostam nesse espaço, citando coruja, cachorro, bichinho da folha da árvore e aranha (RIOLI, 2016). Como a pesquisadora não aprofundou esses pontos, não foi possível tirar maiores conclusões, ainda que se possa supor que os dois últimos poderiam representar perigo e já terem significado algum episódio de dor por parte de alguma(s) criança(s). Em contraposição, em um outro estudo, realizado por Vânia Chaigar e Marita Redin (2013), ao serem

perguntadas sobre o que mais gostam e menos gostam na cidade, as crianças mencionaram animais dentre aquilo que mais gostam e o descaso com relação a eles como uma das coisas que menos gostam, demonstrando sensibilidade para com os mesmos.

Nesse mesmo sentido, o próprio cachorro, outros animais e outros elementos da natureza foram também apontados pelas crianças na pesquisa de Rioli como sendo desejosos de existirem no espaço da escola: além de elementos como flores, areia e árvore, as crianças apontaram animais como cachorro, gato, passarinho, lago com peixinhos e até girafa (2016), indicando uma possível vontade em estarem na companhia de animais, interagirem com eles e, também (e por que não?), cuidá-los.

Um outro olhar para complementar a discussão é o da licenciada em Educação Artística e bacharel em Arquitetura e Urbanismo Cíntia Ribeiro Rondon, que pesquisou “Pátios invisíveis: a dimensão do verde na educação infantil”, tendo defendido sua dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Mackenzie, em 2014. Em sua pesquisa, como ela mesma diz, conseguiu levantar dados e fatos sobre pátios pioneiros de São Paulo – SP voltados para o público hoje pertencente à educação infantil. Contou com fontes como documentos, imagens, projetos arquitetônicos, dentre outros, e entrevistas a uma ex-aluna de uma dessas instituições (RONDON, 2014).

A autora pontua o quão pouco se sabe sobre esses locais, mas que eles conseguiram conectar natureza e educação infantil, destacando as propostas de Fröebel, que poderiam contribuir para repensar os pátios atuais. Além das análises realizadas pela pesquisadora com relação aos parques supracitados, destaco a inclusão, na sua dissertação (RONDON, 2014), de uma carta-resposta que recebeu do professor italiano Gianfranco Staccioli, intitulada “A Natureza inatural na Educação das Crianças Pequenas”, na qual ele aponta elementos também encontrados pelo pesquisador americano Richard Louv (2016) ou pelas pesquisas aqui apresentadas, provocando reflexões quanto à globalização do afastamento, ao menos em muitos países ocidentais, das crianças – e das pessoas como um todo – em relação à natureza.

Staccioli (2012 apud RONDON, 2014) refere-se a uma relação inatural com a natureza na escola, porque é permitida, no geral, de maneira excepcional, laboratorial e o mais asséptica possível. Assim, continua o autor, mantêm-se as crianças a uma desejada distância protetiva da natureza, ao mesmo tempo em que se pode afirmar a

presença da natureza na instituição, independente do como isso ocorra. O professor ainda analisa que um dos fatores que leva ao estabelecimento dessa relação é a experiência escassa dos adultos e que, pouco a pouco, as crianças também vão se afastando da natureza, por aprenderem que ela é (quando de fato pode ou não ser) perigosa e causadora de doenças, tornando as suas experiências igualmente escassas (STACCIOLI, 2012 apud RONDON, 2014).

Por outro lado, segundo ele, falta uma relação que permita às crianças lidarem com alguns perigos – os riscos, a que se referem Lima (1989), Tonucci (2005) e Louv (2016) e que analiso no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil” – e que ressalte que os humanos também são causadores de perigos, por exemplo, à própria natureza. Defende, então, que se possa viver uma natureza “natural”, ou seja, não aquela experimentada nos laboratórios ou em momentos excepcionais, mas à natureza à qual as crianças têm direito (STACCIOLI, 2012 apud RONDON, 2014).

A pedagoga Ariadne de Sousa Evangelista, também reconhecendo a natureza enquanto direito, verificou a sua presença nas “Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil”, dissertação que defendeu em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Com o objetivo de identificar tais concepções e expectativas e, tendo como base autores da Educação, Geografia, Arquitetura e Urbanismo, desenvolveu um estudo de caso em uma instituição de educação infantil, do qual participaram uma turma de dezoito crianças da pré-escola, sua professora, a orientadora pedagógica e a diretora.

A pesquisadora procurou algumas diferenciações entre meninos e meninas, mas, no geral, identificou que as crianças incluem a natureza tanto naquilo que gostam, como naquilo que desejam na escola, demonstrando a sua importância para suas vidas. Percebeu, também, que, quando as crianças desenharam sua sala, apareciam elementos relativos ao céu e a insetos, refletindo sobre o quanto as crianças percebem que esse espaço, embora tenham demonstrado o anseio por mais natureza, é, muitas vezes, um espaço desprovido dela, que só permite a contemplação do céu através da janela e a coexistência com insetos, únicos animais a frequentá-la (EVANGELISTA, 2016).

A pedagoga Rita de Cássia Martins, na sua dissertação “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?”, defendida em 2010 pelo

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, também havia se deparado com o interesse das crianças na natureza. Ela buscou compreender os sentidos e significados que crianças de uma escola de educação infantil de Curitiba atribuíam aos espaços da escola que frequentavam, tendo realizado observação participante, visita monitorada, entrevista semiestruturada e desenhos comentados, dos quais participaram seis crianças (MARTINS, 2010).

A autora notou que “quando as crianças têm a oportunidade de, frequentemente, observar e brincar com elementos da natureza, de conversar com os colegas, educadores e professores sobre estes espaços, elas adquirem conhecimentos sobre eles” (MARTINS, 2010, p. 138), mas que seria interessante que as professoras transformassem suas curiosidades e questionamentos em novos aprendizados, conforme indicam as próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (MARTINS, 2010).

Um trabalho que, de certa forma, foi dedicado a essa questão foi a tese da graduada em Ecologia Sandra Fagionato-Ruffino, “O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em 2012. Embasada em estudos sobre a infância e em Maturana, a pesquisadora desenvolveu uma pesquisa qualitativa em uma escola de educação infantil por meio de registro fotográfico, vídeo, diário de bordo e, ainda, desenhos das crianças, as quais possuíam entre cinco e seis anos de idade. Buscou identificar as percepções e formas de significação quanto ao mundo natural e tecnológico das crianças nas interações com seus pares, com adultos e com o que as rodeia, refletindo sobre como ser possível inserir elementos da cultura científica na infância, sem se sobreporem às culturas infantis (FAGIONATO-RUFFINO, 2012).

Além de corroborar os estudos até então apresentados quanto ao gosto das crianças pela natureza e o quanto a pouca ou muita diversidade contida no espaço pode limitar ou potencializar as possibilidades de ação das crianças, seus achados indicam a especificidade e a pluralidade das lógicas infantis, existentes entre o real e a fantasia, e o quanto os interesses afetivos e o encaminhamento feito pelos pares são importantes para elas (FAGIONATO-RUFFINO, 2012). Na relação com os elementos da natureza, então, utilizam-nos, pelo prazer do momento que corresponde ao brincar, como brinquedos, como extensões do corpo, ou como possibilidades de desafios (FAGIONATO-RUFFINO, 2012). Seus resultados, ainda que não advindos

de pesquisa com bebês ou crianças bem pequenas, contribuem para ampliar a discussão sobre culturas infantis e formas de ver e viver o mundo.

O corpo de estudos que se constituiu com o levantamento, apesar da sua diversidade, aponta na direção da importância da relação criança-natureza, requerida, inclusive, a partir das próprias crianças. Um desafio que se coloca é investigar essa relação sob lógicas metodológicas que não se valham somente de desenhos ou falas, para dar conta das especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas. Como foi encontrado um número muito pequeno de publicações, ressalta-se a necessidade de mais olhares sobre a relação crianças-natureza-educação infantil. O convívio com animais não humanos, que este trabalho não dará conta de analisar, também foi presente e valorizado no levantamento, mas segue com pouco espaço nas discussões educacionais.

Percebe-se que os trabalhos abrem grandes caminhos de investigação a respeito da presença da natureza na educação infantil e das relações que as crianças estabelecem com ela e com os animais não humanos, embora ainda sejam temas pouco explorado nas pesquisas nacionais e pouco presente nas escolas, o que me leva a questionar qual seria causa e qual seria consequência da outra. Contudo, lembrando das atuais configurações de nossa sociedade, urbana, tecnológica, com cidades que crescem para o alto, em que a rua é considerada violenta e a natureza, suja, perigosa, transmissora de micróbios e doenças e até exótica (LOUV, 2016), tais ausências nas pesquisas e nas escolas podem ser reflexo do modo e dos ideais presentes atualmente no Ocidente. Sobre essas questões trato mais adiante, no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”. Por ora, dedico-me, no próximo capítulo, a detalhar o percurso metodológico que guiou o desenvolvimento da presente pesquisa.

3 Passos metodológicos em busca dos *achadouros*

Para buscar responder os questionamentos que motivaram este estudo, desenvolvi uma pesquisa de campo qualitativa em uma escola de educação infantil. Optei por realizar um estudo empírico, tendo em vista a pouca quantidade de publicações, ao menos a nível nacional, que se atentassem à relação de bebês e/ou crianças bem pequenas com a natureza, especialmente em se tratando de educação infantil. A escolha por uma perspectiva qualitativa se justifica pelo meu interesse em pesquisar junto às crianças – e suas professoras – no seu contexto escolar.

Além dessa ideia de investigação no contexto em que as pessoas se encontram (em vez de laboratório, por exemplo), Bogdan e Biklen (1994) sintetizam outras características relativas à abordagem qualitativa, como o fato de o pesquisador ser o instrumento principal da investigação, entrando no campo para observar e registrar, e podendo recorrer a entrevistas e dados complementares, como outros documentos e fotografias. A característica desse registro é descritiva e não tem por objetivo confirmar ou refutar hipóteses previamente estruturadas, mas priorizar o processo, em vez de resultados ou produtos, atentando aos sentidos que são atribuídos pelas pessoas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, ao procurar compreender a perspectiva do contexto investigado, duas observações se fazem necessárias. Por um lado, meu objetivo ao realizar uma pesquisa em uma escola é ver possibilidades e desdobramentos da relação entre bebês/crianças bem pequenas e natureza nesse contexto, o que requer o exercício da suspensão de julgamento frente àquilo que faz sentido às pessoas. Por outro, não necessariamente o que lhes faz sentido seja aquilo que consideramos mais indicado, ou que deveria ser tomado como verdade a ser generalizada. A ideia é que os *achadouros* (BARROS, 2008) aqui presentes possam alimentar outras investigações e práticas na área da educação.

Graue e Walsh (2003), que trabalham com a ideia de investigação em contexto, e pesquisadores que desenvolvem etnografia, como Geertz (1997) e Magnani (2002; 2009), ambos tipos de pesquisa qualitativa, defendem que se trata de encontrar o meio-termo, que não seja uma abordagem tão individualizada, nem tão genérica e distanciada. A proposta é que o investigador possa se aproximar o máximo possível de um grupo e de sua experiência, para que seja possível buscar compreender uma

perspectiva “de dentro” deste grupo, sem deixar de relacioná-la com fatos e categorias externos e anteriores a ela, mas que a perpassam.

É nessa mesma linha de pensamento que Graue e Walsh (2003) falam em investigação em contexto, o que não se difere da essência da pesquisa qualitativa, como indicado por Bogdan e Biklen (1994). Para Graue e Walsh, “um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais” (2003, p. 25).

O contexto escolar que acolheu esta pesquisa, realizada em 2018, foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, que é escola de educação infantil (NDI, 2014) vinculada ao Centro de Ciências da Educação – CED da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, conforme a Portaria nº 118 de 1980 (UFSC, 1980a). Faz parte, portanto, do percentual mais alto de escolas que contam com área verde, conforme índices do INEP já supracitados (2019b).

Essa valorização dos espaços com natureza no interior da escola foi um elemento convidativo para que eu verificasse a possibilidade de realização da pesquisa na unidade. Afinal, meu interesse se centrava em pesquisar na perspectiva da presença de variadas relações com a natureza – e não na perspectiva da ausência, da falta. Outro fator que me direcionou ao NDI foi a minha nomeação, no final de 2016, para atuar enquanto técnica administrativa em educação nesse contexto. Estar na escola enquanto pesquisadora poderia contribuir – e de fato contribuiu – para que eu pudesse conhecê-la melhor e, portanto, qualificar minha atuação.

Além disso, desde 2013, o NDI passou a ser considerado um dos Colégios de Aplicação nacionais, o que significa que, além de ser uma unidade mantida e administrada por Universidade Federal, integrando o sistema federal de ensino, tem “como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013b, Art. 2º). Dessa maneira, é um local que propõe e recebe atividades de pesquisa, além de acolher outras atividades, como observações, estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, implicando-se com o tripé ensino, pesquisa e extensão (NDI, 2014).

O processo desenvolvido no campo (ou no contexto), tradicionalmente chamado de coleta de dados, é nomeado por Graue e Walsh (2003) de geração de dados, pela característica de que os dados são produzidos e são variáveis

dependendo do olhar do investigador. Essa percepção se aproxima à ideia de Bogdan e Biklen (1994) de que o pesquisador é o principal instrumento da investigação, e, assim, mudando-se o pesquisador podem-se mudar os dados, pois a pesquisa vai sendo produzida a partir das suas interpretações sobre os dados, que vão sendo produzidos a partir do seu contato com os participantes e a partir da sua formação, perspectiva teórica e experiências prévias.

Isso significa que os dados de cada pesquisa são produzidos na articulação entre a bagagem do investigador, as relações que ele estabelece no campo, a sua interpretação e os fatos presenciados. Os fatos, de acordo com Peirano (1995) não são simplesmente fatos sociais, mas fatos decorrentes de processos de seleção a partir do que foi observado e interpretação do que foi relatado¹⁹.

É nesse sentido que vai se desenvolvendo o processo de análise, o qual é chamado de interpretação em contexto por Graue e Walsh (2003). Interpretar é buscar os significados [ou sentidos] (GEERTZ, 2008), mas é também os construir, relacionando os dados para desenvolver pontos de vista múltiplos (GRAUE; WALSH, 2003). Graue e Walsh (2003) destacam três níveis do processo de investigação: o contato com aquilo que é imediatamente observável; uma descrição mais completa e rica em pormenores realizada a partir de diversas fontes e sob várias perspectivas; e as explicações teóricas, fruto da conexão entre diferentes registros juntamente à teoria, permitindo conhecer aquilo que não é imediatamente observável em um determinado contexto.

Os autores consideram necessário, nesse processo, estar próximo e por um período de tempo considerável das pessoas e do contexto para estabelecer laços e conhecê-los e compreendê-los melhor. Magnani, desenvolvendo etnografia urbana, defende um olhar que possa ser tanto de perto, como de dentro (2002). Entretanto, mesmo tendo desenvolvido uma pesquisa no meu local de trabalho, nesse tipo de investigação consideramos que o pesquisador não chega a fazer parte do grupo investigado, pois, mesmo que ele consiga, como anunciam Bogdan e Biklen (1994), aprender como o grupo vive e pensa, o pesquisador não vive e pensa como eles, especialmente porque está desempenhando um papel diferente dos demais.

Não há uma fórmula para desempenhar esse papel de pesquisador. Ele precisa ir sendo construído no campo. Entretanto, para que seja possível ser acolhido pelos

¹⁹ Na Antropologia, a autora indica que se trata de fatos etnográficos.

participantes e poder ter uma perspectiva mais próxima à deles, não basta somente entrar no campo, especialmente quando se trata de crianças. Malinovski (1997) lembra que há momentos que pedem a participação do investigador, que, de vez em quando, então, deve deixar os instrumentos de lado – especialmente, em pesquisas com crianças, quando se trata de um convite para brincadeira, como as crianças me propuseram:

Episódio nº 1 – A brincadeira de lobo²⁰

No parque de trás, após o lanche, Tatiane (G3) e Rafaela (G3) brincam que seriam as Chapeuzinhos (Vermelhos) e propõem que eu seja o lobo, dando início a uma brincadeira de pegar, como já vi as professoras brincando com as crianças. Elas correm para um banco circular que há no parque e entram ali, afirmando que era sua casa (e que, portanto, eu não poderia pegá-las quando estivessem dentro da casa). Outras crianças se juntam a elas no banco circular e se divertem muito em se aventurar sair do banco-casa e voltar para não poderem ser pegadas. As crianças correm, riem e emitem gritos, comunicam-se entre si sobre as suas saídas da casa. Depois de um tempo, raios congelantes são incorporados por elas à brincadeira para incrementar as possibilidades de circularem. E mesmo quando a brincadeira parecia que ia terminar, elas brincavam de outras coisas, mas retomavam a brincadeira do lobo, não somente comigo, fazendo com que ela durasse até o fim da tarde (Registro de observação, 04/09/2018).

Episódio nº 2 – Brincando de ir à praia

Em um dia com chuva, após o lanche, que aconteceu na frente da biblioteca, algumas crianças que terminaram de comer embarcam em um ônibus de madeira que fica nesse espaço. Elas me convidam para ir junto e primeiro dizem estar indo para o espaço e depois para a praia. Já participei de outras brincadeiras no parque de trás em que diziam estar indo à praia ou ao mercado. Elas descem do ônibus e vão para o deck ao lado, afirmando estarem na praia. Pulam no deck como se pulassem ondas e depois brincam que eu deveria tentar pegá-las (Registro de observação, 11/09/2018).

Brincar com esses grupos de crianças foi muito importante tanto para me sentir aceita por elas, quanto para poder conhecer e entender melhor as suas relações com a natureza. Até porque, nas próprias narrativas das suas brincadeiras a natureza estava presente, como a menção ao lobo (personagem bastante comum nas histórias infantis) e à praia (local bastante frequentado em Florianópolis).

Além disso, as crianças tampouco se mostraram indiferentes aos instrumentos que eu carregava – um bloco com uma caneta e uma câmera –, que foram outras possibilidades de aproximação, uma vez que eu geralmente as emprestava quando

²⁰ Conforme seção “3.2 Cuidados éticos em pesquisas com bebês e crianças bem pequenas no campo da educação”, tendo em vista o critério de não publicização dos nomes dos participantes da pesquisa, os mesmos foram substituídos ao longo do texto. Como, em razão da idade, não seria possível todos os participantes escolherem o seu nome, os mesmos foram escolhidos aleatoriamente por mim, na condição de pesquisadora.

elas solicitavam. Como pode ser percebido, além da minha presença enquanto observadora participante, caracterizada por uma interação desenvolvida de forma direta e contínua entre pesquisador e participantes (COHN, 2009), lancei mão de um bloco para registro escrito e uma câmera, além de ter realizado entrevistas com as professoras e consultado materiais da e referentes à instituição.

De acordo com Graue e Walsh (2003), a utilização de observação, entrevista e recolha de dados/artefatos são as três estratégias básicas da investigação em contexto, possibilitando uma triangulação entre diferentes pontos de vista. Foram essas as propostas metodológicas que adotei na pesquisa de campo, realizada de junho a dezembro de 2018, acompanhando bebês e crianças bem pequenas dos Grupos 1, 2A e 3 vespertinos da escola que acolheu a investigação e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas suas respectivas professoras – e é sobre essas estratégias que passo a me dedicar na sequência do texto.

3.1 Instrumentos e estratégias da investigação para adotar *olhos de descobrir*

A partir das orientações metodológicas de Graue e Walsh (2003) quanto à utilização de observação, entrevista e **recolha de dados/artefatos**, com relação a esta última estratégia considerei a documentação disponibilizada online, como a Proposta Curricular da instituição (NDI, 2014) e portarias de criação do NDI (1980a; 1980b; 1980c), e outros documentos solicitados à instituição, como o Projeto Pedagógico do Grupo 1 e o Plano de Trabalho dos Grupos 2 e 3²¹, planejamentos dos referidos grupos que foram disponibilizados e caracterização das crianças. Também foram considerados brinquedos/instrumentos que as crianças utilizavam junto e/ou a partir da natureza, que analiso no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”.

²¹ Mantive os dois nomes porque a professora do Grupo 1 se refere a Projeto Pedagógico no seu documento e as professoras dos Grupos 2 e 3, a Plano de Trabalho, sendo este desenvolvido de forma coletiva entre G2 e G3, resultando, portanto, em um documento único. O Projeto/Plano é um documento a ser apresentado às famílias em uma reunião prevista no calendário da instituição e difere-se de um projeto temático. Constam nele, dentre outros aspectos, caracterização do grupo, objetivos e metodologia de trabalho para o ano letivo. Os dois documentos foram consultados e estão referenciados ao longo do texto. Porém, não estão na lista de referências ao final da tese em razão da impossibilidade de divulgação do nome das professoras que os elaboraram.

De acordo com minha perspectiva metodológica, essa atenção dada aos instrumentos não foi feita de forma quantitativa, mas considerando a proposição da professora e/ou as ações das crianças nas suas relações com a natureza. Como não “recolhi” o material, para usar o termo dos autores, destaco que isso foi possível a partir de **observações e registros** dessas observações.

Minha entrada no grupo se deu de forma progressiva. Iniciei somente observando – e participando – sem instrumentos de registro, para poder me aproximar das crianças, de modo que elas não estranhassem a entrada de uma outra pessoa. Como aponto na sequência, a câmera – e mesmo o meu pequeno caderno de anotações – não passavam despercebidos pelas crianças, que passaram a demonstrar curiosidade por eles, de modo que até nos aproximavam. Então, ter chegado no grupo já acompanhada desses instrumentos poderia ter causado estranhamento por parte das crianças, pois além de ser a única adulta no grupo que carregava um caderno e uma câmera, eu ainda era um pouco desconhecida para elas.

Com essa postura, procurei diminuir a distância entre mim, adulta, e os participantes, sobretudo bebês e crianças, pela nossa diferença geracional. Da mesma forma, procurei interferir o mínimo possível no trabalho desenvolvido pelas profissionais da escola. Mas reconheço que, mesmo desejando interferir o mínimo possível, qualquer relação com as crianças poderia ser uma interferência, aliás, somente a presença de um investigador em um contexto já altera o cenário em questão.

Além disso, mesmo que a distância entre nós diminua, eu continuarei sendo uma “outra” em relação àquele grupo, especialmente quanto às crianças, pela questão geracional, mas também porque a ideia defendida por Graue e Walsh (2003) não é a de que o investigador desenvolva a sua pesquisa no sentido de tornar-se um “nativo”, ou seja, um membro do grupo participante da pesquisa. Os autores acreditam que isso não seja possível, mas que o esforço deva ser no sentido de estabelecer uma aproximação, respeitosa, e que melhor permita conhecer o grupo.

Para compreender bebês e crianças bem pequenas, estar junto a eles observando-os é fundamental, uma vez que seus modos de ação são complexos, ricos em detalhes e especificidades e tomados de uma multiplicidade de linguagens. Por isso, a observação precisa ser acompanhada de um registro, caso contrário, os seus elementos se dispersam e se misturam. Graue e Walsh chegam a mencionar que “as observações não registradas não constituem dados” (2003, p. 129). Dessa

forma, quando anuncio que, na minha chegada ao campo somente observei e participei, significa que minha estratégia inicial foi somente a de me aproximar dos grupos, passando, a fazer, posteriormente, registros escritos em um pequeno caderno que carregava comigo e, posteriormente, na câmera.

Assim como Graue e Walsh (2003), a professora Maria Riera defende que “a observação tenta ir além do olhar e da percepção para não permanecer na superfície” (2015, p. 57, tradução nossa), para o que se fazem necessários “atitudes e processos como a atenção, percepção, memória, comparação, discernimento ou reflexão” (2015, p. 57, tradução nossa). Os registros são fundamentais para voltar ao campo e possibilitar o redirecionamento das observações e as posturas enquanto pesquisadora.

Para bem observar, então, precisamos ter em conta os nossos objetivos e a clareza de que o olhar que direcionamos é sempre seletivo. No parque, por exemplo, pela multiplicidade de possibilidades existentes nesse contexto, coexistiam vários grupos de crianças desenvolvendo ações diferentes, como exploração da areia, brincadeiras de casinha ou de pegar, coleta de folhas e sementes, jogos com bola e utilização dos brinquedos (balanço, escorregador) e é inviável observar todas ao mesmo tempo: a partir da minha temática de pesquisa, precisava focar naquilo que estava relacionada a ela, sem deixar de estar atenta para notar algo que poderia passar despercebido, como a permanência de algumas crianças na lateral desse espaço para acessar uma torneira pingando que lhes fornecia um pouco de água para incrementar a sua brincadeira (*Registro de observação, 21/09/2018*).

Ao observar, portanto, é necessário considerar a criatividade e a dinamicidade nesse processo: não basta escolher um local de observação e permanecer somente nele. É preciso movimento para enxergar a partir de vários ângulos, buscando as estratégias necessárias para tal. Embora eu tivesse, por motivos de saúde, um pouco de dificuldade em me manter abaixada na altura das crianças por muito tempo, mudar o ângulo de observação foi importante também para viabilizar o seu registro, pois, conforme detalharei na sequência, por um compromisso ético, as fotografias divulgadas não poderiam mostrar os rostos das crianças. Então, precisava conseguir ver as suas expressões, mas ter registros que também pudessem mostrar as suas ações com a natureza, sem divulgar os seus rostos.

Observar, nessa perspectiva, também significa participar. A participação, como aponta Brougère (2012), possui diferentes níveis e modalidades. O pesquisador não

participa com tamanha propriedade como um integrante do campo, mas esses diferentes níveis e modalidades vão lhe permitindo conhecer melhor o grupo, ser aceito no contexto e contribuir com a sua dinâmica. Em alguns dias no momento do lanche, as professoras me convidavam para experimentar algum alimento que havia sido colhido ou chá que seria servido. Esse convite me fazia sentir mais parte do grupo e aceitar o convite também era uma maneira de incentivar as crianças a experimentarem o que estava sendo oferecido.

Da mesma forma, por parte das crianças dos Grupos 2 e 3, foi especialmente por meio da participação em brincadeiras, a convite delas, como no *“Episódio nº 1 – A brincadeira de lobo”* e no *“Episódio nº 2 – Brincando de ir à praia”*, que fui conseguindo me aproximar e ser aceita. Com relação ao G1, o convite para participação era menos verbal, mas, não por isso, menos intencional. Os bebês me procuravam tanto mostrando brinquedos, um convite para brincar com eles, como me escolhendo para dar a mão nos momentos de passeio, reconhecendo-me como participante do grupo – na condição de adulta.

As crianças dos três grupos também participaram de forma frequente dos registros que eu fazia. Meu bloco de registro era um pequeno caderno com folhas coloridas, acompanhado de uma caneta inserida em seu espiral, os quais eu carregava debaixo do braço. Ao me verem escrevendo, passavam a se aproximar, interessando-se pelo que eu fazia. Algumas vezes, as crianças dos Grupos 2 e 3 perguntavam o que eu estava fazendo. Como eu havia explicado para elas anteriormente, de forma coletiva, que estava fazendo um trabalho registrando o que elas faziam com a natureza para poder escrever sobre isso depois (e que ilustraria com fotografias) (*Registro de observação, 28/06/2018*), eu retomava essa minha intenção e elas, então, pediam para desenhar.

Outras já se aproximaram de forma mais direta solicitando para desenhar, seja por já conhecer esses instrumentos para escrita, seja por terem observado os colegas fazerem esse movimento. Do Grupo 1, Patrícia era a bebê que mais me procurava para desenhar. Inclusive, de todas as crianças, ela era uma das mais interessadas. Quando me via já apontava para o caderno, dizendo *“d~, d~, d~, d~”*. Essa possibilidade de poder desenhar foi, junto das brincadeiras, uma grande abertura para aproximação das crianças, pois eu era a única pessoa que andava o tempo inteiro com papel e caneta e ainda podia emprestar para elas de vez em quando.

Outro diferencial que não passava despercebido era a **câmera** que eu carregava. Optei pela utilização de uma câmera digital semiprofissional, que levava pendurada ao pescoço. Embora as professoras também fizessem registros das atividades com as crianças, eu me destacava por andar sempre acompanhada da câmera. E as crianças elaboravam de diferentes formas essa percepção. Em um dia no parque, algumas crianças me convidaram para brincar de casinha, solicitando que eu assumisse o papel de mamãe, a partir do que Rodrigo (G3) então anunciou: “*você pode ser uma mamãe com uma câmera!*” (Registro de observação, 30/08/2018). Ele sabia que carregar uma câmera não é um dos atributos para representar o papel de mamãe. Por outro lado, como era algo inerente à minha presença, não foi o fato de eu estar com uma câmera que inviabilizaria a possibilidade de eu participar da brincadeira, eu só seria, então, “uma mamãe com uma câmera”, como ele disse.

No dia seguinte, brincando com Rafaela (G3) também no parque, ela acha um pequeno plástico e começa a utilizá-lo para desenhar na areia, fazendo uma representação que também destaca a minha especificidade enquanto pesquisadora, de alguém que carrega uma câmera:

Episódio nº 3 – Desenhando a pesquisadora: alguém “bem grandinha” e com uma câmera

No parque de trás, após a brincadeira de montar um bolo de diferentes ingredientes com areia, feito por Rafaela (G3), ela vê o potencial de uma pequena peça plástica para desenhar na areia, dizendo que tinha encontrado algo bom para desenhar. Primeiro faz uma forma ovalada fechada, indicando ser uma banana (seguindo na temática de ingredientes de bolo), e depois diz que vai me desenhar: ‘eu vou desenhar você, Carol’. Inicia o desenho com um círculo, que representa a cabeça e pergunta: ‘como você é?’ e então eu pergunto de volta: ‘como é que eu sou?’ Ela vai respondendo, enquanto desenha uma perna: ‘assim, bem grandinha’. Ela desenha a outra perna e me mostra seu desenho: ‘viu, olha você bem grandinha’. Eu respondo que ele parece muito comigo. Ela, então, desenha dois braços. Quando os finaliza, levanta, olha para o desenho e volta para ele para fazer olhos e boca. Olha para mim novamente e questiona, para si mesma e em voz alta, o que mais falta desenhar. Faz um traço na cabeça próximo ao braço, cuja descrição é inaudível, mas que aparenta ser o pequeno caderno que levo debaixo do braço, pois, na sequência, ela olha para mim e diz: ‘vou desenhar a sua câmera’, que sempre carrego pendurada ao pescoço. Observa-a por um instante e comenta que não sabe desenhar uma câmera, mas digo que ela pode desenhar como ela souber. Ela finaliza e eu comento que adorei o desenho e que iria fotografá-lo. Na sequência, ela volta para o desenho anterior para continuar a brincadeira de ingredientes para fazer alguma comida com a areia. Rodrigo (G3) e Douglas (G3) se aproximam e os três começam a fazer um bolo com areia (Registro de observação, 31/08/2018).



Figura 1 – Fotografia do desenho da pesquisadora feito por uma das crianças.
Fonte: A autora.

O desenho e a fala das crianças, além de terem contribuído para que eu me sentisse mais parte do grupo, pois elas me acolheram nas suas brincadeiras e representações, demonstrou que mesmo crianças tão pequenas não são indiferentes à presença de uma câmera, elaborando de variadas formas a diferença que marcava a minha participação enquanto pesquisadora da atuação dos demais adultos com quem conviviam na escola. Não podemos pensar que, embora sejam crianças bem pequenas, elas não percebam ou se importem com a entrada de pesquisadores e/ou de seus instrumentos. Por isso, precisamos respeitar e estar atentos às suas manifestações, considerando as suas legítimas formas de expressão, de aproximação e de convites para participação.

Foi necessário, então, encontrar o equilíbrio entre participar, observar e registrar no caderno, afastando-me um pouco da atividade para poder registrar dados que não poderiam ser esquecidos. Já o uso da câmera diferencia-se pela sua

peculiaridade de implicar um registro do e no presente. Assim como acontece com os nossos olhos, não é possível fotografar ou filmar uma cena que já passou. Cada segundo vai, concomitantemente, se transformando em passado. Portanto, é necessário estar sempre atento ao utilizá-la, pois, diferentemente do papel, que permite o seu registro posterior, a câmera depende do instante presente. Uma fração de segundo e uma cena pode já não ser registrada.

Por isso, não basta confiar a função do registro aos instrumentos. Relembrando Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador é o principal instrumento da investigação, que encontra no uso da câmera o diferencial de poder retornar ao que foi visto, rever a imagem ou a cena e, inclusive, ver até aquilo que pode não ter sido visto. Nesse sentido, a câmera é um instrumento que permite ao pesquisador ver o mundo com outros olhos.

Sontag (2004) aponta outros riscos de considerar a câmera como soberana na relação entre quem fotografa e quem ou o que é fotografado. A autora alerta-nos o quanto as fotografias – e vejo que hoje, cada vez mais, também os vídeos – estão sendo utilizados como substitutos daquilo que é vivido (SONTAG, 2004). O registro fotográfico ou audiovisual acaba sendo um meio de comprovação de participação, embora, muitas vezes, essa participação ocorra de forma superficial e com interesse voltado não para o processo, mas para um produto final.

Não é – ou não deveria ser – esse o sentido da utilização da câmera na pesquisa, pois, dessa forma ocorre um afastamento da situação e das pessoas que nela estão envolvidas. Como a visão e, conseqüentemente, o uso da câmera, dispensa contato, aproximação, presença real, quem a está utilizando pode acabar se escondendo atrás desse aparato que parece isentar da necessidade de estabelecer relação com a(s) pessoa(s) fotografada(s) [ou filmada(s)] (SONTAG, 2004).

Ao contrário disso, fazer pesquisa com bebês e crianças, em especial com aquelas bem pequenas, é estar em constante relação, pois elas mesmas buscam aproximação, seja para serem fotografadas, para olharem pela câmera ou, também, para fotografarem. Os seus colegas eram os principais interesses das crianças ao olharem pelo ecrã e indicarem o desejo de fotografar, o que me parece bastante compreensível pelas relações que as crianças estabelecem entre elas. O que me chamou a atenção foi o interesse em olhar a lua e fotografá-la, como o fez Luís (G2). Não foi possível descobrir a origem do seu interesse (se já havia acompanhado algum adulto fazendo esse movimento de fotografar a lua), mas o fato de querer fotografá-la

faz bastante sentido em um grupo de crianças que frequentemente anunciava a sua chegada quando a enxergava no céu.

Fotografar a natureza – para além da necessidade atual de fotografar por fotografar – é forma de registrar a sua efemeridade, que parece cada vez mais acompanhada da raridade com que é encontrada no cotidiano ocidental. O próprio Daguerre afirmou que a fotografia serve para retratar a natureza e também dá a ela a capacidade de se reproduzir (SONTAG, 2004). Mas até as fotografias da natureza entram no círculo de consumo e compartilhamento a ponto de que, como analisa Sontag (2004) as pessoas cheguem a achar piegas os pores-do-sol, pois agora eles foram banalizados, se parecem demais com fotos.

Contudo, cada fotografia é única, de um tempo-espço também único e tanto as crianças quanto a natureza expressam força e sutileza muito particulares a cada milésimo de segundo. As fotografias, enquanto uma ética do ver, possuem gramática própria (SONTAG, 2004) e é a sensibilidade do fotógrafo na interação com o sujeito (ou objeto) que permite a existência de uma beleza que só a câmera revela, mesmo através de um instante muito rápido (SONTAG, 2004). Nesse sentido, concordo com o fotógrafo Lewis Hine quando diz que se pudesse contar a história em palavras, não precisaria carregar uma câmera (SONTAG, 2004).

Apostando nesses elementos, a fotografia me permitiu abrir os olhos para detalhes da natureza que não seriam tão valorizados somente com o uso da observação, ou mesmo com a gravação em vídeo. Da mesma forma, amplificava as ações que as crianças desenvolviam: uma brincadeira na areia com potes, pás, baldes e peneiras era, também, a montagem de uma estrutura em que Hugo (G3) e Douglas (G3) se engajavam para erguer, mas que acabou sendo derrubada (*Fotografias feitas pela pesquisadora, 27/09/2018*).

Sontag explica que o momento apropriado da captura de uma imagem é quando se consegue ver coisas (especialmente o que todos já viram) de um modo novo (2004). Esse é o exercício de pesquisar as relações das crianças com a natureza: ver com um novo olhar aquilo que parece banal e sem aprofundamento.

Uma fotografia, então, “permite ter acesso a um infra-saber” (BARTHES, 1984, p. 51), um saber que ocorre dentro de um grupo, ao qual o pesquisador tenta ter acesso para poder compreendê-lo. Por isso, não foi possível fotografar enquanto estava no campo e depois somente armazenar as fotografias para incluí-las na tese: foi preciso – e importante – analisá-las, compreendendo-as também como dados

gerados na pesquisa. Percebi que as fotografias foram extremamente relevantes nos momentos em que os grupos saíam da escola, pois, caminhando, ficava difícil fazer registros no caderno. E elas ainda facilitaram a visualização dos agrupamentos que as crianças faziam nas suas brincadeiras na e com a natureza, ajudando-me a perceber que, mesmo na relação com a natureza, as crianças interagiam e brincavam umas com as outras.

O vídeo também é uma ferramenta que permite esse mergulho. Embora seja muito potente para análise das ações e relações das crianças, como pude perceber em experiência anterior de pesquisa (CASTELLI, 2015), até o utilizei nesta presente investigação, porém, pelo fato de as crianças estarem muito ao ar livre, onde o som da gravação não era captado com nitidez, e em interação com muitas crianças de outros grupos que também ocupavam esses espaços conjuntamente e que não participavam da pesquisa, encontrei na fotografia melhores possibilidades de registro.

Compartilho algumas delas na tese lembrando, a partir de Sontag (2004), que cada fotografia traz consigo determinadas margens, um enquadramento, uma fatia fina de espaço e de tempo, isto é, cada fotografia é fruto da interpretação e da escolha de quem os produziu. Novamente: se fosse outro pesquisador em campo, outras fotografias seriam tiradas e, possivelmente, outros dados poderiam ser gerados (GRAUE; WALSH, 2003). Por isso, a importância da triangulação entre instrumentos, de modo que permitam ver com *olho de descobrir* (BARROS, 2010), assim como as crianças fazem, para uma melhor compreensão dos dados.

Então, além da recolha de dados (documentos) e observações (registradas por escrito, fotografias e vídeos), também convidei as professoras dos três grupos que participaram da pesquisa para entrevistas. Spradley (1979), ao discorrer sobre a entrevista etnográfica, pontua que ela é um pouco mais formal que uma conversa amigável, uma vez que o entrevistador tem um pouco mais de controle sobre a situação, sendo importante que o faça sem ser autoritário. Desta forma, o autor relembra a importância de apresentar a finalidade da entrevista, explicando como a mesma se dará e questionando sobre a possibilidade de gravação da conversa.

As três professoras participantes concordaram em participar das entrevistas, bem como que as mesmas fossem gravadas. Spradley deixa claro que o interesse da etnografia não é estudar as pessoas em si, mas aprender a partir delas a fim de entender a categoria humana e contribuir com as suas necessidades (1979). Isso significa que o objetivo do pesquisador ao propor esse tipo de entrevista não é cair

em um julgamento sobre o que é dito, mas, como propõe Michelat (1982), a partir da interpretação daquilo que é individual, poder alcançar o sociológico, o cultural – ao menos no que se refere ao contexto em questão.

Michelat (1982) escreve sobre a entrevista não-diretiva em Sociologia, sendo possível aproximar seus escritos ao que é proposto na etnografia, especialmente porque o autor defende que perguntemos não no sentido de descobrir o que o informante sabe, mas de compreender, a partir de interpretação, o que pensa e o que sente. Por esse motivo, as questões norteadoras (Apêndice E) foram encaminhadas previamente ao momento da entrevista para as professoras.

A partir das entrevistas, a fala de cada pessoa, então, é articulada à fala dos outros participantes – e dos demais dados registrados –, de modo que possamos encontrar, nas particularidades de cada um, “parte dos modelos culturais correspondentes à sociedade global e aos diferentes grupos e subgrupos” (MICHELAT, 1982, p. 204). É considerar os diferentes contextos que fazem parte da vida das pessoas, como propõem Graue e Walsh (2003). No caso de pesquisas em educação, é descobrir os princípios que orientam as práticas pedagógicas, para melhor compreendê-las e, então, pensar o processo educativo.

Embora os Grupos 2 e 3 desenvolvessem um trabalho compartilhado, as entrevistas foram realizadas individualmente com as três professoras, a fim de garantir o momento de fala e escuta de cada uma. Elas foram realizadas no último trimestre de 2018, de modo que eu já tivesse elementos a partir das observações. Mas, como as questões haviam sido enviadas no projeto de pesquisa que foi aprovado no Colegiado da instituição e no Comitê de Ética, mantive o tema das questões na ideia de natureza (aproximações), nas relações com a natureza na escola e em contextos mais alargados (aprofundamento), no desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora, sobretudo com relação à natureza (especificidades), e em pontos que emergiriam a partir do campo (percepções).

Durante as entrevistas, levei cópias das questões norteadoras, mas, em alguns momentos das falas das professoras, várias questões se articulavam, não sendo necessário, portanto, seguir a ordem ou perguntar tudo o que havia previsto. O que procurei fazer, então, foi registrar, nas questões que eu tinha, palavras-chave e pequenas frases que as professoras iam colocando em suas falas, mesmo que não estivesse respondendo a referida questão. Esse exercício me possibilitou já ir articulando alguns dados.

Porém, posteriormente, as gravações dos cerca de 200 minutos de áudio foram transcritas²², resultando em torno de 60 páginas (com a mesma formação deste texto), que me possibilitaram voltar às entrevistas e ampliar meu olhar a partir de dados que, somente com as anotações, não apresentavam tantos detalhes. Também fui indicando palavras-chave referentes a cada tema abordado pelas professoras ao lado dos parágrafos transcritos.

A leitura do Projeto Pedagógico da escola, das entrevistas e dos documentos dos grupos, como Projeto Pedagógico/Plano de Trabalho e planejamentos, foi muito importante para me ajudar na compreensão das possibilidades de relação com a natureza que as crianças dos grupos tinham nesse contexto, pois pude perceber princípios teóricos que sustentavam as práticas docentes mencionadas nas entrevistas e registradas a partir das observações, e que promoviam diferentes formas de contato com a natureza.

Quanto ao registro das observações, que também resultou em cerca de 60 páginas, foi feito a partir das notas no caderno de anotações que me acompanhava no campo e das fotografias registradas, bem como da descrição dos vídeos produzidos. Posteriormente, fiz marcações em diferentes cores, indicando um primeiro olhar sobre os dados, percebendo-os enquanto aspectos metodológicos, dificuldades e desafios quanto à possibilidade de relações com a natureza, propostas desenvolvidas pelas professoras, brincadeiras e outras ações das crianças com a natureza. Mergulhando em cada uma dessas ideias, fui percebendo, então, as categorias que originaram esta tese.

Os dados das observações são apresentados ao longo do corpo do texto, quando se configuram em trechos mais curtos, e, por meio de episódios, quando forem registros mais longos. A ideia de “episódio” advém de Erickson (1986), posteriormente trabalhada por Graue e Walsh (2003), significando uma história contada a partir dos registros feitos no campo, mas que não representa o evento original em si, e, sim, uma abstração que destaca alguns elementos, já sendo considerada, portanto, uma forma de análise.

²² Tanto as falas transcritas das entrevistas com as professoras quanto os meus registros das observações, ao serem citados neste documento, foram aproximados, sem prejuízo para o seu conteúdo, às normas da língua escrita, considerando que os textos de autores referenciados tiveram essa adequação ao serem publicados. Isso significa também que foram feitos ajustes quanto à supressão da utilização de expressões coloquiais reiteradas na fala (como “né”, “daí”, “então”, “assim”, etc.), proporcionando a fluidez da leitura.

Destaco que os dados gerados nessa pesquisa demonstraram uma abrangência muito grande, podendo, inclusive, indicar caminhos de análise sobre o contato com a natureza na cidade, o convívio e o interesse das crianças por animais não humanos, as relações entre a natureza e a alimentação, a articulação entre literatura, arte e natureza e investigações quanto à temática da educação ambiental com crianças tão pequenas. Considerando o recorte necessário para dar conta de meus objetivos, esses pontos não puderam ser aprofundados, mas ficam como indicativo para que outros estudos possam ser feitos. Agora, antes de entrar no detalhamento e entrelaçamento dos dados, saliento aspectos éticos que foram considerados durante o processo da pesquisa.

3.2 Cuidados éticos em pesquisas com bebês e crianças bem pequenas no campo da educação

Atualmente, temos uma discussão cada vez mais avançada sobre metodologia de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas na área da educação. Porém, se olharmos para trás, ou para os lados, podemos encontrar, em outros momentos da História da Humanidade e em outras áreas científicas, procedimentos questionáveis não somente com relação a seres humanos, mas também a outros seres vivos e, até mesmo, à própria natureza.

Podemos tomar como exemplo bastante claro as intervenções realizadas durante a Segunda Guerra Mundial em nome da ciência, em que talvez a melhor forma de defini-las seja retomando o conceito de barbárie de Walter Benjamin (1987), uma vez que a construção de uma ideia de [suposta] soberania científica parecia justificar atrocidades nos campos de concentração, como reflete Barbosa (2014). Foi se desencadeando, então, uma maior discussão sobre a ética em pesquisas *nos* seres humanos, sendo ampliada, cada vez mais para as pesquisas *com* seres humanos.

Gottlieb (2013) ao apresentar motivos pelos quais os bebês foram negligenciados na literatura antropológica nos dá elementos para analisar a ausência de preocupação ética para com eles nas pesquisas científicas. Como a autora coloca, os bebês foram vistos como seres pré-culturais, uma espécie de “biopacote”, aparentemente incapazes de se comunicarem e, portanto, cuja opinião não era considerada para tomada de decisões, inclusive porque depois de adultos pouco

lembramos desse período de nossas vidas, o que pode passar a impressão de que os bebês são indiferentes ao que se passa com eles (GOTTLIEB, 2013).

Somado a isso, a concepção da criança como sujeito de direitos – e, ultimamente, sendo destacado também o bebê como sujeito de direitos, que, embora sendo criança, possui suas especificidades – é assegurada somente recentemente pela legislação e ainda não totalmente pelas práticas sociais (SARMENTO, 2007), o que também incide nas formas como as pesquisas foram e vêm sendo realizadas. Dessa forma, eles muito foram vistos como se fossem objetos das pesquisas, e não, sujeitos, participantes. Ao não compreender seus modos de comunicação, nem considerá-los como válidos, como haver preocupação se os bebês desejavam ou não delas participar?

Além disso, a corrente tradicional de pesquisa analisava as crianças isoladamente (sem considerar contexto, aspectos histórico-culturais e demais categorias sociais), geralmente levando-as para laboratórios (GRAUE; WALSH, 2003), onde não sabemos se havia cuidado para que a criança se familiarizasse com o local e com os adultos neles presentes, nem se as atividades que realizavam tinham sentido para elas.

Hoje, no campo da educação, podemos considerar que já aconteceram muitos avanços nas discussões éticas relativas às pesquisas com crianças. Muito se deve a pesquisas desenvolvidas não mais *sobre* crianças, com o objetivo de observá-las, avaliá-las e julgá-las, mas sob uma perspectiva de pesquisas *com* crianças, por meio das quais os adultos tentam entrar nos seus mundos de conhecimento (MAYALL, 2005), ou, como podemos entender a partir da escrita da professora e pesquisadora Rita Ribes, pontos de vista que somente as crianças poderiam narrar (PEREIRA, 2015).

A necessidade de estarmos sempre pedindo permissão, de nos colocarmos à altura das crianças, de acolhermos suas demandas e de ingressarmos no campo progressivamente (GRAUE; WALSH, 2003) são princípios que podem contribuir para a construção de preocupações éticas que visem, como indica Barbosa, a proteger, mas, também a afirmar as capacidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos (BARBOSA, 2014). Outra indicação que vem sendo defendida nas pesquisas com crianças é a necessidade de autorização formal mediante consentimento, geralmente escrito, por parte dos participantes e dos responsáveis pelas crianças, e, quanto a estas, sobretudo aos bebês e crianças bem pequenas,

assentimento (FERREIRA, 2010), por meio das linguagens que utilizam (choros, sorrisos, abraços, expressões faciais, etc.).

Para além dos cuidados éticos supracitados, algumas outras ações se fizeram necessárias no desenvolver da pesquisa, sobretudo a partir da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016²³ (BRASIL, 2016). Essa Resolução dispõe, dentre outros pontos, sobre as normas relativas a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes (BRASIL, 2016) e foi consultada tendo em vista a necessidade de submeter o projeto de pesquisa a um Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

A partir disso, então, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, que o encaminhou, primeiramente, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da UFPel (por ser o Comitê responsável na instituição em que me vinculo enquanto doutoranda) e, na sequência, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (por ser a instituição onde se localiza o campo investigado). Junto ao projeto, foram solicitados outros detalhamentos, como orçamento para a realização da pesquisa, cronograma, questões das entrevistas e Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos para professoras e para responsáveis pelas crianças (Apêndices C e D, respectivamente).

Nos referidos Termos constavam possíveis benefícios e contribuições, como reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras e ampliação das discussões e das propostas de brincadeiras e atividades na/com a natureza para as crianças (participantes ou não). Também foram indicados possíveis riscos que foram previstos referentes à participação na pesquisa: às professoras poderia haver constrangimento ou rememoração de fatos desagradáveis ao responder as questões da(s) entrevista(s) e, para elas e para as crianças, poderia haver constrangimento com a minha presença enquanto pesquisadora ao observar e registrar por escrito, fotografias e/ou vídeos, o seu cotidiano na escola.

Quanto aos dados, foi previsto o seu armazenamento, sob minha responsabilidade, por, no mínimo, cinco anos, mas que, embora tomando todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não haveria como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado. Ainda assim, na sua divulgação por minha

²³ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 08 jun. 2017.

parte, seriam tomados cuidados com a privacidade dos participantes, substituindo os seus nomes ao mencioná-los na tese e publicando nela e em trabalhos subsequentes somente imagens que não mostrassem seus rostos ou vídeos/áudios que não apresentassem as suas vozes²⁴.

Tal questão com relação a não publicação dos seus rostos me levou à necessidade de cortar algumas das fotografias inseridas neste trabalho, evitando a sua exposição. Isso ocasionou a perda da qualidade estética de algumas fotografias, pois o seu enquadramento se modificou e a sua resolução foi diminuída. Do mesmo modo, procurei tomar cuidado com a publicação de informações pessoais muito específicas, que poderiam comprometer o anonimato, dentre elas a data de nascimento dos participantes.

Além de aprovação no Colegiado do NDI para realização da pesquisa e nos Comitês de Ética em Pesquisa, antes de iniciar o processo de geração de dados, reuni-me com as professoras que foram convidadas para participar da pesquisa. Realizei o mesmo movimento com relação às famílias, estando presente nas reuniões de apresentação do Projeto Pedagógico (G1) e do Plano de Trabalho (G2 e G3) das professoras às famílias para conversar com elas. Com algumas famílias não presentes nesse momento foi possível conversar posteriormente.

A intenção desses momentos foi apresentar a pesquisa, indicando que sua participação era voluntária, sem custos, nem compensações financeiras²⁵. Procurei deixá-los à vontade para conhecer melhor o trabalho e desejar, ou não participar (no caso das professoras) ou autorizar a participação das crianças (no caso dos responsáveis), explicando que tanto crianças quanto adultos participantes tinham direito, sem nenhum tipo de ônus ou prejuízo, a sair da pesquisa durante qualquer momento da sua realização.

Um desafio que tive com relação aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, além da dificuldade em encontrar as famílias que não participaram da reunião coletiva, foi o desconhecimento com relação ao funcionamento da Plataforma Brasil. Assim que obtive a aprovação do Comitê da UFPel, pensei estar liberada para dar início à geração de dados e, então, fiz a apresentação às professoras e

²⁴ Outras indicações com relação à ética na pesquisa estão dispostas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido entregues (Apêndices C e D).

²⁵ Ainda que não haja compensações financeiras aos participantes, os demais custos que foram previstos para a realização da pesquisa estão apresentados, como requerimento para submissão do projeto ao Comitê de Ética, no item "Orçamento previsto" (Apêndice F).

representantes das crianças. Entretanto, pouco tempo depois recebi um e-mail indicando pendências no meu projeto: como a pesquisa seria realizada na UFSC, ele foi encaminhado para o Comitê desta Universidade. Precisei, então, aguardar mais um tempo para iniciar a pesquisa de campo, retificando e imprimindo novos termos e buscando conversar novamente com as famílias.

Junto a isso, além do consentimento de responsáveis pelas crianças, busquei estar atenta a estratégias de assentimento utilizadas pelas crianças e pelos bebês (FERREIRA, 2010): gestos, movimentos e expressões não-verbais que demonstrassem aceitação ou não à pesquisadora e, conseqüentemente, sua pesquisa. No geral, encontrei boa aceitação de famílias e crianças (além das professoras), mas alguns bebês não se aproximavam de mim, não buscavam conhecer os instrumentos que eu carregava, nem me convidavam para alguma ação conjunta.

É possível que fatores como ausências ou tempo prolongado de sono justamente em vários dias em que estive presente tenham contribuído para que não me vissem ainda como pertencente ao grupo. Mas, ao não me darem abertura para estar em interação com eles, busquei acolher e respeitar esse afastamento, compreendendo que, neste momento, não desejavam participar do que eu estava propondo por ainda não terem desenvolvido uma relação de confiança com relação a mim.

Essa experiência investigativa reforçou o quanto pesquisar é percorrer um caminho em que muitas escolhas precisam ser feitas. Minha intenção foi procurar com que eu melhor me adequasse às possibilidades de acolhida da instituição e dos participantes. Ainda assim, foi um desafio enquadrar a pesquisa em alguns parâmetros éticos e formulários que nasceram no campo da saúde. Como defende Barbosa (2014), não podemos perder as nossas especificidades e os nossos avanços em termos metodológicos frente às outras perspectivas.

Nesse sentido, Rita Ribes Pereira (2015) analisa que a indagação filosófica de Borheim sobre “o que devemos fazer”, que deve inaugurar a relação ética, tem sido tomada pelos limites protocolares atualmente convencionais, que buscam nos responder de antemão “o que podemos fazer”. Pereira (2015) ainda defende que adotar um compromisso ético implica ter clareza dos motivos “para que pesquisamos” e complementa a discussão refletindo que, quando escolhemos pensar (ou não!) sobre um tema, uma determinada realidade se instaura. Assim, quando escolho

pesquisar com bebês/crianças bem pequenas e suas professoras nas suas relações com a natureza, estou apostando que eles e elas e a própria natureza merecem mais atenção.

3.3 Interpretações sobre o campo de pesquisa: uma singela *gramática expositiva*

Como já anunciado, a pesquisa empírica foi desenvolvida no NDI, escola de educação infantil e unidade de ensino, pesquisa e extensão pertencente ao CED/UFSC (NDI, 2014), hoje compreendido também como um Colégio de Aplicação (BRASIL, 2013b). Sua função acadêmica pode ser traduzida, dentre outras ações, na educação de alunos (crianças); na produção de conhecimentos; na orientação/supervisão de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios; como campo de pesquisa; na formação de professores; e na apresentação de sua estrutura, de sua proposta curricular e de seu funcionamento para estudantes e profissionais, contribuindo para sua formação, por meio de ações de extensão (NDI, 2014). De acordo com a Proposta Curricular da instituição, “é na perspectiva da construção de projetos pedagógicos inovadores para a educação infantil, baseados em estudos e pesquisas, que se justifica a existência da Educação Infantil no interior de uma universidade, agregando qualidade para a instituição” (NDI, 2014, p. 103).

O NDI foi inaugurado em 08 de maio de 1980, em um contexto de luta por creches e pela emancipação da mulher, que vinha ocorrendo no Brasil como um todo e também em Florianópolis, tendo em vista que a primeira creche pública do município abre as portas em 1976, já vinculada à Secretaria Municipal de Educação (OSTETTO, 2000). O NDI iniciou suas atividades com o Setor Berçário (UFSC, 1980a), atendendo crianças de três a nove meses de idade completos até a data da matrícula, filhas de mães com vínculo de estudo (alunas) ou trabalho (técnicas ou docentes) com a UFSC, mantendo-se o direito de a criança frequentar a instituição enquanto existisse o vínculo (UFSC, 1980b; 1980c). Com o passar dos anos e a expansão do espaço físico da unidade, a faixa etária de atendimento foi se ampliando até corresponder a todo o período da educação infantil (NDI, 2014).

Inicialmente, para a criança poder ingressar, além da faixa etária, eram consideradas a proporção de 1/3 de vagas para filhos de alunas, 1/3 para filhos de

professoras e 1/3 para filhos de demais funcionárias da UFSC (UFSC, 1980c). Já em 1991, após discussões decorrentes da defesa expressa na Constituição Federal de que a educação é direito da criança (e não de sua mãe), amplia-se o direito à vaga também para crianças filhas de pais servidores e alunos da UFSC, e também se garante a permanência da criança no NDI mesmo se a mãe e/ou o pai (ou responsáveis) venham a se desvincular da Universidade (NDI, 2014).

O fator socioeconômico, presente em diversas portarias enquanto critério para pontuação no caso de candidatos excedentes, foi substituído, em 1994, pelo sorteio, ao passo que, após muitas discussões e alterações na legislação, em 2013 abrem-se 65% das vagas para a comunidade geral, além de 30% para filhos de alunos da graduação e 5% para crianças com deficiência, porém, considerando-se novamente o critério socioeconômico para todos (NDI, 2014). A partir do ano seguinte, 2014, o ingresso passou a se dar por forma de sorteio universal, sem diferenciação socioeconômica, garantindo-se 100% das vagas para a comunidade geral, e resguardando, ainda, vagas reservadas para crianças com deficiência (NDI, 2014).

Em 2014, ano da publicação do Volume I da Proposta Curricular do NDI (NDI, 2014), que foi um dos documentos basilares para essa caracterização, a escola contava com 212 crianças matriculadas, em período parcial (matutino ou vespertino), distribuídas nos grupos na forma apresentada no “Quadro 3 – Grupos, faixa etária e quantidade de crianças por grupo no NDI/CED/UFSC em 2014”.

GRUPO	FAIXA ETÁRIA*	CRIANÇAS
1	3m a 11m	7
2	1a a 1a11m	9
3	2a a 2a11m	10
4	3a a 3a11m	14
5	4a a 4a11m	15
6	5a a 5a11m	17

* faixa etária de ingresso, sendo que “m” se refere a “meses” e “a” a “ano” ou “anos”.

Quadro 3 – Grupos, faixa etária e quantidade de crianças por grupo no NDI/CED/UFSC em 2014.

Fonte: adaptado de NDI (2014, p. 90).

Em 2018, ano em que realizei a pesquisa, os grupos participantes (1, 2 e 3) contavam, respectivamente, com sete, oito e nove crianças, com a mesma faixa etária apontada no “Quadro 3 – Grupos, faixa etária e quantidade de crianças por grupo no NDI/CED/UFSC em 2014” e com, pelo menos, uma criança com deficiência com vaga reservada por grupo. Do total de 24 crianças entre os três grupos, então, 19 (sete

meninas e 12 meninos) participaram da pesquisa. De acordo com os dados informados, as 19 crianças eram brancas e vinham de diferentes localidades (bairros próximos à UFSC, norte da ilha, sul da ilha, região continental e Grande Florianópolis).

Durante o mês de junho, foi aberto outro grupo 2 no turno vespertino, chamado 2B, e o que já estava sendo atendido passou a se chamar 2A. Entretanto, como meu projeto de pesquisa havia sido aprovado para ocorrer nos grupos 1, 2 e 3 até então existentes e minha entrada no campo foi muito próxima ao período de inserção desse novo grupo, mantive a pesquisa somente nos outros três grupos, com suas respectivas professoras. Para facilitar a leitura, então, quando me referir a Grupo 2, ou G2, estou me referindo ao Grupo 2A (G2A) que participou da investigação. Somente quando se fizer necessário, farei a distinção entre G2A e G2B.

Os Grupos 1, 2A, 3 e, posteriormente, 2B tinham suas respectivas salas localizadas no chamado no Módulo I. Os Módulos – ou “Blocos”, como chamado na Proposta Curricular da instituição (NDI, 2014) – são quatro grandes construções que comportam as salas e demais espaços internos da unidade e que carregam esse nome pela sua ordem de instalação (NDI, 2014).

Os Módulos I, III e IV concentram espaços pedagógicos, enquanto que, o Módulo II, além destes, ainda engloba o setor administrativo (NDI, 2014). Com base no documento supracitado e nas minhas observações, além das salas dos grupos, outros espaços da unidade são: sala de artes, biblioteca, salas de projetos de extensão, sala dos desafios (educação física), solário, deck, banheiros infantis adaptados à altura das crianças, auditório, cozinha experimental, mini quadra, mini campo de futebol, quiosque e uma área externa bastante significativa, com árvores diversificadas, horta, areia, relevos diferentes e quatro parques (da frente, dos fundos, lateral e do Módulo I, que passarei a chamar de parque pequeno, como ouvi de professoras e crianças do G2/G3 durante a pesquisa).

Destaco por meio de fotografias alguns dos espaços onde as crianças tinham contato direto com a natureza na escola:



Figura 2 – Fotografia do parque de trás da escola.
Fonte: A autora.



Figura 3 – Fotografia do parque de trás da escola (área com sombra e areia).
Fonte: A autora.



Figura 4 – Fotografia do parque de trás da escola (parte ao fundo).
Fonte: A autora.

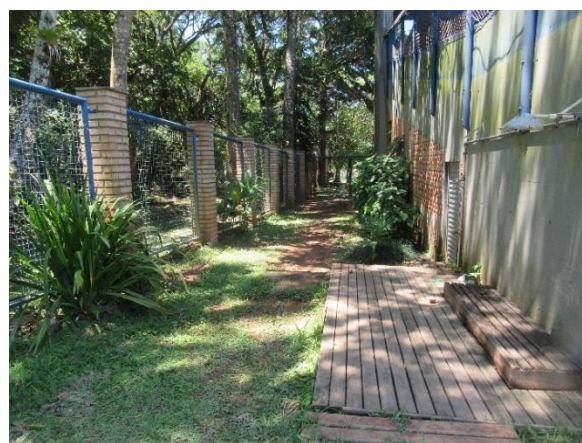


Figura 5 – Fotografia do parque de trás da escola (área verde lateral).
Fonte: A autora.



Figura 6 – Fotografia de parte do parque da frente da escola.
Fonte: A autora.



Figura 7 – Fotografia do parque pequeno da escola (parque do Módulo I).
Fonte: A autora.



Figura 8 – Fotografia do parque lateral da escola.
Fonte: A autora.



Figura 9 – Fotografia da horta da escola.
Fonte: A autora.

Além desses espaços no NDI, os grupos realizavam passeios internos ao campus UFSC/Florianópolis com significativa frequência, os quais variavam bastante quanto à proposta desenvolvida. As saídas eram feitas a pé, ou a pé e com alguns carrinhos de bebês, ou, ainda, especialmente nas saídas do G1, em um carretão coletivo (uma estrutura similar a um berço com rodas e equipada para transportar as crianças). Esses momentos no exterior da escola, que serão discutidos no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”, eram bastante variados, possibilitando às crianças frequentarem a feira que é instalada semanalmente no campus, alguns dos eventos e atrações culturais no Centro de Eventos, o arborizado entorno do Departamento de Botânica, o Bosque do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, etc. O contato das crianças com a natureza foi, então, ampliado, pelas possibilidades encontradas no entorno, no caso, no próprio campus da Universidade.

Cabe destacar o engajamento da Universidade com a questão ambiental: por exemplo, em 2012 a UFSC aderiu ao programa “Esplanada Sustentável”, do Governo Federal e, em 2014, ao programa “A3P”, do Ministério do Meio Ambiente. Além disso, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, por meio da Instrução Normativa nº 10, de 12 de novembro de 2012, regulamentou a elaboração do Plano de Gestão e Logística Sustentável – PLS na Administração Pública Federal. A UFSC, em 2013, finalizou, então, a elaboração do seu PLS, sendo a primeira universidade do país a concluir este plano, que passaria a servir como guia para todas as ações que envolvam a sustentabilidade na gestão universitária (UFSC, 2015, p. 51). De acordo

com o Relatório do Monitoramento e Revisão do Plano de Logística Sustentável da UFSC de 2017, elaborado pela Comissão Permanente de Sustentabilidade,

essas ações são desenvolvidas nos seguintes eixos: compras e contratações sustentáveis; consumo; deslocamento; água e esgoto; energia; resíduos; qualidade de vida; e eixo geral, que 'aborda questões gerais relacionadas à sustentabilidade, incluindo: gestão ambiental, educação e sensibilização ambiental, representações externas da UFSC e pesquisa, ensino e extensão voltados a essa temática' (CPS/UFSC, 2017, p. 180).

As entrevistas e observações que realizei foram demonstrando que também no NDI é presente a preocupação ambiental, seja na escolha dos materiais, nas propostas relacionadas à alimentação, no tempo investido em meio à natureza ou nas mediações com as crianças. Uma das professoras comenta na entrevista, inclusive, a existência de um projeto relacionado à educação ambiental na escola (*Professora G2, entrevista*). Atualmente, esse projeto é materializado na forma de extensão, voltado para a preservação da natureza e educação estética com relação ao meio ambiente²⁶.

A Proposta Curricular da unidade (NDI, 2014) faz menção aos princípios políticos, estéticos e éticos – dentre os quais, o respeito ao meio ambiente – que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, precisam ser considerados nessa etapa da educação (BRASIL, 2009a; 2010). Além do aporte legal (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2009a), foram se constituindo como contribuições para as bases teóricas do trabalho da instituição resultados de pesquisas ligadas à Teoria Histórico-Cultural, tendo como principal autor Vigotski, e Leontiev e Elkonin como seguidores (NDI, 2014).

Conforme Raupp e Freitas (2012), na época da implantação do NDI, a maioria das profissionais que atuava com as crianças não tinha formação específica, o que nacionalmente só foi proposto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que instituiu a formação em nível superior para atuar na educação básica, mas admitindo a formação em nível médio (modalidade normal) na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Atualmente, o corpo docente do NDI segue a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT e a maioria das profissionais possui uma formação além da mínima exigida quanto ao ensino superior: em 2014, das 21

²⁶ Dados disponíveis em: <http://ndi.ufsc.br/projetos-em-andamento-2/educacao-ambiental-no-nucleo-de-desenvolvimento-infantil-ndicedufsc/>. Acesso em: 16 jun. 2019.

professoras efetivas, somente uma possuía exclusivamente graduação, uma especialização, doze já possuíam mestrado [como as três professoras que participaram da pesquisa], cinco doutorado e duas pós-doutorado (NDI, 2014). Fazem parte das atribuições docentes as atividades de ensino junto às crianças, desenvolvidas em um turno, e outras ações, como “planejar, estudar, rever o trabalho pedagógico por meio dos registros e discussões em grupo, atender às famílias, integrar comissões diversas e também para participar de projetos institucionais de pesquisa, de extensão” (NDI, 2014, p. 85).

Além das professoras, o NDI possui um quadro de cargos técnico-administrativos em educação, compondo uma equipe multidisciplinar (dentre os quais, cargos mais propriamente relacionados à área administrativa, cargos relacionados à nutrição, cargos relacionados à enfermagem e cargos de natureza mais pedagógica), e uma equipe de profissionais terceirizados, que atuam na área de segurança, lavanderia, cozinha e limpeza (NDI, 2014). Os técnicos e terceirizados não chegaram a participar da pesquisa, pois precisei focar nas relações das crianças com a natureza a partir do trabalho desenvolvido pelas suas professoras. Do mesmo modo, havia acadêmicos da graduação vinculados diretamente em sala, por meio de estágios não obrigatórios (NDI, 2014), mas que não chegaram a participar da pesquisa, assim como os demais estudantes que desenvolviam estágios obrigatórios, não obrigatórios ou outras atividades acadêmicas na instituição, como as de pesquisa (NDI, 2014).

Participaram da investigação, então, somente as crianças dos Grupos 1, 2A e 3 vespertinos (com consentimento dos seus responsáveis e assentimento delas próprias) e suas respectivas professoras. O turno foi escolhido em razão da organização do meu horário de trabalho. O horário de entrada das crianças à tarde era das 13h e 20 minutos às 14h e 10 minutos e o de saída, das 17h e 20 minutos às 18h e 10 minutos (NDI, 2014). Por esse motivo, priorizei o intervalo entre 14h e 10min e 17h e 20min para o período de geração de dados.

Foram feitas 51 idas ao campo, distribuídas em 23 semanas, acompanhando os grupos, de 19 de junho de 2018²⁷ a 20 de dezembro do mesmo ano (Apêndice G). Duas observações se fazem necessárias: a primeira é que, embora na maioria das semanas estive no campo de duas a três vezes, em outras, foi possível comparecer somente uma vez em razão de a semana letiva ser mais curta, por diferentes motivos,

²⁷ O início do processo de geração de dados estava condicionado à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, por isso se deu somente em junho.

como feriado, por ser a semana de término do semestre ou por ter parada pedagógica (dia sem atendimento às crianças para formação dos profissionais). Nas duas semanas finais de julho não realizei idas a campo por ser recesso escolar e em outras duas semanas (15 a 19 de outubro e 12 a 14 de novembro) não pude estar presente.

A outra observação é que as 51 idas a campo representaram 17 dias acompanhando cada grupo. Entretanto, aqui, mais dois pontos precisam ser destacados. O primeiro é que o acompanhamento do G1 se concentrou mais no final do ano. Em vários dias anteriores, especialmente durante o mês de agosto, estava planejada para estar junto ao G1, mas em razão de problemas de saúde e/ou do mau tempo, os bebês que participavam da pesquisa ou não estavam presentes, ou estavam dormindo no momento em que eu estaria no grupo. Por isso, acompanhei o G1 mais ao fim do ano.

Esses pontos vão me levando a uma outra questão: no início do doutorado, meu projeto estava voltado somente aos bebês. Porém, a partir da possibilidade de desenvolver a pesquisa no NDI, onde o grupo dos bebês compartilha o mesmo espaço físico dos grupos de crianças bem pequenas e, também, para poder ampliar as discussões sobre a relação das crianças dessa faixa etária com a natureza, que são igualmente pouco estudadas, passei a considerar, então, bebês e crianças bem pequenas na pesquisa.

Outra mudança ocorreu a partir do campo, porque poucos bebês efetivamente se juntaram a mim para participar da pesquisa e a maioria das crianças do G1 já estava apresentando mais especificidades de crianças bem pequenas do que de bebês propriamente ditos. Ademais, como o trabalho pedagógico desenvolvido pelo G2 e pelo G3 se dava conjuntamente, tive mais elementos sobre as crianças bem pequenas do que a respeito dos bebês, pois quando acompanhava o G2 também acompanhava o G3 e quando acompanhava o G3 também acompanhava o G2, o que totalizou, portanto, 34 dias junto às crianças dessa faixa etária. Levando em conta essa questão, passarei a me referir a G2/G3 quando forem aspectos comuns aos dois grupos.

É por esse motivo, também, que passo a indicar na tese a realização da pesquisa com crianças bem pequenas e bebês, em vez de bebês e crianças bem pequenas²⁸, dada a maior participação das crianças bem pequenas. A própria

²⁸ Mantive o título da tese referindo-me a “bebês e crianças bem pequenas” pelo fato de que o projeto foi aprovado desta forma nos Comitês de Ética em Pesquisa.

professora do G1 reconhece já no primeiro semestre que, para além da comunicação emocional que caracteriza os bebês, a maioria das crianças do grupo já estava se interessando pela manipulação e significação dos objetos que as rodeiam (PROJETO PEDAGÓGICO G1, 2018), aproximando-se desse movimento que vai se intensificando e se resignificando nas crianças bem pequenas. Essa percepção advém do referencial da Teoria Histórico-Cultural, presente tanto no Projeto Pedagógico da escola (NDI, 2014), como no da professora (PROJETO PEDAGÓGICO G1, 2018), o qual detalharei adiante.

Após a apresentação desses pontos, que constituem uma breve *gramática expositiva* (BARROS, 2010) para compreensão do campo em que ocorreu a investigação, passo agora a especificar algumas questões do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras que caracterizaram as relações das crianças que participaram da pesquisa com a natureza no contexto investigado.

3.3.1 Pontos de partida para entender as relações das crianças com a natureza a partir da escola que acolheu a pesquisa

Como já apontado, um dos motivos para a realização da pesquisa de campo no NDI foi o fato de que as crianças, desde bem pequenas, têm oportunidade de estar em meio à natureza, pois, para conseguir dar conta dos objetivos que eu tinha para desenvolver a tese, precisava ter oportunidade de observar as crianças nas suas relações com a natureza. Entretanto, ao me aproximar enquanto pesquisadora, percebi esse encontro sendo promovido por meio de diferentes propostas e possibilidades.

Em parte, a possibilidade de estarem na natureza foi viabilizada pelas condições físicas presentes na escola e no seu entrono, onde era possível encontrar árvores, árvores frutíferas, horta, grama, areia, pedras, sementes, flores, folhas, galhos, troncos... Por outro lado, somente a presença da natureza não é garantia que, de fato, as crianças tenham acesso a ela. Como analiso no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”, se, em nossa sociedade, há muitos argumentos que afastam as crianças da natureza, há ainda mais limitações quanto menores são as crianças. Deste modo, a

intencionalidade pedagógica da professora é um ponto chave na promoção de oportunidades de aproximação entre crianças e natureza.

Ao acompanhar os grupos de crianças e suas professoras durante a realização da pesquisa, observei que essa intencionalidade pode ser materializada de diversas formas no que tange às propostas desenvolvidas, mas que, independente disso, a garantia do brincar na e com a natureza, se possível cotidianamente, era uma espécie de denominador comum entre os grupos.

Brincar, como anuncia Sarmiento (2004), não é uma exclusividade das crianças, sendo uma característica dos seres humanos. É identificada, inclusive, entre os próprios animais (HUIZINGA, 1980). Mas é uma atividade que, para as crianças, adquire um patamar de importância que não passa despercebido às diferentes áreas de conhecimento.

Sarmiento aponta o brincar como uma das marcas das culturas infantis, isto é, das suas formas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo, as quais, por sua vez, não estão dissociadas das culturas constituídas também por adultos dos grupos sociais de que fazem parte (2004). Por esse motivo, o autor defende que, para elas, o brincar é uma atividade séria, por meio da qual as crianças aprendem – e aprendem, sobretudo, no que diz respeito à sociabilidade (SARMENTO, 2004). Compreendendo que, entre as crianças circulam modos de brincar que são próprios das suas comunidades (SARMENTO, 2004), é somente a partir da possibilidade de brincar na e com a natureza que essa própria forma de brincar vai fazer sentido entre as crianças.

É evidente que os interesses das crianças vão se modificando à medida que vão crescendo (VIGOTSKI, 2008). Entretanto, encontramos na natureza elementos que as crianças das mais variadas idades podem incorporar nas suas formas de atuação, desde a manipulação e exploração do mundo ao seu redor, até a possibilidade de fazer circular os significados desses elementos nas suas brincadeiras de representação. Para a Teoria Histórico-Cultural, inaugurada por Vigotski, são essas – as atividades de manipulação e o jogo de papéis sociais, nos termos de Elkonin (2012) – as fontes do desenvolvimento das crianças bem pequenas e pequenas.

Além disso, o brincar é assegurado como um dos direitos das crianças anunciados pela Convenção dos Direitos das Crianças, por meio do artigo 31, que se refere ao “direito da criança a descansar, a ter lazer, a brincar, às atividades recreacionais, à vida cultural e às artes” (CRC, 2013, p. 1, tradução nossa). Em 2013,

o Comitê dos Direitos das Crianças publicou um comentário geral a respeito deste artigo com o objetivo de ampliar o entendimento sobre a sua importância, de modo que ele seja respeitado e sua aplicação seja assegurada (CRC, 2013).

Nesse comentário, a falta de acesso à natureza, a menor possibilidade de ocupação dos espaços públicos por parte das crianças, a pressão pela aquisição de produtos e brinquedos comprados (e que, segundo aponta o documento, em alguns casos podem ser prejudiciais para o desenvolvimento das crianças ou até antagônicos ao brincar criativo), a priorização de permanência das crianças nos espaços internos nas escolas e o cumprimento de atividades acadêmicas já na educação infantil em detrimento a oportunidades de brincadeira são alguns dos desafios identificados como necessários de serem considerados para que este direito seja cumprido (CRC, 2013). Direito, este, fomentador do desenvolvimento das crianças e elemento constituinte das e constituído pelas culturas infantis.

E, se às crianças só forem oportunizadas outras condições para brincar, distantes dos espaços com natureza, elas não vão desenvolver uma compreensão e identificação com as “linguagens da natureza”, nos termos de Benjamin (2011, p. 72). Como argumenta Tiriba, é justamente a partir da aproximação física à natureza, da promoção de relações cotidianas com ela e da sua presença contínua, possibilitando que ela se constitua “como chão, como pano de fundo ou como matéria prima para a maior parte das atividades escolares” (2005, p. 213) – e para as brincadeiras – que essa identificação pode se estabelecer, contribuindo para a formação de seres humanos mais preocupados com o planeta e mais engajados na sua preservação.

Ao longo da tese, apresento episódios que demonstram a multiplicidade de brincadeiras que crianças tão pequenas podem desenvolver e vivenciar na e com a natureza. Observei, entre bebês e crianças bem pequenas, brincadeiras de manipulação e modelagem da areia (e de areia com água), de brincar com a água em diferentes recipientes (e dar banho em bonecas, no caso do G1), de realização de diferentes ações com elementos da natureza e observação do que acontece com eles (colocar e tirar de dentro de recipientes, transportar, jogar, desconectar, esfregar e polvilhar, no caso da areia, bater para provocar som...), de coleta de folhas, sementes e pedras...

E brincadeiras realizadas mais pelas crianças bem pequenas, de começar a representar outras ações ou outros personagens com elementos da natureza (fazer comidinha, brincar de casinha, brincar de médico, representar animais, bruxas e

personagens de contos de fadas, ir à praia ou ao mercado), de construir estruturas e casas a partir de pedaços de madeira, de subir em troncos baixos e saltar, de subir em árvores mais altas com apoio, de subir e descer escorregando terrenos íngremes, de banhos de mangueira, de correr, brincar de pegar, brincar de se esconder... As professoras desempenharam o papel de planejamento de espaços e materiais, mas, também, de viabilizar as brincadeiras, como os banhos de mangueira, as brincadeiras de escorregar ou subir em árvore, de ampliar as possibilidades de ações e o repertório das crianças, entrando nas suas brincadeiras de representação, de pegar e esconder.

Este registro não significa que outras brincadeiras na e com a natureza não tenham ocorrido. Mas que essas foram as que pude acompanhar. E, além das brincadeiras, outras propostas envolveram a natureza. Antes de me dedicar a elas, preciso apresentar um maior detalhamento a respeito da Teoria Histórico-Cultural, uma das bases do trabalho desenvolvido no NDI. Anteriormente indiquei que um dos motivos da realização de minha pesquisa de campo no NDI foi a importância de que pudesse conhecer o seu trabalho para qualificar minha atuação enquanto uma nova profissional nesse contexto. Isso fez com que eu precisasse me aproximar do referencial utilizado pela escola para melhor compreender as suas práticas.

Ao destacar as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, a escola entende a educação como uma prática humana por meio da qual os seres humanos se apropriam da cultura e têm a oportunidade de adquirir conhecimentos que podem ampliar a sua relação com o mundo social e natural (NDI, 2014). Partindo de Marx, a ideia de ser humano apontada nessa perspectiva de educação é a de um ser que é natural, também um animal, que precisa da relação com o restante da natureza, mas que se diferencia pela atividade consciente, por meio da qual se apropria da natureza e constitui o mundo humano, que passa a determinar os seres humanos historicamente (NDI, 2014).

A escola é, nessa perspectiva, o local específico no que tange à transmissão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, sendo a especificidade da educação infantil a educação das crianças pequenas, sem deixar de reconhecer outros espaços educativos que são postos nas relações sociais (NDI, 2014). O papel docente que se coloca a partir de Vigotski é o de atuar de forma intencional nos processos de aprendizagem que se adiantem ao desenvolvimento, desempenhando uma função mediadora no processo de formação da criança, sem desconsiderar as colaborações que se dão entre as crianças (NDI, 2014).

As especificidades das atividades pedagógicas são propostas considerando a periodização do desenvolvimento humano, cujas bases foram lançadas por Vigotski e depois desenvolvidas por Leontiev, Elkonin e Davidov, e a partir de que se compreende o desenvolvimento como um processo dinâmico, que, não de forma evolutiva, mas revolucionária, passa por períodos estáveis e críticos (NDI, 2014). Os períodos críticos representam mudança nas principais funções psicológicas, enquanto que os períodos estáveis são caracterizados por complexificação ou especialização dessas funções, sendo que essas transformações dependem, sobretudo, de determinadas atividades, chamadas principais, por meio das quais os seres humanos se relacionam com o mundo e dentro das quais surgem as novas atividades que guiarão o desenvolvimento (NDI, 2014)²⁹.

A partir dessa compreensão, o objetivo geral da escola é

possibilitar condições para o desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos, por meio da apropriação e ampliação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, considerando as especificidades da infância e a singularidade de cada criança (NDI, 2014, p. 67).

Como já apontado, as professoras da escola elaboram um projeto pedagógico para o grupo com o qual irão trabalhar, levando em conta as bases e os objetivos da instituição (NDI, 2014). Passo a apresentar, então, pontos do trabalho pedagógico proposto e realizado pelas professoras do G1 e G2/G3, buscando elementos que possibilitem compreender a promoção de relações entre bebês e crianças bem pequenas com a natureza a partir do que foi desenvolvido no ano de 2018.

Viviane³⁰, professora do G1, alicerça o seu projeto em referenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, destacando o que propõe Alessandra Arce, a partir de quem desenvolve o objetivo geral para o seu trabalho durante o ano letivo com o G1, que seria o de *“promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas ampliando o repertório das crianças pelo acesso a bens culturais historicamente produzidos pela humanidade pela mediação da aprendizagem”* (PROJETO PEDAGÓGICO G1, 2018, p. 7). Dentro desse objetivo,

²⁹ Essas atividades são analisadas no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”, no que tange às relações de crianças bem pequenas e bebês com a natureza.

³⁰ Conforme indicado anteriormente nesse capítulo, os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos.

encontram-se, como objetivos específicos que se aproximam à temática desta pesquisa, a ampliação de vivências das crianças, por meio de diferentes espaços e materiais, e do seu repertório de brincadeiras, bem como a promoção do contato com a natureza (*PROJETO PEDAGÓGICO G1, 2018*).

Comentando sobre referenciais que constituíram o desenvolvimento do seu trabalho, a professora indica que teve uma formação bastante voltada para o estudo de Vigotski, a partir de professores que estudavam Marx, e que, posteriormente, se aproximou do estudo de Lukács, com quem lida a discussão da ideia “*do trabalho*³¹, *da relação do homem com a natureza, dessa forma que é relacional, e que uma coisa não se sobrepõe à outra, que é relacional. Mas [que] o homem é um ser consciente*” (*Professora G1, entrevista*). Na entrevista, ela vai apresentando outros elementos em sua fala, que compreendem a natureza como parte dos seres humanos, mas, também algo para além da nossa espécie, com a qual estabelecemos relações que são complexas:

Eu acho que nós somos parte da natureza e que a natureza é parte da gente. Que é um conjunto complexo de coisas que se relacionam entre si, no mundo dos seres vivos. E eu acho até que, inclusive, no campo da energia, porque eu acho que tudo que é vivo e que se transforma se mantém de algum modo nesse campo também energético. [...] E se relacionar com natureza de maneira consciente é isso: entender essa relação que é complexa. Que a gente é parte, que a gente também em alguns momentos se submete, e às vezes em outros momentos você também tem uma atitude mais agressiva com relação à natureza e decide por ela. E, em alguns momentos você não é capaz disso, porque você... ela é maior do que a gente (Professora G1, entrevista).

A professora procurou desenvolver, então, junto aos bebês, um projeto de aproximação do grupo em relação à natureza de maneira consciente (*Planejamento G1, 2018*)³², intencional, mas respeitosa, como ela mesma comenta:

A gente privilegiou falar de qual é a relação que a natureza tem com o trabalho humano, o que a natureza transforma no ser humano enquanto espécie, porque quando o homem dominou o fogo, por exemplo, mudou a forma que o homem se relacionava com a natureza e até com que se relacionava socialmente. Assim, quando o homem começou a adquirir habilidades mais da agricultura, de saber como plantar, como colher, como preservar, como

³¹ De acordo com Cisne (2014), a partir dessa perspectiva, o trabalho é considerado a atividade fundante do ser humano, mediante a qual a existência humana é produzida, reproduzida e transformada conscientemente a partir do agir dos seres humanos sobre a natureza para atender suas necessidades.

³² Como já indicado, durante o ano letivo foi aberto um novo grupo 2 na instituição e parte das discussões e propostas feitas para o G1 aqui apresentadas foram realizadas em articulação a este novo grupo. Entretanto, farei referência ao G1 por ter sido o grupo que acompanhei na pesquisa.

cuidar, mas isso tudo era pra sua subsistência. E a nossa ideia nesse trabalho era lidar com essas questões, resguardando o momento do desenvolvimento das crianças, claro, mas mostrando como é que a gente se relaciona intencionalmente com a natureza e ao mesmo tempo de forma respeitosa (Professora G1, entrevista).

Para a realização dessa proposta com o Grupo 1, especialmente em sua relação com a natureza, além da compreensão de Lukács, Viviane sustenta suas escolhas nas publicações de Arce (junto a orientandas), entendendo a função da escola de ensinar o bebê nesse contexto coletivo e as relações com a natureza e ciência, no campo das experiências científicas (*Professora G1, entrevista*). A partir dessas leituras, tem refletido a respeito da formação do conceito científico nas crianças, discussão que desenvolve a partir de Cisne (2014) (*Professora G1, entrevista*).

Durante o ano letivo, além das possibilidades de contato com a natureza a partir da possibilidade de brincar nos espaços externos da instituição, organizou propostas e materiais voltados ao ar e à terra, enquanto elementos da natureza: em relação ao ar, propôs brincadeiras com bolas de sabão; apitos e observação do som dos pássaros; experimentação de plástico bolha com pés e mãos; cata-ventos; pintura com sopro; histórias; e observação e contato com borboletas e lagartas (*Planejamento G1, 2018*). Com relação à terra, por exemplo, as propostas se voltaram para minhocas e formigas; passeio na Botânica; passeio no Bosque para coleta de sementes; plantio em vasos suspensos, plantio de mexeriqueira, de hortaliças e tubérculos; mandala com sementes; rega da horta, do morango e do feijão; papietagem da casa de passarinho; visita à horta do “Colégio de Aplicação” da UFSC e esculturas usando argila, galhos, folhas, sementes, flores (*Planejamento G1, 2018*).

Também acompanhei, mais ao fim do ano, o grupo brincando com água em diferentes recipientes e dando banho em bonecas, e pintando com gelo colorido, conforme registro nos episódios “*Episódio nº 28 – Um dia quente é um convite para brincar com água*” e “*Episódio nº 36 – Observações e participações*”. Mas a proposta de plantio em diferentes espaços, no interior e no exterior da escola, rega e acompanhamento da horta e colheita para que comessem os alimentos foi o que mais movimentou a aproximação das crianças à natureza. Tiriba indica que

experiências de plantio de hortaliças, flores e ervas e temperos possibilitam às crianças esta percepção ecológica da realidade, em que as interações entre seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e

complexo (Maturana e Varela, 2002). Mas estas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, constituindo-se como rotina. De tal forma que as crianças tenham acesso direto e freqüente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, se integrando, vivenciando e conhecendo na prática os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra. Isto nada tem a ver com as experiências em que as crianças 'plantam' feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo (2010, p. 10).

Em contato com a horta, desde bebês, as crianças, de diferentes formas, vão participando dessa prática cultural, apreciando o contato com a terra; podem sair de sala e conhecer diferentes espaços, aproximar os sabores que estão começando a conhecer com o que veem brotar, sentir diferentes texturas, ter contato com água, perceber os animais não humanos que coabitam os espaços que ocupamos, dentre outras possibilidades que permitem uma maior integração, como assinala Tiriba (2010). Proporcionando relações cotidianas e diversificadas das crianças com a horta, Viviane analisa esse percurso a partir de seus objetivos e do que foi realizado com o grupo:

Eu acho que esse trabalho com a horta criou neles algumas coisas que são científicas e do conhecimento escolar, que foi sistematizado; que eles compreenderam conceitos científicos mesmo, mas também os ajudou a criar uma relação afetiva com a natureza, porque eles também estão mais carinhosos com as plantas. Eles até colhem com respeito, porque aquilo vira alimento (Professora G1, entrevista).

A professora compreende que, pelo fato de serem bebês, ainda não conseguem adquirir conceitos científicos³³ em si e, sim, nas suas palavras, passam a compreender um tipo de

conceito muito mais funcional a respeito das coisas. Eles conseguiram entender aquilo que é inerente ao momento de desenvolvimento deles, por exemplo, que uma semente cresce. Então, eles usam a semente de forma intencional: pegam uma semente, colocam na terra esperam crescer. Eles não estão ainda preparados para entender as alterações químicas, físicas e biológicas que acontecem na semente para aquilo entender [acontecer], mas eles já entendem isso e já estão incorporando nas brincadeiras (Professora G1, entrevista).

O desenvolvimento dessa proposta de se relacionar de forma intencional e, ao mesmo tempo, respeitosa com a natureza, conforme a professora menciona

³³ Os conceitos científicos (e espontâneos) são discutidos a partir de Vigotski (2001) no capítulo "6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua *potência de agir*".

(Professora G1, entrevista), se deu também pela compreensão da necessidade do estabelecimento de outras relações com a natureza que não sejam da lógica de preservar mas “culpabilizando os pequenos” (Professora G1, entrevista). Nas suas palavras, percebe que

tem muitas escolas que já levam a questão da natureza numa outra abordagem, com essa coisa da reciclagem, da água, do copo, que não usa mais copo descartável, que cada criança tem a sua caneca. Eu acho que isso tudo é válido. A gente tem que trabalhar, não estou negando a necessidade desse trabalho, só que acho que isso é pouco. A gente não pode falar só isso (Professora G1, entrevista).

As professoras do G2/G3 também propõem um outro olhar sobre as relações com a natureza e o desenvolvimento de uma preocupação ambiental, mas seguem por um caminho diferente da ideia de aproximação à horta. Ao mencionar uma das suas referências no campo das artes visuais, Anna Marie Holm, Renata, professora do G3, expõe sua afinidade ao modo como a artista propõe sua preocupação com o meio ambiente:

É uma artista que pensa muito parecido comigo... ela era artista plástica e era professora de criança pequena, então, gosto muito dela. E ela também tem essa pegada com a educação ambiental de um jeito que me agrada muito, que não é essa coisa chata que tem da Educação Ambiental do politicamente correto. Eu não tenho muita paciência pra isso. E apesar de eu ter uma relação muito grande com a natureza, eu não sou daquela professora que faz a horta. Está pouco presente no meu de cotidiano (Professora G3, entrevista).

Independente da proposição de horta nas escolas, seu modo de pensar evidencia o quanto a preocupação em preservar e proteger a natureza não pode ser uma prática mecânica, desenvolvida para cumprir exigências moralistas. Viviane acrescenta outros elementos para a discussão:

Eu acho que cada vez mais as pessoas têm valorizado a relação com a natureza. Têm tentado conscientizar as crianças e mesmo se conscientizar dessa relação com a natureza, da importância, do cuidado. Mas eu percebo que também a forma com que está sendo difundido [é] uma forma um pouco egoísta, de se preocupar com a natureza para ela seguir existindo para poder garantir a sua própria existência. E também é uma coisa que culpabiliza algumas pessoas que não têm culpa pela devastação. Então eu percebo que é uma supervalorização do lixo reciclado, da economia da água na hora de lavar calçada, mas pouco se fala nas grandes indústrias que derrubaram um monte de produto químico no mar... (Professora G1, entrevista).

A reflexão da professora levanta a existência tanto de um caráter antropocêntrico por trás de parte da preocupação para com o planeta, quanto de uma individualização da responsabilidade sobre ele, que parece desviar o foco da atuação de setores como o industrial. Ao analisar documentos consultivos voltados para a educação infantil, Santos (2016) percebe a proposição de passar para as crianças a responsabilidade de monitorar o cuidado das outras pessoas com relação à natureza, o que, segundo a pesquisadora, é uma responsabilidade que não compete a elas, nem que elas terão como solucionar, podendo ocasionar frustração e descrédito na preservação do planeta – e, conseqüentemente, não levando ao estabelecimento de experiências afetivas (no sentido espinosano) das crianças com a natureza, como a autora propõe (SANTOS, 2016).

Ainda que, reconhecendo a importância do crescimento da atenção para com a questão ambiental, é preciso cuidado na forma como a mesma tem sido colocada por diferentes dispositivos, pois pode servir a interesses diversos e, às vezes, mais preocupados com o lucro do que com o meio ambiente. Henning, Ratto e Garré, ao analisarem discursos da mídia em prol de uma dita salvação do planeta, perceberam que os mesmos “‘educam’ para o controle minucioso da ação individual pela ‘auto-consciência’ e, assim, tendem a regular o cotidiano, sob a ambivalente política da prevenção e do medo” (2010, p. 11), fragilizando uma relação que poderia ser mais potente em termos de sensibilidade e afetividade. Na contramão desse pensamento, uma aposta poderia ser na compreensão da educação ambiental enquanto um processo que contribua para religar dimensões de um todo que vêm sendo separadas: ser humano-natureza, razão-emoção, corpo-mente, conhecimento-vida (TIRIBA, 2010).

Nesse sentido, Santos (2016) compreende que estratégias presentes nos referidos documentos analisadas por ela, como a utilização da brincadeira para ensinar a cuidar do ambiente e a realização de atividades visando à aprendizagem de categorização de plantas ou de atividades isoladas no dia do meio ambiente, embora pareçam buscar soluções – como analisa a partir de Foucault –, não se caracterizam como conhecimento – conceito que estuda em Espinosa. Portanto, acabam, a partir dessa concepção, não se constituindo como base para a consolidação de proposições coerentes (SANTOS, 2016).

A artista plástica e educadora Anna Marie Holm, por sua vez, propõe, no seu livro *Eco-Arte com Crianças*, o trabalho com arte ao ar livre, utilizando energia da

própria natureza (vento, chuva, sol) e lançando mão daquilo que está ao nosso redor, pontuando que sempre terminar as atividades artísticas com uma obra física não corresponde a um pensamento ecológico (HOLM, 2015). Não esperar um resultado único por parte das crianças não significa que não se tenham objetivos no trabalho, mas que se confia às crianças possibilidade de participar e também conduzir o fazer artístico.

Essa compreensão é possível na medida em que se amplia a ideia de arte, abrindo espaço para uma arte contemporânea, que, como a autora esclarece, é convidativa e dependente da ação conjunta (HOLM, 2015). No seu plano de trabalho, as professoras do G2/G3 indicam que compreendem

a criação infantil (0 a 3 anos) como um lugar lúdico-plástico sem utilidade, a finalidade é o processo e não o produto. As implicações de tal compreensão resultam numa relação não-instrumental dessa forma de expressão, o que alude a algum conhecimento técnico, mas, sobretudo, a possibilidade de diferentes experimentações. É fundamental considerarmos que as crianças estão num período de desenvolvimento do simbolismo em que nomeiam sua atividade depois de realizá-la, não há intencionalidade prévia, o que sugere que estão mais interessadas na relação com os materiais, com o processo que desencadearão a partir deles e não com o resultado (PLANO DE TRABALHO, G2/G3, 2018, p. 6).

Abrindo-se para outras possibilidades, que não necessariamente tenham telas como produtos (ou tenham qualquer produto) e que não requeiram um modo de pintar (ou de se expressar) somente sentado, individualista e com restrição de movimentos, bebês e crianças bem pequenas podem ser convidados à experimentação e à criação, de maneira lúdica e processual. Nas propostas que acompanhei feitas pelas professoras do G2/G3 não observei a necessidade de que cada criança pintasse somente em suportes individuais, indicando o foco dado ao processo em vez da espera por um resultado final, o que incentivava a movimentação e a própria comunicação entre as crianças. Holm entende que

quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal; coordenação; equilíbrio; motricidade; sentir; ver; ouvir; pensar; falar; ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando (2007, p.12).

Não adentrarei na discussão sobre arte na infância por não ser objetivo deste estudo. Minha intenção ao convidar as ideias de Holm para o estudo foi situar a

proposta realizada pelas professoras junto à natureza, pois areia, terra, folhas aproximavam as crianças tanto da natureza quanto da arte, como é possível observar nas seguintes fotografias, tiradas em diferentes dias acompanhando o G2/G3:



Figura 10 – Fotografia de um desenho na areia feito por uma das crianças.
Fonte: A autora.



Figura 11 – Fotografia de uma proposta do G2/G3 com areia colorida e grude.
Fonte: A autora.



Figura 12 – Fotografia de uma das tintas à base de terra feitas pelo G2/G3.
Fonte: A autora.



Figura 13 – Fotografia de duas das crianças pintando em folhas secas.
Fonte: A autora.

Se pensarmos na origem das tintas e nas pinturas e nos adornos dos povos indígenas, vemos o quanto a arte se afastou da natureza em nossa sociedade. A partir

do seu contexto, Holm propõe para o trabalho de arte com crianças a utilização de materiais usados e descartados, materiais sustentáveis e materiais não convencionais, como ela mesma os chama (2015). Mas podemos resgatar também a estética dos nossos povos indígenas, das tintas naturais, das pinturas corporais, que são tão apreciadas pelas crianças³⁴. Por meio dessas vivências, as crianças podem ir se apropriando dos instrumentos do fazer artístico, passar a fazer parte dessa atividade que tem significado para os seres humanos, sentir o mundo e sentir seus corpos no mundo e desenvolver um outro olhar a respeito das suas ações na e com a natureza.

Como Benjamin (2011) propõe, ao correlacionar a ação de cantar dos seres humanos com a linguagem dos pássaros, é possível estabelecer uma relação entre as linguagens das artes, simbólicas, e as linguagens da natureza, sendo necessário que consigamos traduzir essas linguagens das coisas, que são mudas, nas nossas formas próprias de comunicação daquilo que é comunicável, mas, também, do que não é. Segundo ele:

Há uma linguagem da escultura, da pintura, da poesia. Assim como a linguagem da poesia se funda – se não unicamente, pelo menos em parte – na linguagem de nomes do homem, pode-se muito bem pensar que a linguagem da escultura ou da pintura estejam fundadas em certas espécies de linguagens das coisas, que nelas, na pintura ou na escultura, ocorra uma tradução da linguagem das coisas para uma linguagem infinitamente superior, embora talvez pertencente à mesma esfera. Trata-se aqui de línguas sem nome, sem acústica, de línguas próprias do material; aqui é preciso pensar naquilo que as coisas têm em comum, em termos de material, em sua comunicação.

De resto, a comunicação das coisas é com certeza de tal tipo de comunidade que lhe permite abraçar o mundo inteiro como um todo indiviso.

Para o conhecimento das formas artísticas, vale tentar concebê-las todas como linguagens e buscar sua correlação com as linguagens da natureza (Benjamin, 2011, p. 71-72).

Natureza e cultura, então, são partes de um todo e, na escola, estão presentes em todos os momentos, da troca de fraldas, à pintura, da alimentação aos brinquedos, mas sendo traduzidas de formas diferentes. Antes de voltar os olhares para as diferentes possibilidades de relações das crianças com a natureza, é importante continuar a resgatar alguns elementos que embasaram o trabalho desenvolvido pelas professoras.

³⁴ No capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”, a professora do G3 fala a respeito dessa questão.

Natália, professora do G2, narra sua experiência profissional, salientando contribuições que foram constituindo sua prática docente. Ela explica que sua atuação inicial, durante a graduação e o mestrado, se voltou mais para os anos iniciais do ensino fundamental do que para a educação infantil e que, na sua primeira experiência na educação infantil, como professora substituta do NDI, conseguiu conhecer diferentes propostas de trabalho na instituição realizadas com diferentes faixas etárias, valorizando essa diversidade (*Professora G2, entrevista*). Como seu ingresso em um grupo se efetivou já com o ano letivo em andamento, logo após a apresentação do projeto pedagógico para as famílias, a professora deu continuidade a esse trabalho, que estava vinculado aos animais e práticas de plantio junto ao projeto de Educação Ambiental da instituição (*Professora G2, entrevista*).

Antes de retornar ao NDI, Natália ainda teve experiência em outras escolas, onde sentiu um contraste entre a experiência que havia acabado de ter em termos de ocupação dos espaços externos (e com natureza), e a pouca existência de espaços com natureza nessas outras instituições, em que a ocupação dos parques existentes seguia uma lógica de controle do tempo ou se dava por meio de atividades dirigidas, no caso, por aulas de Educação Física (*Professora G2, entrevista*). De volta ao NDI, como professora efetiva, assumiu um grupo de uma outra professora vinculada ao projeto de Educação Ambiental, também dando continuidade a um trabalho que vinha sendo realizado com a horta, mas que, além disso, era de observação, de contemplação e de cuidado com a natureza (*Professora G2, entrevista*).

Após essa experiência, que se deu com crianças de grupo 6, Natália passou a atuar em um grupo 1, em um ano em que o grupo 2 e o grupo 3 do NDI, cujas salas se situam na mesma área da instituição, desenvolveram um projeto de docência de forma compartilhada ou coletiva entre duas docentes, constituindo um grupo 2 e 3, com o qual a professora vai fazendo aproximações (*Professora G2, entrevista*). E essa experiência, como ela relata, ressignificou o seu trabalho, também em sua relação com a natureza, passando a desenvolver de uma forma que considera mais ousada junto às outras duas professoras, como comenta na entrevista:

Digo ousado, porque eu vou pensar essa relação com a natureza muito diferente dessa perspectiva da horta, do plantio; ela vai se dar mesmo bem benjaminiana, com os restos, com aquilo que é desprezado na natureza, com o que já está seco, com o que já está morto, com a natureza que vai ser jogada fora, com esses restos. E a gente vai pensar os restos com tudo, pra tudo, pra todos os materiais. Então, eu vou apresentando pros bebês...

imagina eu receber uma criança de quatro meses, quatro meses, e quando eles chegam, eles não andam, eles não engatinham, eles eram bem pequenos. E a gente vai fazendo um movimento de aproximação deles com vários materiais, isso pensando a literatura, a arte e a relação com as questões da natureza, mas de diferentes modos (Professora G2, entrevista).

Esse trabalho vai surgindo de uma aproximação não somente física entre os grupos, mas, também, como assinala a professora, do desenvolvimento de uma afinidade teórica que foi se dando entre as três docentes, embora resguardadas as diferenças entre elas – seus estudos, de base mais marxista, a teoria pós-crítica por onde mais caminha uma das outras professoras e a filosofia, que inspira o trabalho de Renata, que era a outra professora dessa docência compartilhada e que, no ano de 2018, assumiu o G3, vindo a desenvolver seu trabalho junto a Natália no G2 (Professora G2, entrevista).

Na entrevista, Renata comenta sobre essa influência da filosofia, indicando que tem pensado a infância pelo olhar da filosofia e cita alguns autores, como Deleuze (e pensadores brasileiros, como Silvio Gallo, Sandra Mara Corazza e Walter Kohan), Guattari, Ranciere, Larrosa e Foucault – este último especialmente pelas contribuições para pensar o corpo, que é um tema que, junto à infância, tem persistido na sua formação (Professora G3, entrevista). A respeito do corpo, destaca Bernard Aucouturier e Andre Lapierre como referências importantes na sua formação, pelos olhares pioneiros, cuidadosos e inventivos com relação às crianças pequenas, propondo, por exemplo, a utilização de tecidos e caixas e até brincadeiras com sapatos (Professora G3, entrevista).

Ela também fala sobre autores da Psicologia e da Psicanálise que contribuíram para a sua formação e sobre estudos e referências advindos na área das Artes (visuais, plásticas, teatro), como a já referida professora e artista Anna Marie Holm, mas, também Hélio Oiticica, Lygia Clark, Lygia Pape, Cildo Meireles, Eli Heil, Bispo do Rosário, Franklin Cascaes... (Professora G3, entrevista). Vários artistas são bastante presentes em seu trabalho e essa presença, juntamente com diferentes literaturas que marcam o trabalho de Natália, é destacada por esta ao se referir sobre o trabalho que vêm desenvolvendo juntas, desde a experiência citada anteriormente, e que marca, também, o que desenvolveram com as crianças do G2/G3. Nas suas palavras:

O trabalho com a [professora do G3], eu acho que foi um disparador porque... o meu trabalho sempre foi muito marcado pela literatura, pelos diferentes tipos de literaturas. Mas, eu acho que ela, a [professora do G3], vai trazendo outras referências que agregam, que é dessa relação com a arte, que eu nunca vi ninguém trabalhar com a arte como a [professora do G3] trabalha. Eu acho que ela tem um modo, eu diria quase até único de pensar essa relação das crianças pequenas com a arte. E a gente sempre foi fazendo esse movimento de trazer referências de artistas que pensassem esse trabalho que foge um pouco do convencional, do que esteticamente poderia estar colocado para pensar o trabalho com crianças, assim como a gente foi fazendo com a literatura, que a gente pensa sempre uma literatura que não necessariamente está direcionada para as crianças bem pequenas, mas que a gente considera que é importante fazer determinados tipos de aproximação e a gente vai fazendo. E aí eu acho que ela vai fazendo com a arte. Isso me ensina muito. Ensina a [outra professora da experiência coletiva anterior]. Acho que a gente vai fazendo uma relação de troca. E, ao eleger referências como o Alfredo Volpi, o próprio, na literatura, Manoel de Barros, o Bispo do Rosário, a Leda Catunda, a Lygia Pape [e] outros – a gente foi pensando, artistas que são locais, que não são –, a gente vai vendo como isso se coloca e como é possível estabelecer a relação. Não é você botar arte no sentido utilitário, não é isso. A ideia é sempre experimentar como fruição mesmo, pra que eles possam se deleitar com aquilo. Mas é um pouco a ideia de o quanto [os] artistas e as suas obras afetam as crianças de diferentes modos e elas também vão nos dando pistas de como esse trabalho pode seguir (Professora G2, entrevista).

Essa contextualização se faz importante porque é a partir desse lugar que as professoras vão pensar a aproximação das crianças à natureza, como situa Natália ao seguir sua fala:

E aí vem muito a relação com os elementos da natureza. Isso fica muito claro para mim, então, que é possível você pensar a relação da criança com a natureza para além, por exemplo, do trabalho na horta, para além desse trabalho mais direcionado, para além daquilo que você vai dizendo... eu acho que isso está colocado no modo como, o modo como meu ajo nesses espaços. Como eu me relaciono com tudo isso que é da natureza também vai constituindo uma referência pras crianças. Então, se você caminha no Bosque e você está atento ao que está nesse espaço e aos movimentos das crianças, aparecem coisas que são muito inusitadas, muito legais. Desde eles observarem um caminho gigante de formiga que você tinha deixado passar despercebido, até eles dizerem: ‘nossa, vamos pegar galho, vamos juntar isso, eu vou levar isso aqui pro NDI, que isso é um tal objeto’. Ou os movimentos que eles fazem, mais ousados, de subir nas coisas, de querer... Teve uma vez que a gente saiu abraçando as árvores no Bosque. Então, se isso não é relação com a natureza, não sei mais o que é (Professora G2, entrevista).

Ao contar sobre o trabalho que vem desenvolvendo, Natália vai indicando elementos sobre a sua concepção de natureza, o que logo no início da conversa assinala que buscaria fazer, porque considera ser uma questão de caráter complexo tanto na teoria quanto na prática:

Quando eu li [a pergunta], eu pensei: ‘nossa, que pergunta’. É quase igual você perguntar ‘o que que é criança para você?’ ‘O que é pedagogia para você?’ Porque é um conceito complexo. E você pode abordá-lo por diferentes perspectivas; você pode pensar o que é natureza de diferentes modos e, assim, é pensar o que é no campo teórico, mas também no campo prático, aquilo que te afeta. Então, pra mim é um conceito bastante difícil; eu vou tentar responder essa pergunta à medida que eu for falando, porque não saberia definir, dizer ‘a natureza para mim é isso’. Não sei mesmo o que eu estou entendendo como natureza. Acho que são muitas coisas para mim. E não sei se encaixa nas definições que se colocam (Professora G2, entrevista).

Sua fala anuncia a multiplicidade de entendimentos e de formas de nos relacionarmos com a natureza, que são culturais, apresentando as mais possíveis variações, como demonstrou Descola (2016). Na sua trajetória docente, a professora vai sendo *afetada* por parcerias, teorias e diferentes formas de estar na natureza, que vão provocando outras relações com a natureza na sua prática pedagógica. Deste modo, os conceitos, assim como as práticas, precisam ser situados, porque são transitórios, transformam-se tanto na vida de cada um de nós, quanto geracionalmente. Renata também faz referência a esse aspecto movediço:

Quando eu me deparei com essa primeira questão, eu fiquei pensando: ‘o que é a natureza?’ Fiquei pensando que os conceitos... eles sempre são difíceis, complexos, e eles também não dão conta. Os conceitos estão sempre em movimento de certa forma, porque a gente nunca dá conta de conceituar algo. Pensando na natureza, a complexidade do que seria natureza, é muito difícil você conseguir fechar num conceito. Sempre tem coisas que vão nos escapar. Mas natureza seria tudo aquilo que está relacionado ao meio físico. Aquilo que não foi, de uma forma mais básica, criado pelo homem, mas que está aí nesse ambiente natural. E se a gente vai pensar o que seria, seriam seres vivos [...] e tudo. As árvores, os rios, alguns fenômenos. Na verdade, é bastante amplo. E, se a gente também for pensar, esse conceito também está ligado a muitas outras áreas e ciências: a Geografia, a Biologia, a própria Física, por aí. Então, eu acho que é difícil. [...] E eu acho que também esse conceito vai levar à questão da educação ambiental, as preocupações que nesse momento temos da relação que a gente está estabelecendo com a natureza. Como chega isso na escola, o que chega, o que a gente faz. (Professora G3, entrevista).

A complexidade foi um atributo enunciado pelas três professoras, pois elas também manifestaram diferentes elementos a partir dos quais entendo que a natureza engloba tanto aquilo que nos constitui quanto aquilo que nos rodeia e que as formas como a natureza corporificada nos seres humanos se relacionam com outras formas da natureza apresentam profundas variações – em termos de idade, geração, sexo, religião, classe, etnia, localização, visão de mundo... E, deste modo, essa multiplicidade também é encontrada nas escolas.

Referente às especificidades do G2/G3, com respaldo em indicações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento considerando uma perspectiva histórico-cultural e no Projeto Pedagógico da instituição (NDI, 2014), e referenciando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), as professoras propõem no seu Plano de Trabalho, como objetivo

promover situações sociais de desenvolvimento das diferentes dimensões humanas (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural) das crianças, por meio da apropriação, articulação e renovação dos elementos culturais historicamente produzidos pela humanidade, considerando as especificidades da infância e a singularidade de cada criança (PLANO DE TRABALHO G2/G3, 2018, p. 8).

Alguns dos objetivos específicos mais voltados para as relações com a natureza visam ao conhecimento e à apropriação de um conjunto de instrumentos já produzidos pela humanidade, os quais são discutidos no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”, pela mediação que propõem entre as crianças e a natureza, e à articulação entre os conhecimentos espontâneos das crianças (discutidos no capítulo “6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua *potência de agir*”) e aqueles que constituem o patrimônio cultural, ambiental, científico, artístico e tecnológico.

O planejamento ao longo do ano letivo – com relação ao que me propus a investigar – foi sendo desenvolvido a partir da apresentação e construção de muitas casas, seja com elementos da natureza, seja com outros materiais não estruturados, que serão discutidos a partir de Guerra (2013; 2017a; 2017b) e Guerra e Zuccoli (2012; 2013; 2014), no capítulo supracitado. Assim como a horta foi o que movimentou o trabalho com o G1, no G2/G3, o ponto de encontro das proposições partia da ideia de casa, como indicou Natália, ao apresentar as intencionalidades das professoras com essa proposta:

Pensar as diferentes possibilidades de casa, de moradia, e trazer essas referências que se colocam na literatura, na arte, e aquilo que a gente observa na própria natureza. Isso foi chegando, foi aparecendo por conta deles, das observações que eles vão fazendo. Daí do buraco como casa, eu acho que isso vai vindo, vai pipocando (Professora G2, entrevista).

Embora não seja possível detalhar todo o trabalho que foi desenvolvido pensando essa multiplicidade de casas, sobretudo porque não acompanhei o início

do seu desenvolvimento (por ter se dado antes do começo da pesquisa), nem o seu final (por estar acompanhando o G1), é importante fazer menção à sua realização, porque o trabalho foi encaminhado a partir dela. E, como a professora coloca, referências da literatura, das artes e da natureza constituíam essa caminhada por entre casas. Em documento compartilhado a partir da apresentação do Projeto de Trabalho às famílias, em maio, são apresentadas algumas dessas aproximações³⁵: multiplicidade de existência de casas (iglus, ocas, palafitas, castelos...), referências de diferentes artísticas plásticas e literaturas (contações de histórias), montagem de cabanas e grandes caixas pelo espaço e construção de outras casas (blocos de construção, papietagem de caixas, desenho no chão, pintura na vertical, manipulação de barbotina/barro), dentre outras propostas (*Documento apresentado às famílias G2/G3, 2018*).

Do processo de contação de histórias, ainda em abril surgem também os buracos, que, dentre outras propostas, são observados no entorno e entendidos, também, como casa, de diferentes animais (*Planejamento G2/G3, 2018*). E ainda passam a estar presentes de várias outras formas, chamando muito a atenção das crianças mesmo no segundo semestre, quando acompanhei os grupos mais de perto. E o buraco esteve presente também em caixas, como as casas/caixas sensoriais que começaram a ser apresentadas às crianças com variados materiais e objetos com propriedades diferentes que as crianças passavam a explorar, com os quais brincavam e também a partir dos quais faziam outras construções, outras casas (*Planejamento G2/G3, 2018*).

Sempre pensando na articulação com relação à minha temática de pesquisa, destaco alguns desses materiais: diferentes tipos de terra e de apresentações de barro, pequenas caixas e garrafas, objetos com sons variados, elementos com cheiros e sabores diversificados, fios, tecidos e papéis variados e elementos da natureza recolhidos do chão – e também coletados com as crianças, especialmente em saídas ao entorno da escola (*Planejamento G2/G3, 2018*). Renata explica que esse contato com a natureza e a sua presença nas brincadeiras das crianças e nos materiais propostos, que também as próprias crianças ajudavam a coletar, era algo intrínseco ao trabalho desenvolvido:

³⁵ As famílias participaram de alguns desses momentos, por terem ocorrido também no período de inserção das crianças no início do ano letivo.

Às vezes a gente recolhe isso [gravetos, folhas, flores caídos...], a gente faz coleções, a gente carrega pra dentro da sala, a gente guarda, a gente usa, depois a gente reutiliza. Esses também são elementos pra contação de histórias, esses elementos viram personagens das histórias. Então, eu acho que está super presente. Não consigo nem pensar... isso está tão colocado no trabalho, faz tão parte do trabalho, que é difícil pensar o trabalho sem isso. Às vezes, essa relação está pensada, programada, planejada e, às vezes, ela se dá espontaneamente pela relação cotidiana que as crianças têm com isso (Professora G3, entrevista).

Deste modo, as professoras iam fazendo proposições, mas, também, dando abertura para o que surgia das crianças e da natureza, tanto no interior da escola, quanto no seu entorno. Essas relações serão analisadas no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”. Mas, neste momento, não posso deixar de destacar que constaram nos planejamentos (*Planejamento G2/G3, 2018*), dos quais acompanhei algumas propostas, várias saídas ao entorno da escola (ainda no interior da Universidade), como ida ao espaço da Botânica, para coleta de elementos (que também eram coletados em outras saídas), ou para a procura da “casa da bruxa” (que era mencionada em vários outros dias), ao bambuzal, para contação de história, à amoreira, para colher amoras (o que não impediu que em saídas para outros lugares do entorno fossem coletadas outras frutas). Nessas saídas também havia tempo para brincadeiras de escorregar, de esconder, de pegar. Ainda acompanhei uma ida ao Bosque em que as crianças observaram a natureza com lupas. Além deste instrumento, estiveram presentes outros instrumentos, como binóculos, câmera escura, caleidoscópio, potes e regadores (e bisnagas) para carregar água, gravetos para desenhar no chão do parque (de areia), e diferentes instrumentos e materiais do meio artístico, dentre os quais, alguns naturais – como também propôs Holm (2015).

Várias das literaturas apresentadas incluíam elementos da natureza ou animais não humanos. Estes eram frequentemente incorporados às brincadeiras, pelas crianças e pelas professoras. Quanto a outras relações e brincadeiras que envolviam a natureza, só em estar nos espaços abertos com natureza (como, no caso da escola, nos parques), as crianças já estavam em contato com ela. E, conforme a professora do G3 comentou, em alguns momentos, a partir dessa possibilidade de estar nesses espaços, se desencadeavam outras ações e propostas, como a observação de lagartos que passavam por ali, ou a colheita de frutas. Mas as professoras também planejavam mais especificamente alguns desses momentos propondo mais elementos para as brincadeiras e explorações das crianças: além da areia já presente

no espaço, propunham água, barro, pedras, restos de cerâmica, pedaços de madeira e outros elementos da natureza recolhidos (*Planejamento G2/G3, 2018*).

O Plano de Trabalho para o ano letivo foi organizado em áreas do conhecimento e conteúdos previstos para o trabalho pedagógico junto às crianças: por exemplo, a compreensão de que, por meio de brincadeiras na areia, as crianças vão desenvolvendo noções matemáticas, como peso, volume e quantidade, ou na mistura de tintas – como as feitas à base de terra – vão sendo trabalhados conhecimentos cotidianos de física e química (PLANO DE TRABALHO G2/G3, 2018). Isso vai ocorrendo de forma intencional, mediada, mas articulada e a partir do que as crianças vão vivendo na escola, como comenta a professora do G2, ao me explicar o processo de construção de uma grande casa que elas fizeram junto às crianças:

A gente se dividiu em dois grupos e quem ficou ali com ela [a professora do G3] foi organizando o espaço e eles foram fazendo uma trama de barbante na parte de cima para que a gente pudesse ir depositando as folhas, os galhos e tudo que a gente coletasse para fazer o teto da nossa casa. [...] E o outro grupo saiu comigo e a gente foi aqui na Botânica, do ladinho. E eles foram coletando tudo. [...] A gente chamou o pessoal que estava dentro e, pela grade, eles iam passando as coisas. E foi bem legal, porque tinha galhos que eles pegavam que eram grandes e eles tinham que passar pelos quadradinhos, daí eles iam tentando encontrar espaço pra passar. Quantas coisas a gente também vai desenvolvendo de noções, de tamanho, de forma, de tudo que está ali implicado. E de peso, porque eles vão pegar um galho... o Hugo [G3] pegou um galho enorme, ele queria passar um tronco quase. E ele vem com aquilo segurando pesado e eu digo: 'calma, calma, acho que isso é muito grande, até pra pôr no nosso telhado'. A gente vai fazendo um pouco isso (Professora G2, entrevista).

A professora conta que esses materiais já haviam sido coletados, mas, no dia em que planejaram a construção da casa, eles não foram mais encontrados, talvez em razão de alguma limpeza, e precisaram ser coletados novamente (*Professora G2, entrevista*). Por isso, as crianças foram organizadas em dois grupos (mas não separando-os em G2 e G3) e algumas participaram da saída à escola e outras da montagem da estrutura da casa (*Professora G2, entrevista*). Em outros momentos, essa possibilidade de simultaneidade de proposições foi se dando a partir do próprio interesse das crianças, como as professoras já manifestavam no seu Plano de Trabalho ao defenderem

a intensidade de duração das experiências e a simultaneidade de ações/proposições/brincadeiras, com a finalidade de romper com a ideia de que devemos propor uma atividade única, que requer a participação de todas as crianças do mesmo modo e ao mesmo tempo, devido às singularidades e

necessidades de todas as crianças, que devem ser levadas em consideração (PLANO DE TRABALHO G2/G3, 2018, p. 5).

E, os espaços abertos, com natureza, como será discutido no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”, vão ser um elemento importante para o desenvolvimento dessa possibilidade. A ocupação dos espaços, por sua vez, se configura como um componente curricular intimamente relacionado à organização do tempo nas instituições de educação infantil. Por esse motivo, apresento alguns elementos relacionando essas duas dimensões ao contato que as crianças podiam ter com a natureza enquanto estavam na escola.

A rotina dos três grupos era desenvolvida com uma certa estrutura, garantindo uma maior tranquilidade às crianças, mas sem a exigência de uma rigidez na sua realização. Os momentos mais fixos eram a entrada, a saída e o lanche, mas, ainda assim, tinham uma certa flexibilidade dependendo do planejamento. Quando chegava à escola, após o horário previsto para entrada, as crianças (do Módulo I) estavam sendo recepcionadas, se nos espaços externos, geralmente brincando no parque de trás ou da frente, ou, se nos espaços internos, geralmente brincando no solário ou no saguão em frente às salas dos grupos. A recepção nos espaços internos se deu, prioritariamente, nos dias em que estava calor intenso e sol muito forte, pois era possível contar com ar condicionado, ou, então, nos dias em que estava chovendo.

Durante várias vezes na semana, o G1 costumava ir a horta em algum momento do dia, antes ou depois do lanche, o qual mais ao início da pesquisa ocorria na sala [do G2B] e foi passando a ocorrer cada vez mais em outros espaços. Não havia um horário fixo para sono, mas vários bebês dormiam após o lanche. Deste modo, se iam à horta antes do lanche, após os bebês lancharem e serem trocados (os bebês que precisassem, eram trocados antes) acontecia a proposição de alguma atividade coletiva, ou essa proposição era realizada antes do lanche e, após, as crianças costumavam ir à horta.

A horta em que acompanhei plantio e colheita era localizada fora da escola, o que já indica que os bebês costumavam circular bastante. Dentre as atividades mais coletivas em que estive presente, estão contação de histórias, pinturas, brincadeiras com água, manipulação de argila, ida à Feira que acontece na Universidade e culinária.

Quanto ao G2/G3, após a recepção, as suas professoras geralmente propunham alguma atividade mais coletiva fora de sala (contação de história, pintura, papietagem, saídas ao entorno da escola, propostas com água, exploração de diferentes materiais...), ou a própria continuação das brincadeiras que estavam sendo desenvolvidas nos espaços externos. Após, lanchavam, nos espaços externos se não estava chovendo, ou comumente na frente da biblioteca se chovia e, quando se fazia necessário lanchar no espaço interno, esse momento ocorria na sala do G3.

Em seguida, as crianças que precisavam eram trocadas (mas algumas que precisassem, eram trocadas antes). Como, sempre que possível, os grupos costumavam aproveitar os espaços externos da instituição até o final da tarde, depois do lanche todas crianças eram mais enroupadas, pois durante boa parte dos meses que acompanhei, o clima era mais quente no meio da tarde, que era o horário em que as crianças realizavam pinturas, saíam da escola, brincavam com água, por exemplo, e no final da tarde o clima costumava ficar mais fresco.

Enquanto as trocas ocorriam, as outras crianças brincavam – geralmente no parque pequeno, mas também acompanhei brincadeiras no parque de trás e, quando chovia, na sala dos desafios e no solário. As crianças apresentavam sono em horários diversos. Algumas dormiam mais no início da tarde, outras mais ao final e nem todas dormiam. Às vezes alguma história também era contada após as trocas. Na sequência, eu me despedia, pois se aproximava o horário da saída das crianças.

Após essa contextualização e esse detalhamento de elementos do trabalho pedagógico dos grupos participantes da pesquisa que fundamentavam a aproximação entre crianças e natureza, lanço-me a analisar com mais profundidade motivos que afastam bebês e crianças bem pequenas da natureza em contextos de educação infantil, não possibilitando essas ou outras formas de aproximação.

4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil

A composição da educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, em creche [ou, ainda, entidade equivalente, conforme a legislação] voltada para as crianças de até três anos, e pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996) carrega um peso muito maior do que apenas a divisão com relação à faixa etária. Kuhlmann Júnior (2000) vai demonstrando que, entre o final dos 1800 e o início dos 1900, foram surgindo as primeiras instituições ocidentais voltadas para crianças menores de sete anos de idade: inicialmente o jardim-de-infância, fundado por Fröebel, mais voltado para as crianças pequenas e, posteriormente, as creches, direcionadas para o atendimento de bebês e crianças bem pequenas.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2000), na época, só os jardins-de-infância foram considerados como instituições educativas por excelência, cabendo às creches somente o papel assistencialista. Didonet (2001) afirma que os nomes das primeiras instituições voltadas para essa faixa etária representam o que era esperado delas nesse contexto histórico: na França, se chamavam *garderie*, na Itália, *asili*, na Bélgica, *écoles gardiennes*, em vários países latino-americanos, *guardería*. No Brasil não foi diferente: a própria palavra creche que se difundiu por aqui está ligada etimologicamente, na língua francesa, à ideia de presépio, manjedoura (OLIVEIRA, 2013).

Embora também educassem, como analisa Kuhlmann Júnior (1998), as intenções dadas às instituições voltadas para bebês e crianças bem pequenas centravam-se, nesse contexto histórico de entrada da mulher no mercado de trabalho, em se constituir como locais para receber as crianças filhas dessas mães trabalhadoras enquanto elas estivessem no trabalho, funcionando, muitas vezes, nas próprias fábricas onde atuavam (DIDONET, 2001). Por isso, essas instituições eram compreendidas como lugares de guarda, não carecendo, conseqüentemente, de preocupações com relação às práticas pedagógicas.

Somente no final do século XX, as creches, enquanto instituições para bebês e crianças bem pequenas, passaram a ser reconhecidas legalmente na esfera educacional brasileira: primeiro, com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Entretanto, um mapeamento e análise de 48 propostas pedagógicas municipais brasileiras para a educação infantil, representando as cinco regiões nacionais demonstra que, em 2009, 77% dessas propostas ainda não fazia referência aos bebês e às crianças de até três anos de idade e tampouco às suas especificidades (BRASIL, 2009c).

Somado a isso está o fato de que cerca de 30% das professoras atuantes na educação infantil em 2018 ainda não apresentava formação em ensino superior para atuar com as crianças (CRUZ; MONTEIRO, 2019). E, com relação à formação daquelas que possuem, a pesquisa de Bonilha, publicada em 2017, demonstra que, de 48 Universidades Federais brasileiras que contavam com o curso de Pedagogia (de um total de 60 Universidades), oito não apresentavam – ou não foi possível nelas encontrar – disciplinas voltadas para a educação infantil. E mais: das 40 Universidades que apresentavam, somente três dedicavam, na nomenclatura ou na ementa, alguma disciplina específica para a educação de bebês e crianças bem pequenas (BONILHA, 2017).

Esses dados nos indicam que, embora já assegurado legalmente no âmbito educacional, o trabalho pedagógico nas creches ainda é pouco reconhecido e estudado. Tomar a educação infantil a partir de uma ideia generalista pode desconsiderar as especificidades de bebês e crianças bem pequenas, aproximando as práticas propostas para essa faixa etária às práticas que são realizadas na pré-escola, com as crianças de quatro a cinco anos – e que, muitas vezes, já têm se mostrado equiparadas às lógicas das propostas realizadas no ensino fundamental (BRASIL, 2009c).

Além disso, a falta de consideração às propostas pedagógicas para a primeira infância parece ainda indicar a ideia dessas instituições como local de guarda, um local onde as crianças pudessem passar o tempo e só precisassem ter suas necessidades básicas atendidas. De fato, os cuidados corporais, sobretudo, com bebês [mas, também, com todos os seres humanos] são essenciais para o bem-estar de cada pessoa. Entretanto, os momentos de alimentação, de troca de fralda e de sono, que são exemplos dessas necessidades bastante presentes no cotidiano dos bebês, não deveriam ser vistos na creche como atividades assistenciais, ou domésticas, mas como componentes do trabalho pedagógico.

A este trabalho pedagógico também devem ser incluídas outras propostas planejadas para o desenvolvimento das crianças. É buscando qualificar essas propostas que discuto a relevância da presença da natureza nas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas na educação infantil, pensando possibilidades em termos dessas relações. Alguns dos estudos presentes no levantamento acadêmico sobre o tema (TIRIBA, 2005; FREIRE, 2008; SILVA, 2010; CASSIMIRO, 2012; TOLEDO, 2010; 2014), apresentados no capítulo “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”, indicam haver, na nossa sociedade ocidental, um afastamento entre crianças e natureza, que marca muitas escolas de educação infantil.

Esse afastamento toma contornos ainda mais específicos quando nos referimos a crianças tão pequenas quanto as que frequentam a faixa etária das creches, pois a própria origem assistencial dessa instituição contribuiu para esse afastamento. Porém, a discussão vai além dessa marca institucional: entendendo a infância como uma categoria social geracional, que se configura, no plano sincrônico enquanto “geração-grupo de idade” e, no plano diacrônico enquanto “geração-grupo de um tempo histórico definido” (SARMENTO, 2005, p. 367), são agregados outros elementos para análise.

Considerando a infância enquanto geração-grupo de idade, dentro da qual ainda existem diferentes “subgrupos etários” marcados pelas especificidades biopsicológicas das crianças (SARMENTO, 2005), podemos afirmar que as possibilidades de relações das crianças com a natureza vão ser modificadas de acordo com as especificidades que apresentam em cada subgrupo etário e a partir do que cada grupo social em que se inserem propõe. Além disso, cada subgrupo é ainda atravessado por outras categorias sociais, como classe, gênero e raça, conforme assinala Sarmento (2005). Assim, aquilo que é possibilitado para as crianças mais velhas muitas vezes não o é para as menores.

Em parte, essa diferença é estabelecida pelas próprias condições biopsicológicas: é notório que bebês de colo e crianças matriculadas no ensino fundamental têm necessidades e capacidades muito distintas. O que precisa ser evidenciado para além disso é que, mesmo considerando somente o subgrupo etário dos bebês, são permitidas (ou não) determinadas relações com a natureza com base em valores culturais, o que será pontuado ao longo do texto.

Somado a isso, pensando nos bebês e crianças bem pequenas de hoje, pertencentes à geração-grupo deste tempo histórico definido, podem ser levantadas características que existem atualmente e que já começam a fazer parte da vida de muitas crianças ocidentais desde que se inserem no mundo, como diferentes tipos de tecnologias, estímulos midiáticos e shoppings centers, e que podem provocar mudanças nas formas e na frequência de relação com a natureza. Isso significa que as maneiras como os grupos sociais vão se relacionando com a natureza ao longo do tempo vão se modificando e as crianças de cada geração histórica vão sendo inseridas e reconstruindo essas próprias formas de relacionamento.

Trata-se, portanto de uma trama de elementos, a nível nacional e global, que foram se desenvolvendo anterior, concomitante e posteriormente ao contexto que deu origem às creches que contribuíram para que, de alguma maneira, hoje se perceba uma ausência da natureza na vida de muitas crianças e nos espaços de educação infantil de que participam. Esses argumentos precisam ser melhor compreendidos para que possamos analisar as possibilidades de contato de bebês e crianças bem pequenas com a natureza nesse contexto.

4.1 Para dentro das casas e das creches: um percurso histórico marcado por práticas higienistas e ideais civilizatórios que ainda hoje afastam as crianças da natureza

Um dos motivos que impulsionou o surgimento das creches foram alterações quanto aos cuidadores responsáveis pelas crianças. Por certo tempo, foi comum que, assim que nascessem os bebês ocidentais passassem a ser criados por amas de leite (BADINTER, 1985; DONZELOT, 1986; CIVILETTI, 1991; ALMEIDA, 1999), mas a prática caiu em desuso no início do século XX. Junto a isso, Didonet (2001) aponta mudanças na constituição familiar, a qual, inicialmente mais extensa, vai se tornando mais nuclear. Isso significa, conforme analisa, que se antes as crianças ficavam aos cuidados de outras pessoas da família, com a diminuição do número de familiares e a entrada da mulher no mercado de trabalho [e o abandono da prática das amas de leite], foi preciso encontrar alternativas para o seu cuidado nessas sociedades.

Essa questão também está relacionada ao que analisam Donzelot (1986), ao falar no fechamento, ou no retraimento, e, Ariès (1981), no recolhimento, das famílias.

A vida, que era mais pública, vai se tornando cada vez mais privada. O espaço destinado às famílias e às crianças passa a ser direcionado cada vez mais ao interior das residências e demais construções. À natureza, resta o espaço externo, público, cada vez menos frequentado por adultos e crianças, seja com relação à casa ou à escola.

O intuito desse retraimento era organizar um espaço “suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver, e distribuído de tal maneira que os pais possam vigiar os filhos” (DONZELOT, 1986, p. 46). As ideias de vigilância e higiene vão ser bastante presentes na institucionalização da pequena infância e no seu afastamento da natureza. A vigilância a que o autor se refere foi sendo construída em busca de um ideal civilizatório, que via na atuação dos serviços, como as amas de leite, influências negativas (DONZELOT, 1986) e, na pobreza, isto é, nos pobres, uma ameaça (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Com isso, ainda antes da entrada da mulher no mercado de trabalho fabril, ela passou a ser responsável pela educação (higienização) dos filhos e por prezar os valores do casamento, de modo que homem e filhos ficassem em casa (sob controle) em vez de na rua (DONZELOT, 1986).

Por isso, o trabalho feminino fora de casa não foi bem visto, uma vez que distanciaria a mulher dessa função que estava assumindo (DONZELOT, 1986). Deste modo, se a mulher não deveria estar fora de casa, as crianças também não, o que conferia às creches um caráter negativo. As crianças que iam para a creche o faziam porque suas famílias precisavam desse contexto para poder trabalhar e se sustentar. Por isso, enquanto que os jardins-de-infância, frequentados por crianças de classes econômicas mais favorecidas, tiveram o seu aspecto pedagógico ressaltado, as creches passaram a ser usadas como instrumentos de disciplinamento e moralização das classes menos favorecidas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), associados aos processos de higienização e civilização.

Os ditames higienistas despontaram no Brasil no fim do século XIX. De acordo com o professor Luis Urteaga (1985-86), o higienismo foi uma forte corrente das ciências médicas, que se ocupou da saúde pública ao tentar explicar origens e mecanismos de doenças. Embora voltando-se para o que hoje chamamos de “qualidade de vida” (URTEAGA, 1985-86, p. 417), os seus ideais foram associados a outros interesses, ainda mantendo-se presentes em práticas atuais. Lembrando que, na Idade Média, as populações sofriam com o alastramento de doenças, o higienismo

buscou tentar entender as suas causas e propor medidas preventivas, as quais, pouco a pouco, passaram a afetar as cidades, as famílias e as instituições educativas – e, assim, as crianças e a natureza. Para controlar endemias e epidemias, tanto o meio físico, como o meio social foram alvo dos higienistas (URTEAGA, 1985-86; BOARINI, 2006).

Nesse sentido, orientações foram dadas com vistas a melhor organizar as cidades e instruir as pessoas. Algumas delas envolviam controle das águas, da circulação do ar e dos espaços comuns, como cemitérios, ossuários e matadouros (FOUCAULT, 2019), ampliação da arborização (URTEAGA, 1985-86), proposição de ideais de higiene, vestuário, exercícios, alimentação e amamentação (BOARINI, 2006), além de preocupação com a arquitetura, o mobiliário, o ensino oferecidos nas escolas e o controle da saúde física e do comportamento social, psíquico e intelectual de cada aluno (BOARINI, 2006).

Tais orientações também foram associadas às creches. Didonet destaca que altos índices de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção da sociedade (2001). Esse sentimento não representava somente uma preocupação para com as crianças, mas, também (ou, talvez, sobretudo) com o crescimento populacional para a produção de mais cidadãos úteis (VAILATI, 2006; FOUCAULT, 2019), que poderiam garantir a segurança nacional em caso de guerra (MARQUES, 2000 apud MAGALHÃES, 2011) e se tornarem uma riqueza econômica em potencial, possuindo valor mercantil (BADINTER, 1985; DONZELOT, 1986).

Com o tempo, as práticas higienistas deslocaram o foco das mudanças ambientais para questões sociais, alegando a necessidade de que os pobres se tornassem mais aptos para o trabalho e menos “perigosos” para as classes mais altas (FOUCAULT, 2019), em outras palavras, a necessidade de que os pobres fossem “civilizados” e apresentassem bons costumes, o que se tornou, na época, uma questão cultural e sanitária. Esse cenário é demarcado por uma imagem de criança que carrega uma associação entre a ideia de corpo e de natureza e uma necessidade de controle, de “domesticação” dessas expressões³⁶ que, conforme Sarmiento analisa, também foi adquirindo um caráter mais amplo contemporaneamente, associado a imagens sobre crianças de classes populares (2007).

³⁶ Essa é uma das imagens que James, Jenks e Prout (1998) propuseram ao analisar imagens sociais da infância construídas com a modernidade ocidental e apresentadas por Sarmiento (2007).

Desenvolve-se um higienismo dito social, potencializado a partir das descobertas de Pasteur e Koch sobre os micro-organismos, tirando o foco de hipóteses ambientalistas (URTEAGA, 1985-86). Assim, se antes a natureza, em especial a circulação de ar e a presença de árvores, eram vistos como positivos para a qualidade de vida das pessoas (URTEAGA, 1985-86), agora o interesse se centra em combater estes micróbios, o que, segundo o autor, terá um fundo nas concepções de seleção natural de Darwin, dando origem às ideias de adaptação e evolução do darwinismo social. Com essa mudança, desloca-se o eixo de preocupações do aspecto ambiental, coletivo e público para a esfera microscópica, individual e privada, provocando discussões sobre genes e raças sob uma perspectiva eugênica (URTEAGA, 1985-86), sem fazer com que os princípios de assepsia e combate aos micróbios perdessem força.

A socióloga Liane Mozère descreve, a partir da experiência francesa, como as práticas higienistas [e moralizantes] orientavam as rotinas das creches, ficando claramente perceptível que não havia, nessas instituições, abertura para o contato com a natureza:

Inteiramente despida assim que chegava à creche, a criança era ali introduzida, nua, por um guichê, criando-se assim uma fronteira intransponível entre um exterior considerado sujo e um interior asseptizado. Uma tabuleta avisava claramente: 'É proibida aos pais a entrada nas dependências da creche'. Uma sala de amamentação era o único espaço em que as mães podiam, em horas marcadas, entrar para amamentar seu bebê. [...] Uma vez transposto o milagroso limiar, a criança era banhada, coberta de talco e vaselina, prontamente envolta em fraldas e vestida com uma camisola. Imaculadamente branco, aquele era o mundo do silêncio, das mulheres submissas, das crianças apartadas umas das outras por cortinas brancas desde a mais tenra idade e, quando mais velhas, confinadas num imenso cercado, legítima arena de disputas, por não haver brinquedos em quantidade suficiente (2013, p. 33-34).

Donzelot (1986) refere-se à proposição de um cordão sanitário em torno da criança, dentro do qual se espera que ela se desenvolva a partir das contribuições da psicopedagogia e de uma vigilância instaurada de forma discreta. O sociólogo argumenta que, inicialmente, a Medicina não tinha interesse nas mulheres e crianças: nas suas palavras, “o parto, as doenças das parturientes, as doenças infantis eram coisa de ‘comadres’, corporação assimilável às domésticas e às nutrizes que compartilhavam seu saber e o colocavam em prática” (DONZELOT, 1986, p. 24). Ou seja, circulava entre as mulheres uma medicina própria, como indica o autor, fruto de

uma sabedoria popular que passou a ser combatida para que a Medicina também alcançasse esse mercado. Daí o investimento nas mães [burguesas] como aliadas na desvalorização dos saberes populares em detrimento à crença nos discursos médicos, os quais passaram a valorizar as funções maternais (DONZELOT, 1986).

Apostando em um avanço científico, o afastamento aos saberes populares indica, também, o afastamento à natureza e às comunidades que, na sua relação com ela, foram aprendendo e transmitindo conhecimentos através das gerações. Tiriba e Flores (2016), embora reconhecendo diferenças entre os muitos povos e comunidades tradicionais brasileiros, relembram que suas formas de sentir, pensar e produzir são vividas em sintonia com a natureza, pois sua filosofia existencial considera os seres humanos como modos de expressão da própria natureza. Entretanto, segundo as pesquisadoras, esses saberes também não figuravam nas versões publicadas até julho de 2016 da Base Nacional Comum Curricular proposta para materializar orientações comuns à educação básica (TIRIBA; FLORES, 2016). Ou seja, não somente a Medicina afastou os conhecimentos construídos na prática com a natureza, como a Educação também não os tem priorizado.

Muito desse afastamento atual foi sendo intensificado pelo e em prol do mercado. Louv também reconhece que os benefícios da natureza para a saúde e o desenvolvimento das pessoas já vêm sendo valorizados há séculos por xamãs e poetas, por exemplo (2016). Entretanto, a ciência tem se debruçado sobre essa valorização somente recentemente, e, além disso, os investimentos na área são poucos, pois os seus resultados poderiam provocar uma diminuição de vendas de medicamentos ao ser incentivado o contato com a natureza, que é mais barato (muitas vezes gratuito), se comparado a artefatos e ambientes prioritariamente industrializados (LOUV, 2016).

Percebe-se que há uma tensão entre diferentes áreas e interesses. E, considerando a saliência biológica dos processos corporais dos bebês, o discurso médico-científico encontrou espaço nas suas instituições educativas, uma vez que elas surgiram sem explicitar uma proposta pedagógica consolidada. Como indicam Delgado e Nörnberg (2013), não temos tradição em nosso país em pensar os ambientes, o planejamento e as experiências para bebês e crianças bem pequenas. Assim, a presença de pedagogias marcadas pelo higienismo ainda são comuns na educação infantil (BARBOSA, 2000; BARBOSA, RICHTER, 2010), seja de forma mais constante ou explícita, seja de forma mais pontual ou sutil.

Mesmo na escola investigada, onde as crianças circulavam com frequência e havia espaços com natureza, as professoras se deparam com algumas situações em que precisam argumentar pedagogicamente para garantir o contato de bebês e crianças bem pequenas com a natureza. Ao rememorar o início da sua experiência no Módulo I do NDI, em um grupo de bebês (que passou a participar de proposições junto a grupos de crianças bem pequenas), Natália reconhece que há *“um cuidado muito grande com as crianças bem pequenas, e que é necessário; é necessário pelas especificidades que se colocam”* (Professora G2, entrevista), mas que encontrou na área da saúde

uma preocupação com o uso de propés³⁷, uma preocupação com a higienização daquele espaço, com as idas deles aos parques, porque tinha um pouco um entendimento de que, por serem crianças tão pequenas, deveria se fazer essa aproximação com as áreas externas de modo gradativo e de preferência mais pra frente do trabalho – não já de cara no início. E a gente inverte um pouco essa lógica. A gente começa a fazer esse movimento já bem no início. Então, foi desafiador e foi ousado, por muitos motivos. Porque ao você fazer isso, você assume as responsabilidades do que possa vir a acontecer, porque são crianças muito pequenas (Professora G2, entrevista).

Ao assumir esse trabalho, a professora ia também construindo com as famílias outras possibilidades de ocupação dos espaços externos e de utilização de materiais com os bebês. Comenta que as mães expressavam preocupação de os bebês colocarem a mão com areia na boca, mas que ela mediava dizendo a eles: *“olha, está vendo, isso não é de comer; viu, o gosto é ruim; olha, você não gostou”, e [ia] tirando da boca e mostrando que é possível [essa ocupação dos espaços externos e o contato com diferentes elementos e materiais]”* (Professora G2, entrevista). Ao continuar sua fala indicando a possibilidade de desconstrução, provoca uma reflexão:

Acho que as crianças nos humanizam, elas nos fazem prestar atenção em muitas coisas que nos passariam despercebidas. E os bebês fazem isso também. Não são só as crianças que já falam, que já têm essa linguagem verbal constituída, por que os bebês vão nos falando de outros modos. E eu acho que com os bebês a gente vai fazendo um movimento de contemplar os espaços, de sentir, com todas as possibilidades, esses espaços externos (Professora G2, entrevista).

Esses relatos não significam que tais questões estejam encerradas, mas que não só é preciso manter um diálogo constante da Pedagogia tanto com a área da

³⁷ Protetores para os pés (de tecido) utilizados para entrar na sala do G1.

saúde, quanto com as famílias, pois suas preocupações também estão voltadas para o bem-estar das crianças, quanto necessitamos estar atentas às próprias expressões e desejos dos bebês (e das crianças). Delgado e Nörnberg, ao narrarem sobre um estudo decorrente de pesquisa de doutorado, encontram relatos de acadêmicas em processo de estágio desencorajadas por falas de professoras das escolas comentando sobre as propostas das estagiárias: “‘Ah, mas as crianças não vão conseguir fazer isso’; ‘Os pais não vão deixar as crianças fazerem isso, porque elas vão se sujar’; ‘Ah, mas isso não vai dar certo porque eles são muito pequenos’ (2013, p. 160). Segundo as autoras, “tais comentários desqualificavam o movimento de produção de práticas pedagógicas envolvendo as crianças – e desqualificavam as próprias crianças enquanto agentes potentes” (DELGADO; NÖRNBERG, 2013, p. 160).

Com relação à sujeira, mencionada pelas autoras, não presenciei, nas observações durante a pesquisa, restrições quanto à possibilidade de as crianças se sujarem, como registro no *“Episódio nº 12 – Escorregando no papelão – e ficando ‘cheio de barro’”*. Isso não significava que, em algumas propostas não fosse tomado um cuidado maior com as suas roupas (por exemplo, em uma atividade de pintura em dia frio). Renata comenta como se dava essa questão com as famílias:

No geral, eu acho que as famílias já têm um critério que é de trazer as crianças pra escola com uma roupa que pode sujar... então, eu vejo, às vezes, algumas roupas de fato estão manchadas de tinta e a criança volta a usar aquela roupa e fica um pouco a roupa da escola. [...] essa é um pouco a condição do trabalho: permitir que as crianças se sujem [...] quando é coisa que lava e sai, tipo barro, areia, saem daqui bem sujos (Professora G3, entrevista).

A “sujeira” da natureza, muitas vezes malvista, é uma marca de que as crianças brincaram. Se, no contexto investigado as famílias costumavam compreender esse movimento, Tiriba (2005) encontrou em Blumenau evitação ao contato com a natureza para que as crianças não se sujassem, nem sujassem suas roupas. Guimarães, propondo uma ressignificação da ideia de cuidado, que não se restringisse aos hábitos de higiene e alimentação, assinala que o excesso de preocupação na busca pela limpeza e o próprio banho são alguns dos marcos da creche, remanescentes dos propósitos higienistas (2008).

Isso não significa que não se possa ou não se deva dar banho nas crianças na creche. Inclusive, nos dias em que estive presente durante a pesquisa, se necessário,

as crianças tomavam banho – e este, depois de uma pintura ao ar livre em um dia quente, poderia até ser de mangueira, como no *“Episódio nº 17 – Quando a pintura termina em banho de mangueira”*. Mas o banho não era vivido como uma obrigatoriedade da escola em manter as crianças assépticas, afastando-as ainda mais da natureza.

E, embora as crianças pudessem brincar com areia, água, barro e outros elementos da natureza, Renata destaca que acolheu o pedido de uma mãe para colocar uma camiseta [sobre a roupa da criança] nos momentos de pintura, indicando que *“a preocupação dela mais é com a tinta, que ela diz que lava não sai [...] Essa criança usa avental e a camiseta específica que ela manda. Então, quando a gente vai fazer alguma proposição com tinta eu procuro cuidar”* (Professora G3, entrevista). Ainda assim, para a professora, a preferência é por atividades que as crianças possam experimentar pelo corpo:

Eu acho que eles são muito pequenos e a relação que eles estabelecem com a tinta, com esses materiais, com barro ainda é muito corporal. Então, às vezes colocar avental limita. Limita essa experiência que passa pelo corpo também. Que é de se lambuzar, que é lambuzar o corpo com esses materiais, com esse material que é viscoso. Então, acho que a goma, a tinta e o barro, a gente faz muitas experiências com... e vai pro corpo. E a gente quer que de fato a criança possa experimentar isso. Imagine que ali de zero a três é toda a questão da sensorialidade, ela está colocada, e a gente precisa dar possibilidades para que as crianças explorem isso. (Professora G3, entrevista).

E a natureza se coloca como uma dessas possibilidades para que as crianças estabeleçam relações corporais e sensíveis variadas. Porém, em muitos contextos, isso não permitido a elas, ou o é com pouca frequência, porque predomina, como analisa Tiriba (2005), uma associação da ideia de natureza enquanto lugar de doença, sujeira e perigo.

Voltando ao percurso histórico para analisar outros fatores que levaram ao distanciamento que hoje vemos entre a nossa sociedade e, conseqüentemente, entre as nossas escolas, e a natureza, cabe destacar que a proposição de condições sanitárias para cidades, instituições e residências não estava desassociada de outro processo moralizador que vinha ocorrendo no Ocidente há alguns séculos: a busca pela civilização individual e coletiva (ELIAS, 2011). Nas palavras de Elias, tratava-se de uma

mudança estrutural ocorrida em pessoas na direção de maior consolidação e diferenciação de seus controles emocionais e, por conseguinte, de sua experiência (como, por exemplo, na forma de um avanço do patamar de vergonha e nojo) e de sua conduta (como, por exemplo, na diferenciação dos utensílios usados à mesa) (2011, p. 216).

Uma mudança nos costumes e atitudes, um refinamento, como menciona o autor, que vai fazendo com que as pessoas [ditas civilizadas] se sintam embaraçadas ou desconfortáveis ao se depararem com pessoas que mencionam de forma mais aberta ou ocultam menos as suas funções corporais, e que, por isso, seriam consideradas incivilizadas, não-civilizadas ou bárbaras (ELIAS, 2011). Sob essa lógica, os bebês estariam na condição de seres em vias de civilização, pois não controlam suas funções corporais e ainda dependem dos adultos para lidar com elas. É a representação da imagem de criança, socializada por Sarmiento (2007), de seres que precisam ter sua natureza suprimida.

Gottlieb (2013) propõe um outro olhar a essa condição, reconhecendo que os bebês passam, realmente, a maior parte do tempo envolvidos com processos corporais, mas que são processos caracterizados por formas de comunicação somática. Estas, por sua vez, são desvalorizadas no Ocidente devido à significação negativa dada à expulsão das substâncias corporais, como urina, fezes, lágrimas e vômito, o que a autora cita a partir de Bakhtin (1968), mas que, em outros contextos, são culturalmente significativos pela compreensão desses processos enquanto uma comunicação corporal.

Como as creches, então, são instituições nascidas no âmago da sociedade ocidental, as estratégias de higienização e civilização fizeram parte da sua constituição. Elas empenharam-se em afastar bebês e crianças bem pequenas da sua condição de natureza, promovendo um trabalho “de contenção dos desejos de movimento dos corpos infantis, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos” (DELGADO, 2013, p. 248).

Guattari também percebeu o quanto as creches passaram a atuar na tarefa de preparar as crianças, desde o mais cedo possível, para aprenderem os códigos esperados pelo sistema industrial-capitalista – trata-se de uma iniciação, nas palavras do autor, a essa lógica do trabalho (1985), que incide na contenção dos corpos das crianças e no seu consequente afastamento da natureza (da sua natureza e da natureza ao seu redor). Esse distanciamento está relacionado ao afastamento de tudo

aquilo que o Ocidente considera primitivo e inferior (ELIAS, 2011). Assim, as relações diretas da e com a natureza são menosprezadas.

Embora a sociedade tenha se modificado muito, o ideal civilizatório ainda se faz presente, sendo expressado, muitas vezes, de forma sutil e em pequenas ações cotidianas. É nesse sentido que se encontram os resultados da pesquisa de Tristão (2012), que buscou investigar a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. O pesquisador se deparou com ações por parte dos adultos da instituição interessadas em civilizar – no sentido desenvolvido por Elias (2011) – as crianças no parque, mesmo tendo os adultos declarado esse tempo-espço como sendo de brincadeira livre (TRISTÃO, 2012).

Assim, afastando as crianças da natureza, onde podem ser mais livres e explorar sua corporeidade, é mais fácil civilizá-las, ensinando-as os bons costumes que seriam necessários para que possam se adaptar à sociedade. De acordo com Foucault (2019), o controle que a sociedade faz sobre as pessoas começa no e com o corpo e, nas escolas, ocorre de diferentes formas, como a compartimentação e a serialização de estudantes e saberes, a fragmentação do tempo, o cerceamento das atividades (demandando respostas imediatas [e idênticas]) e a disposição das construções, de modo que facilitem a vigilância (FOUCAULT, 2014).

Nesse sentido, ao analisar o quanto as medidas punitivas foram sendo substituídas por ações de vigilância, o autor questiona: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2014, p. 219). Na mesma direção, Barbosa pontua que, seguindo as orientações higienistas, muitas creches mais se assemelham a hospitais do que a instituições para crianças sadias, identificando “um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle” (2000, p. 140).

Ao refletir sobre o trabalho que vem desenvolvendo junto à Renata, prioritariamente nos espaços externos e possibilitando que crianças bem pequenas circulem, Natália analisa sua trajetória, demonstrando o quanto o encaminhamento deste trabalho foi possível na medida em que ela, anteriormente, foi desconstruindo olhares que considera marcados pelo controle. Referindo-se à sua primeira experiência na instituição, ela faz uma avaliação a respeito:

Eu acho que eu entro um pouco no NDI com uma lógica de controle. Eu tinha uma necessidade de estar vendo todas as crianças ao mesmo tempo. Eu tinha uma necessidade de que eles estivessem o tempo inteiro próximos de mim. Eu tinha um trabalho que era bastante dirigido, no sentido de [que] eu criava poucos espaços de escape para as crianças. Embora, teoricamente a minha formação fosse outra... hoje a minha análise é que eu fui muito controladora durante todo esse primeiro semestre, porque eu pensava: 'são crianças ainda bastante pequenas, esse espaço é enorme'. O espaço do parque era muito grande. Toda vez que a gente ia pro parque tinha vários outros grupos juntos e eu ficava super tensa de perder as crianças nesse espaço, de alguém se machucar e perder os objetos. Tem uma lógica do controle, que foi me tomando no primeiro semestre; isso foi bem... foi muito difícil pra mim. E eu acho que a parceria no trabalho com a [a professora da sala ao lado na época] ela foi muito importante, porque ela já tinha, claro, muito mais experiência do que eu aqui de atuação com as crianças e ela vai me sinalizando coisas, na prática, na relação, no dia a dia, que vão me possibilitando um outro trabalho. Então, ainda naquele ano eu acho que tem um salto qualitativo o meu trabalho. E eu começo a pensar outras possibilidades de interação das crianças no espaço, de interação nos espaços abertos, nos espaços externos. Eu começo a me libertar um pouco disso que veio tão forte no primeiro semestre (Professora G2, entrevista).

Sua necessidade inicial de controle sobre o grupo parece uma marca que acompanha a Pedagogia. Tiriba (2005) também encontrou, nas falas de professoras da educação infantil, a sua preferência por espaços internos para que mantivessem o controle sobre as crianças. E Gobbato (2011) observou que, embora em algumas salas de berçário esteja havendo uma diminuição do número de berços, em outras, especialmente com bebês que já aprenderam a sentar, tem ocorrido uma ocupação do espaço por mesas e cadeiras. Essa mudança não só pode representar uma necessidade que bebês e crianças bem pequenas também realizem produções, aproximando-os de práticas escolarizadoras realizadas com crianças mais velhas, como também demonstra o quanto o espaço da educação infantil tem sido preenchido com dispositivos disciplinares, nos termos de Foucault (2014), para manter as crianças vigiadas pelo olhar adulto.

Em contrapartida, então, estar na natureza, no espaço externo ou ao ar livre, representaria, para os adultos, encontrar mais dificuldades em manter o grupo sob controle, pois as crianças têm mais espaço para correr, para descobertas e para fazerem coisas por si só. Porém, essa dificuldade só é posta se a concepção de trabalho pedagógico com as crianças se mantém adultocentrada e pretende encaminhar as crianças todas à mesma direção.

Além desse processo de desconstrução que possibilitou uma maior permanência das crianças fora de sala, em uma relação menos marcada pelo controle, Natália procurou, também, com essa abertura, melhor acolher as

especificidades de uma criança com autismo, que *“tinha uma demanda também muito de ocupar os espaços externos, então, eu também comecei a pensar o trabalho mais vinculado a esses espaços”* (Professora G2, entrevista), diz ela. Embora não sendo possível generalizar, ao atentar para as especificidades desta criança com deficiência, a professora procurou atender sua necessidade de estar mais em espaços abertos, o que também possibilitou um maior contato das demais crianças com a natureza, presente nesses espaços.

Sem diminuir a intencionalidade e a atuação docentes, podemos pensar em contextos onde as crianças possam ter liberdade para escolher do que participar, junto à oferta de propostas mais coletivas. Essa experiência relatada por Natália foi se abrindo para a ocupação de espaços fora de sala. Além disso, o trabalho pedagógico que acompanhei junto aos grupos nesta pesquisa e que venho descrevendo para poder analisar as relações das crianças com a natureza ocorreu prioritariamente nos espaços externos ou, não sendo possível, fora de sala.

Contudo, ao averiguar o tempo que crianças matriculadas na educação infantil têm disponível ao ar livre, Tiriba (2005) depara-se com uma situação semelhante a de um aprisionamento em algumas escolas, devido ao escasso tempo ao ar livre disponibilizado às crianças, que, conforme anuncia a pesquisadora, permaneciam boa parte do dia na instituição emparedadas, isto é, nos espaços fechados. Tiriba associa essa lógica do aprisionamento, assim como a cisão entre corpo e mente (e que levam ao afastamento da natureza), ao modelo de desenvolvimento capitalista urbano industrial patriarcal, que, por sua vez, também gera os desequilíbrios ambientais (2005).

Dentro dessa lógica, esse movimento de manter as crianças dentro das salas pode ainda ser comparado ao deslocamento anteriormente feito nas cidades, direcionando a ocupação das pessoas das ruas para o interior das casas (ARIÈS, 1981; DONZELOT, 1986). Com relação aos deslocamentos das crianças nas cidades, levanto, a seguir, alguns pontos para discussão que envolvem as possibilidades (ou impossibilidades) de contato com a natureza do lado de fora das escolas.

4.2 Além dos muros da escola: (des)encontros com a natureza na cidade

Embora com as indicações higienistas sobre ambientes arborizados e saneamento para as cidades, a natureza defendida para estar presente no espaço urbano não se tratava de qualquer natureza, mas de uma natureza igualmente civilizada. Henrique (2009), que analisou³⁸ os processos envolvendo a natureza, a cidade e os empreendimentos imobiliários, indica que, a partir do higienismo, novas técnicas e tecnologias foram criadas para dar suporte a uma ideia de natureza limpa e padronizada na paisagem urbana. Sendo essas técnicas e tecnologias determinadas pelo poder econômico e político, somente a nobreza e a burguesia tinham acesso a elas, cabendo aos mais pobres continuar a viver com uma natureza hostil e insalubre (HENRIQUE, 2009). Além do higienismo, o autor destaca a presença concomitante de outro sistema de ideias: o esteticismo, a partir do qual, nas suas palavras,

a natureza, como sinônimo de paisagem, é passível de um julgamento estético de beleza, que também seguirá um padrão 'civilizado' previamente definido. A natureza, cortada e delimitada em linhas retas, torna-se um jardim, um signo da administração humana. A natureza, como um padrão estético de beleza requintada e sofisticada, é cada vez mais valorizada e decorativa, sendo acrescida de objetos humanos – monumentos à história do homem – intervenções para torná-la cada vez mais grandiosa. A riqueza natural não basta, é preciso demarcar o território humano, sua conquista, sua incorporação e sua produção (HENRIQUE, 2009, p.67).

Não é de se estranhar essa dominação e suposta correção da natureza, pois, de acordo com Elias, com a ideia de civilização, “a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo” (2011, p. 23, grifo do autor). Deste modo, aquilo que, humano ou não, não represente essa lógica da racionalidade, acaba desvalorizado – mesmo movimento tido para com os bebês.

Podemos compreender que, de certa forma, a natureza a que as crianças têm acesso na escola, ou mesmo nos espaços públicos das cidades, é uma natureza que constantemente passa pela intervenção humana, assumindo a forma de parques, jardins, praças, recebendo (ou não) manutenção, tendo o seu espaço controlado. É

³⁸ Epistemologicamente e por meio de estudo de caso em três cidades: Salvador – BA, São Paulo – SP e Florianópolis – SC (HENRIQUE, 2009).

uma natureza limpa, como escreve Henrique (2009), mas que, mesmo assim, é identificada como sujeira (TIRIBA, 2005). Renata, que, junto à Natália, desenvolvia um trabalho constante com as crianças do G2/G3 de coleta de elementos da natureza, considera até que o parque da escola era muito limpo, como comenta na entrevista:

E aí nos espaços externos, essa relação com a natureza está dada por si só, porque nós estamos na grama, no meio das árvores e ali poderiam estar mais, porque nosso parque é muito limpo: então, os gravetos não ficam no chão, as folhas e flores que caem também são recolhidos. Mas, mesmo assim, sempre tem alguma coisa que acabou de cair, as próprias frutas que caíram do pé (Professora G3, entrevista).

A natureza está sempre em constante renovação e isso modifica o espaço. Na escola, as crianças ainda tinham o contato com natureza viva (e com folhas e frutos que acabaram de cair), entretanto, em muitas outras escolas, o cimento ou a brita predominam (TIRIBA, 2005), até porque, das 115.195 escolas que oferecem educação infantil no Brasil, apenas 32.475³⁹ possuem área verde (INEP, 2019a; 2019b). Embora nesse dado não estejam incluídos os parques e os pátios cobertos, não podemos supor que nesses espaços as crianças tenham contato com a natureza, pois há parques sendo propostos e construídos com estrutura plástica e/ou base em grama sintética (TOLEDO, 2010).

Henrique analisa que tem sido vendida uma ideia de natureza natural, mas que não passa de aproximações, de representações (ou, nos seus termos, de falsificações) da natureza (2009). Muitos anos antes, Calvino (1994) já alertava que vivemos em um mundo onde há o perigo de se perder o sentido da diferença entre as coisas e as pessoas, pois os valores se tornaram mercadoria e tudo é avaliado em termos de produção e consumo. Analisando a natureza na cidade, Henrique (2009) nos apresenta elementos demonstrando que com a natureza não foi diferente: ela foi coisificada; transformada em mercadoria, logo, artificializada.

A natureza artificializada, segundo o pesquisador, encontra-se, muitas vezes, “descolada” das características naturais dos lugares e é padronizada, não apresentando relação horizontal com o grupo social que habita o espaço (HENRIQUE, 2009). Tal artificialidade é regida pelo mercado, que vê oportunidade em vender um produto dito refinado, domesticado, conhecido e controlado – a natureza –, feito a

³⁹ Chegou-se a esse número a partir do cálculo entre a quantidade de escolas em cada dependência administrativa (INEP, 2019a) e a porcentagem correspondente em termos de existência de área verde nas escolas de cada dependência (INEP, 2019b).

partir de uma matéria-prima bruta, selvagem, desconhecida e desordenada – a própria natureza. Em Florianópolis e em outras cidades da região litorânea, essa questão do consumo também é percebida por Renata:

Nós temos, também, com a natureza, e acho que isso é muito grave, uma relação de consumo. Que acho que vem de uma lógica capitalista. Então, você, um pouco, consome os lugares. Aí as pessoas pagam fortunas pra veranejar numa praia e na outra, mas tem espírito... o próprio turismo, um espírito de destruição mesmo (Professora G3, entrevista).

Nesse mesmo sentido, Delgado (1997) analisou, ao realizar sua pesquisa de mestrado no Canto da Lagoa, em Florianópolis, a transformação local a partir da fala de moradores. Percebeu que adultos e crianças residentes do bairro não mais conseguiam usufruir dos espaços públicos, como a rua e a lagoa, em razão da povoação do local por pessoas advindas de outros estados e países e da consequente privatização e encarecimento dos espaços que muitas dessas pessoas ocasionavam a partir da arquitetura e da localização de suas casas. As colocações dos moradores com quem conversou destacam, a partir do que percebemos como a valorização turística e imobiliária da região – e da ilha como um todo –, a instalação de novos integrantes com uma mentalidade mais individualista e urbana e, consequente, menor preocupação ambiental (DELGADO, 1997).

Com o processo de mercantilização, o acesso à natureza citadina, por exemplo, a parques, praças bem cuidadas, jardins, espaços públicos de convivência coletiva diversos, é discriminado em função da classe social (LIMA, 1989; TONUCCI 2005; HENRIQUE, 2009). Dessa forma, nem todas as pessoas têm o mesmo direito de usufruir de espaços com natureza, não somente pela sua localização, geralmente em bairros de classe média a alta, ou pela cobrança de entrada que há em muitos deles, mas, também, porque a ampliação do cenário urbano (privado) resulta na diminuição de espaços ao ar livre e arborizados (públicos). Como consequência apontada por Henrique (2009), a natureza se transforma em um item de luxo e passa a ser vendida como um dos principais atrativos do mercado imobiliário [e do ramo turístico]: ela tem seus consumidores e clientes, significando-lhes certo status social.

Essa mercantilização parece superar até mesmo as proposições higienistas, preocupadas com o saneamento básico e com a presença da natureza (ainda que controlada) nas cidades. A preocupação para com a natureza fica ainda mais secundarizada: a própria proposta de preservação, segundo Henrique (2009), se torna

um elemento a ser vendido e a conferir status. As professoras entrevistadas, em alguns momentos, refletem sobre as relações mercantilistas com a natureza:

Eu acho que eles⁴⁰ aproveitam a natureza pra fazer essa propaganda da cidade para atrair turistas. Eu não acho que eles cuidam disso racionalmente. Eu não acho que eles pensam tão seriamente na questão do saneamento básico quando a ilha fica cheia (Professora G1, entrevista).

Primeiro, então, tem uma destruição generalizada e depois vem todo esse processo de recuperar, que é feito, também, muitas vezes, de uma forma inadequada ainda, ineficaz, caríssima (Professora G3, entrevista).

As duas professoras também citam preocupação com as praias da região, como questões sanitárias e o aumento do setor hoteleiro (Professora G1, entrevista) e poluição, destruição e de aumento de construção nas praias (Professora G3, entrevista). Embora eu não vá adentrar todas as questões que envolvem a presença da natureza na cidade, esses pontos são importantes para refletir sobre as relações estabelecidas com as crianças. Por um lado, muitas delas já nascem em meio a esse cenário de relações abusivas e utilitárias da natureza. Por outro, essas mesmas crianças não parecem ter a oportunidade de se envolver cotidianamente com a natureza e, assim, criar laços com ela. As suas relações são marcadas pelo caráter de eventualidade (talvez finais de semanas ou férias) e mediadas pelo consumo.

Nesse sentido, são poucos os esforços em ampliar e preservar a existência da natureza para todos, em todos os cantos da cidade: se há natureza que sobre, não faz sentido vendê-la. Cria-se uma espécie de jogo: a natureza fica à mercê dos setores imobiliário e turístico, mas também serve como pretexto para a remoção de determinado grupo de algum lugar (HARVEY, 2012) e é usada para separar classes sociais, tanto pelo direcionamento ao tipo de público, como pela utilização das fronteiras de muitos parques como separação entre os bairros de classe mais altas dos bairros de classe mais baixas (HENRIQUE, 2009).

Muitos espaços públicos, então, não são preservados e acabam sucateados, levando à [suposta] necessidade de privatização e venda da natureza. Sua presença na cidade é permitida por meio de um viés antropocêntrico e utilitarista (HENRIQUE, 2009) e o direito à cidade, discutido pelo geógrafo David Harvey, acaba caindo na mão dos interesses privados, fazendo com que a própria qualidade de vida seja uma

⁴⁰ Utiliza genericamente o pronome eles.

mercadoria (2012). A natureza passa a ser oferecida como propaganda de um produto ou de um serviço que venderia qualidade de vida e status, ainda mais quando 76,0% da população brasileira está concentrada em municípios que são considerados predominantemente urbanos (IBGE, 2017) – e com menos acesso à natureza do que no campo.

Porém, ao se tornar mercadoria, o acesso a ela se dá de maneira desigual entre as classes, tanto em termos de moradia, quanto com relação ao acesso à natureza da cidade (HENRIQUE, 2009). E isso reflete na possibilidade de contato com a natureza nas escolas, pois mesmo que a instituição não tenha muitas opções no seu interior, caso o entorno seja acolhedor, tenha praças, parques ou outras áreas com natureza, possibilidades diversas poderiam ser colocadas. Por vezes, essas possibilidades são colocadas pela própria configuração do local, mas, ainda assim, não significa que o entorno é acessado, como analisam as professoras:

Eu acho que as crianças têm tido a oportunidade de plantar bastante coisa quando tem espaço e tem algumas escolas aqui na ilha que também promovem passeios, que levam as crianças a lugares que têm uma natureza por causa da nossa própria geografia. [...] Dependendo de onde a escola está e dependendo dos recursos que têm para transporte das crianças, eu acho que as escolas têm aproveitado esses espaços para levar as crianças (Professora G1, entrevista).

O que eu acho que às vezes privilegia algumas escolas é a sua localização. Então, se essa escola está localizada no espaço onde tem área verde, onde as crianças tenham possibilidades [...] eu acho que, daí, dependendo da localização física dessas escolas, elas podem ser privilegiadas ou não. E, às vezes, esses espaços que tem no entorno, dependendo da escola, ainda são subutilizados. Às vezes tem acesso, mas não... isso não é viabilizado... (Professora G3, entrevista).

Suas falas indicam que mesmo que em algumas escolas não haja espaços ao ar livre com natureza (embora isso seja o defendido), o entorno pode se tornar um aliado ao trabalho pedagógico, ampliando as vivências das crianças, promovendo outras relações, como observei durante a pesquisa e analiso no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”. Entretanto, penso que seria importante melhor avaliar as localizações em que as escolas vêm sendo construídas: há possibilidade de as crianças circularem? Há praças ou bosques próximos? Quais são as condições necessárias para garantir saídas ao entorno? Precisamos de escolas em que todas as crianças possam ter acesso à natureza todos os dias – e

que isso não seja somente privilégio de algumas escolas pela sua localização ou pelo seu recurso, como as professoras apontaram.

Ao rememorar a presença da natureza em sua infância, Renata comenta sobre a ocupação da rua pelas crianças, pois elas não eram marcadas tanto pela presença dos carros:

Essa casa em que eu morei era a casa da minha avó paterna e depois nós tínhamos uma casa que não tinha um quintal tão grande, mas nós tínhamos a rua. Eu lembro que, quando eu fui morar nessa outra casa, a rua ainda não tinha pavimentação, e pouquíssimos carros... e parece que rua era um espaço das crianças. Então, as pessoas que tinham carros tinham cuidado com as crianças, porque as crianças brincavam na rua. O lugar das crianças brincarem era na rua (Professora G3, entrevista).

Quantas crianças hoje têm acesso a um quintal? Quantas crianças podem brincar na rua? E as que podem, por quanto tempo? Há natureza presente nas casas e nas ruas? Ao adentrar no universo dos gatos que habitam a cidade, Calvino faz uma crítica às mudanças ocorridas nesse contexto, alertando que

as ruas são ininterruptamente percorridas pelo tráfego mortal dos carros trucidagatos; em cada metro quadrado de terreno onde se abria um jardim ou uma área livre ou as ruínas de uma velha demolição agora imperam condomínios, habitações populares, arranha-céus novos e faiscantes (1994, p. 97).

Vê-se que a (não) presença da natureza e de espaços acolhedores na cidade para animais (humanos e não humanos) é uma questão política, guiada por interesses mercadológicos, que jogam com a vida, o presente e o futuro de todos os seres vivos. Como bem aponta Tonucci (2005), a cidade escolheu um cidadão privilegiado e este é o adulto produtivo. Nesse sentido, Redin e Didonet (2007) e Richard Louv (2016) alertam que as cidades têm dado pouca atenção às crianças, acolhendo-as muito mal. Atualmente, as escolas e as cidades perdem espaço livre a fim de receber, respectivamente, mais alunos (ELALI, 2002; TIRIBA, 2005) ou mais cidadãos (HENRIQUE, 2009), e as ruas, hoje, são menos vividas como espaços de socialização e brincadeira em função do aumento da quantidade de prédios comerciais e residenciais, do fluxo de veículos e da violência.

O medo da violência é, também, um forte motivo que restringe as possibilidades de bebês e demais crianças estarem ao ar livre na cidade (LOUV, 2016; TONUCCI, 2005; LIMA, 1989). À medida, então, que a rua foi sendo tomada por mais veículos e

violência, criaram-se, também atendendo os interesses do mercado, espaços especializados, que, conforme Louv (2016) são cada vez mais direcionados a esportes coletivos e menos naturais, criticando-os por serem lugares domesticados, simples e entediantes. Jader Janer Lopes e Tânia de Vasconcellos, com um olhar a partir do campo da Geografia da Infância, discutem outros desses espaços, apontando que

os 'shopping centers', as grandes redes de fast food, os parques pagos tornaram-se os lugares privilegiados das crianças que, no passado, foram deslocadas das ruas para dentro de casa e, agora, são deslocadas da casa para esses espaços privados, mediatizados pelo senso de segurança, encerrados na lógica do consumo, acessados através do capital (2005, p. 60).

Tonucci (2005) e Lima (1989) também expressam argumentos negativos quanto a estes espaços especializados, esclarecendo que tais locais servem para o controle das crianças e que seus brinquedos pouco permitem o imprevisto e a criação, contribuindo no desserviço de domesticação, ou, em outras palavras, moralização e civilização, das crianças. Tonucci (2005) conclui que esses espaços favorecem a dimensão motora, mas inibem a expressividade lúdica, privilegiam as relações delas com os adultos, promovendo pouca socialização entre as crianças, e acabam se tornando inadequados para satisfazer suas necessidades lúdicas. Natália reflete sobre a quantidade e a qualidade dos espaços públicos voltados para as crianças em Florianópolis:

Acho que cabia até uma pesquisa para pensar quais são os espaços pra infância aqui em Florianópolis. Por que, fico pensando que não sei se são muitos e não sei se os que tem são seguros [...]. Então, acho que a gente tem, sim, algumas possibilidades, mas eu não sei a qualidade dessas possibilidades, desses espaços. Acho que a gente tem projetos legais que acontecem aqui na ilha, que você pode oportunizar. Acho que a gente conta... só de pensar que a gente tem dunas, a gente tem lagoa, a gente tem mar, a gente tem cachoeira, a gente tem muitas coisas. Mas espaços organizados para criança, para infância, eu não sei se são muitos (Professora G2, entrevista).

Os espaços organizados que a professora não sabe se são muitos são espaços que também apresentem outras referências, *“outras possibilidades de espaço, de pensar esses lugares para criança, para infância, que priorizem essa relação com a natureza, fugindo um pouco dessas ideias desses playgrounds de apartamento, com grama sintética”* (Professora G2, entrevista), pois estes últimos não só contribuem

para o afastamento com relação à natureza e requerem um espaço desmatado para serem instalados, como se aproximam à pouca abertura em termos de possibilidades mencionada por Lima (1989) e Tonucci (2005).

Além disso, durante a realização de uma pesquisa, Tonucci (2005) descobriu que as crianças desejam espaços públicos gratuitos liberados para o acesso e uso por parte de todas as pessoas – até porque, como elas relataram a partir de suas experiências, quando se especializam os espaços, restringem-se as possibilidades de uso daqueles sujeitos somente àqueles espaços. Além disso, elas mesmas reconhecem que uma cidade mais acolhedora pode resultar em menos violência e, conseqüentemente, menos perigo (TONUCCI, 2005), o que pode possibilitar uma maior ocupação desses espaços pelas crianças. Tonucci (2005) afirma que a presença das crianças em um determinado ambiente indica que o mesmo é sadio, agradável e seguro. Acredito que a relação seja recíproca: se o local for sadio, agradável e seguro, poderá contar com a presença e participação constante de crianças.

E, para isso, as cidades precisam voltar a ser ocupadas e precisam ser garantidos espaços de ocupação. Sobre Florianópolis, Renata avalia:

[...] As praças, dependendo da região onde moram as crianças, não existe uma praça... uma praça que seja segura... Morei também no centro aqui em Florianópolis e acho que agora tem uma preocupação com a revitalização dos espaços públicos – que eles possam ser habitados por todas as pessoas: pelas famílias, pelas crianças, pela comunidade de forma geral. Então, tenho visto agora essa preocupação, mas nem sempre é assim... (Professora G3, entrevista).

Louv (2016) acredita que podemos e devemos fazer muita coisa a qualquer momento para estimular o (re)encontro entre as crianças e a natureza, mas que, a longo prazo, se faz necessária uma mudança nos padrões culturais e no ambiente construído. Algumas das indicações do comentário geral que o Comitê dos Direitos das Crianças publicou a respeito do “direito da criança a descansar, a ter lazer, a brincar, às atividades recreacionais, à vida cultural e às artes” (CRC, 2013, p. 1, tradução nossa), dizem respeito a um planejamento municipal que considere, dentre outros elementos, parques, ambiente seguro para o brincar livre, zonas onde quem brinca tenha prioridade, medidas de tráfego, proteção às áreas para brincar e acesso e transporte para áreas verdes ajardinadas, natureza e espaços abertos.

Além disso, para promover o resgate da natureza e a valorização dos espaços públicos, Euclides Redin e Vital Didonet (2007) recorrem a um poema do costarrriquenho José Maria Zonta, que recomenda aos administradores das cidades incluírem [ao menos] um artista no seu grupo de assessores, alguém com sensibilidade e criatividade, capaz de sonhar e modificar a realidade. E também apostar nos sonhos e na capacidade de proposição das crianças, como fizeram Tonucci (2005), Chawla (2012) e Chaigar e Redin (2013), as quais perceberam que “o espaço mercadoria proveniente de relações sociais mercantis é problematizado pelas crianças que preferem os espaços onde podem desenvolver suas humanidades, inclusive em meio a plantas e animais” (CHAIGAR; REDIN, 2013, p. 12) – espaços onde compreendo que podem aumentar sua *potência de agir*, sendo *afetadas* por outras crianças, adultos, animais e plantas.

E que também os bebês e as crianças bem pequenas sejam considerados. A sua condição de recém-chegados neste mundo, pessoas a quem temos que acolher com hospitalidade, iniciar no mundo e, também, acompanhar, como anunciam Bárcena e Mèlich (2000), inspirados em Arendt, evidencia a nossa responsabilidade para com eles e elas. Porém, os bebês pouco são lembrados na hora da instalação de espaços ou brinquedos em parques ou praças, possivelmente porque vem se considerando que seu lugar é no âmbito privado, no seio familiar.

Lopes e Vasconcellos explicam que toda criança é criança de algum local, mas que para cada criança do local há um lugar de criança, definido socialmente (2005), ou seja, a possibilidade de frequentarem determinados lugares é determinada culturalmente e o que cada lugar lhes fornece, também. Pensando especificamente nas escolas que acolhem esses bebês e essas crianças bem pequenas, o seu lugar pode ser na natureza? E, antes disso, a escola tem conseguido ser um lugar de natureza? É refletindo sobre essas questões que dou sequência à discussão na próxima seção.

4.3 Para estar em contato com a natureza na educação infantil, é preciso que ela esteja presente: lidando com as condições estruturais e buscando estratégias de aproximação à natureza frente a outros desafios

Venho argumentando que a natureza tem estado ausente da realidade de muitas escolas de educação infantil e de muitas propostas pedagógicas e que quando são consideradas as crianças bem pequenas e os bebês ainda há outros desafios culturais que precisam ser transpostos para que sejam pensadas possibilidades frente às suas condições enquanto *subgrupo etário*. Mas um ponto parece claro: não é possível estar em contato com a natureza sem natureza. Entretanto, tanto Natália, quanto Renata mencionam que, mesmo na região da Grande Florianópolis, cidade onde vi um maior contato com a natureza do que em outras que conheci, há escolas que não possuem uma natureza tão presente, como comenta Renata:

Eu conheci muitas escolas nessa região [da Grande Florianópolis] [...] E tanto em escolas públicas quanto privadas, os espaços da educação infantil são bastante equivocados. Então, mais que não ter nenhuma área verde é você ter um chão todo concretado. É você não ter um pedacinho de areia; no máximo tem uma caixa de areia. [...] As escolas às vezes públicas e também privadas são espaços que eram uma casa [e] que são adaptados... às vezes essa adaptação se dá de uma forma bastante precária, dependendo da casa. Às vezes, tem casas que são grandes, belíssimas, e também isso proporciona espaço... mas às vezes isso traz uma precariedade. (Professora G3, entrevista).

Sua fala corrobora outros dados já apresentados na tese quanto à pouca presença da natureza nas escolas e apresenta outro ponto para a discussão: a ocupação de espaços inicialmente não voltados para a educação infantil e que podem ser espaços interessantes, mas que podem ser casas sem condições de presença da natureza (sem área verde, parque com areia, espaços amplos ao ar livre, etc.). A ocupação de casas (compradas ou alugadas) para ofertar vagas em creches e pré-escolas é uma prática enraizada na história da educação infantil, que, por muito tempo, como já discutido, assumiu um caráter de guarda, assistencial. Porém, Toledo (2010) analisa que essa ainda é uma estratégia adotada para ampliação de vagas e, no geral, que escolas em casas alugadas ou compradas acabam não considerando especificidades da educação infantil.

Natália, como já indicado no capítulo “3 Passos metodológicos em busca dos achadouros”, além de ter se deparado com a pouca possibilidade de contato com a

natureza em uma das escolas na qual trabalhou, onde essa possibilidade ainda era marcada pela lógica do tempo, na outra, deparou-se com uma ocupação do parque, que, além da questão do tempo, era marcada pelas aulas de Educação Física. Comenta sobre essas experiências, indicando que essa escassa possibilidade de estar no espaço externo em uma das escolas, nas suas palavras,

foi a primeira coisa que me impactou quando eu comecei a trabalhar. Porque as possibilidades de interação com as áreas externas, com a natureza, eram muito reduzidas. Então o trabalho se dava praticamente dentro da sala. [...] Você tinha um horário específico de ocupar o parque, e o parque era completamente arido, porque: cimento, areia e uma ou outra árvore que fazia sombra. [...] Na outra instituição que eu estava à tarde, o espaço do parque era muito grande e contava com uma área verde [...] ele era um parquezão. Só que, mais uma vez, o espaço é mediado pela lógica do tempo. Tem um tempo para ir para a área externa, tem um tempo para brincar. Se chove, não tem a possibilidade de ir, é tudo muito controlado. E esse espaço é dividido pelas aulas de Educação Física, porque tem uma coisa mais instituída ali de campo disciplinar mesmo, mas não só de campo disciplinar, de disciplina. A Educação Física entrava como uma disciplina, então estava um pouco colocado também na instituição que a relação e a interação da criança com a natureza, com esses espaços externos, também era mediada via professor de Educação Física (Professora G2, entrevista).

Além de uma natureza pouco presente, as oportunidades que ocorriam se davam de forma muito marcadas temporalmente. Inclusive, podemos levantar uma questão: será que não é justamente a pouca presença de natureza que leva à questão da demarcação temporal? Pois, se existissem diferentes espaços com natureza, que acolhessem diferentes grupos em diferentes locais ao mesmo tempo, ou mais de um grupo no mesmo local, a necessidade de agendamento possivelmente seria menor.

Brincar ao ar livre, na e com a natureza precisa ser uma garantia diária – e não restrita a um curto período de tempo. Como vai sendo pontuado ao longo da tese, na experiência investigada, não havia agendamento dos parques ou espaços com natureza e mais de um grupo de crianças podia ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo, possibilitando relações entre crianças de diferentes grupos etários. Eram as professoras que avaliavam a necessidade de estar em um espaço mais reservado, como aconteceu no dia em que a professora do G2 queria propor para as crianças a contação de uma história, a partir da qual convidaria as crianças para desenhar na areia, e havia planejado este momento para ocorrer no parque da frente, mas, em função de outro grupo estar realizando uma proposta nesse espaço, ponderou ser melhor realizá-la no parque pequeno (*Registro de observação, 30/10/2018*), ou como geralmente ocorria após o lanche, momento em que várias crianças precisavam ter

suas fraldas trocadas e, então, na maioria dos dias que acompanhei os grupos, estes ficavam pelo parque pequeno em vez de ocuparem os outros parques. As crianças permaneciam, então, brincando nos parques, geralmente com areia, pedrinhas, gravetos e folhas, na casinha, no balanço ou subindo no brinquedo para escorregar.

Retomando outro aspecto da fala da professora, que se difere dessa possibilidade de brincar mais organizado por parte das crianças, ocupar o parque para atividades de Educação Física não pode ser a única possibilidade de estar nesse espaço. A sua colocação de que as relações das crianças com a natureza vão se dar por intermédio de uma disciplina da Educação Física aproxima essas relações à ideia estudada por Tristão (2012) de educação dos corpos nos momentos de parque marcada por processos de civilização e controle.

Além disso, a professora comenta um limitador do contato com a natureza que aparenta ser bastante comum em nosso cenário: a chuva. Já foi apontado aqui o quanto o dia a dia na educação infantil é vivido muito no espaço fechado (TIRIBA, 2005; GOBBATO, 2011). E essa situação tende a se agravar quando está frio ou chovendo. A chuva, inclusive, foi indicada pelas crianças na pesquisa de Rioli como aquilo que elas menos gostam na escola, pois os dias chuvosos impossibilitam que brinquem no pátio (2016).

Se a chuva é o que menos gostam porque impossibilita que brinquem no pátio, significa a grande importância desse brincar para as crianças, ao mesmo tempo em que indica que brincar na chuva ou com a chuva não é uma opção. Isso também demonstra que as crianças estão desenvolvendo um sentimento negativo com relação a ela, que passa a ser associada como algo que, sob um ponto de vista espinosano, diminui a sua potência de agir. Entretanto, essa percepção, que afasta as crianças da natureza, somente se desenvolve pelo olhar que elas vão construindo a partir do que lhes é ou não permitido.

Durante a pesquisa, embora eu não tenha presenciado as crianças brincando na chuva, acompanhei alguns momentos em que o G2/G3 de alguma forma, se envolvia com a chuva⁴¹. Além de comentar que até na chuva o grupo já esteve, Natália narra um momento de contemplação desse fenômeno. A partir de banquinhos colocados na passagem entre um bloco e outro da escola,

⁴¹ Natália contextualiza que essa aproximação se intensificou a partir da relação com as propostas realizadas junto a um estágio da área de Música desenvolvido nos grupos (*Professora G2, entrevista*). Entretanto, os momentos em que estive presente foram em dias em que essa atividade não ocorria.

a gente virou [os banquinhos], eles sentaram e a gente ficou olhando a chuva cair. Foi muito legal. Muito, muito, muito legal essa coisa de crianças tão pequenas pararem para ouvir, para prestar a atenção. Porque, ao fim e ao cabo, a gente também quer é isso: desenvolver essa atenção, a memória, a concentração. E a gente vai fazendo isso via coisas que parecem, acho que como diria o Manoel de Barros, 'desimportantes', sem sentido (Professora G2, entrevista).

A chuva muitas vezes passa despercebida frente à necessidade de recolhimento, sobretudo em espaços que não permitem a vista para a rua, tornando-se *desimportante* (BARROS, 2008) para a nossa sociedade, que sem demonstrar um olhar sensível para a sua ocorrência, vai fazendo com que ela se torne também *desimportante* para as crianças. Continuando com o poeta, poder contemplá-la é *amarrar o tempo no poste* (BARROS, 2008 apud MARTINS; TRIMARCO, DIEGUES, 2014), o que, além dessa sensibilidade, também vai mexer com a memória, atenção e a concentração das crianças, como assinalou a professora.

Ainda que os parques não tenham sido ocupados nos dias de chuva em que estive presente, as professoras reconhecem que estar nos espaços fechados acaba sendo um limitador para as crianças e buscam alternativas frente a isso (*Professora G2, entrevista; Professora G3, entrevista*), como demonstro adiante. A não ocupação dos parques das escolas nos dias de chuva, recorrente na nossa realidade educacional como já apontado, é uma questão que envolve muitas outras, como concepções culturais, possibilidades estruturais e condições materiais. Tiriba sustenta que “se as condições climáticas são sempre um pressuposto a ser considerado, a questão não está no clima, na temperatura em si, mas nas relações que estabelecemos com esta invariável” (2005, p. 111) – e também com outras variáveis e invariáveis.

Longe de uma concepção assistencialista, é preciso reconhecer que, sem as condições necessárias, mesmo que as professoras tenham a compreensão da importância do trabalho ao ar livre, como assinalou Tiriba (2005), ele fica dificultado e isso pode ocasionar com que, em dias frios e chuvosos, as crianças permaneçam mais dentro das salas. Um dos motivos que a pesquisadora encontrou para esse afastamento foi porque as crianças não podem adoecer. Mesmo que a natureza traga benefícios para a saúde, o frio e a chuva ainda não foram culturalmente dissociados das causas de gripes e resfriados, sobretudo com bebês e crianças bem pequenas.

Adoecer é uma questão social, de gênero e também com fundo financeiro, pois, como questiona Tiriba: “Os pais estão nas fábricas, as crianças nas creches. Se adoecerem, quem fica ao lado delas, em casa? Quem pode assegurar que a mãe permanecerá empregada se faltar ao trabalho? Quem paga o remédio?” (2005, p. 154). Assim, faz-se o máximo para proteger as crianças a fim de serem evitados problemas de naturezas distintas. Entretanto, se as escolas tivessem, como parte do seu material, ao menos, capas de chuva, guarda-chuvas e galochas, mais experiências ao ar livre poderiam ser possibilitadas.

Ademais pelo menos na região sul do país, nas chuvas durante o inverno, também agasalhos mais grossos são necessários para o bem-estar das crianças enquanto brincam ao ar livre. E, no caso de elas se molharem, ainda é preciso banhá-las e trocá-las e ter uma organização com relação às roupas que foram molhadas. Um problema é que os grupos costumam ter um número alto de crianças, o que dificulta não somente as brincadeiras e proposições ao ar livre e as saídas para o entorno da escola ou para passeios, mas, também, a sua organização, pois, como se trata de várias crianças em um mesmo grupo, no caso de um banho de chuva, por exemplo, o número de roupas e calçados molhados é ainda maior do que o número de crianças.

Isso não significa que os banhos de chuva, ou as brincadeiras em poças (ou ao ar livre) não possam ou não devam ocorrer na educação infantil. Percebi que brincar com água e na água é muito desejado pelas crianças, aumenta a sua *potência de agir*, provoca risos, relações entre elas, diferentes sensações e movimentos. Porém, precisamos de mais políticas públicas que garantam investimento material, pessoal e estrutural que viabilize essas e outras possibilidades na e com a natureza.

E, para além disso, é preciso buscar alternativas para quando algumas possibilidades não forem viáveis, pois mesmo que os grupos investigados contassem com um número pequeno de crianças, se comparado com outras escolas⁴² e, além da professora responsável, outros adultos fossem vinculados aos grupos (como os estagiários curriculares não obrigatórios⁴³), possibilitando uma melhor viabilidade e organização das propostas e saídas da escola, também havia desafios a serem

⁴² O fato de o número de crianças poder ser baixo com relação a outras escolas não significa que deva aumentar, pois, dada a especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, a relação de crianças matriculadas por professora, junto às dimensões espaciais, é um componente essencial para garantir as condições de trabalho e acolhida das crianças.

⁴³ Mas também podiam estar presentes nos grupos outros adultos, conforme descrito no capítulo “3 Passos metodológicos em busca dos *achadouros*”, como estagiários curriculares não obrigatórios, ou até mesmo pesquisadores, como era o meu caso.

enfrentados. Por exemplo, em dias de temperaturas mais frias, mesmo não sendo possível propor banhos de mangueira (como no *“Episódio nº 17 – Quando a pintura termina em banho de mangueira”*) ou brincadeiras de escorregar na lona molhada (como no *“Episódio nº 16 – Escorregar na água: uma vez só não basta!”*), como observei acompanhando o G2/G3, ou brincadeiras com água em baldes e bacias (no *“Episódio nº 28 – Um dia quente é um convite para brincar com água”*), como observei o G1, isso não foi impeditivo para que outras formas de contato com a água fossem planejadas pelos três grupos: em vez de grandes quantidades de água, elas eram oferecidas em bisnagas e regadores para as brincadeiras das crianças no parque, ou em meio a outras formas de contato, como no *“Episódio nº 32 – Dia de chuva, dia de água”*.

Também observei que as professoras avaliavam os horários com mais ou com menos sol, de modo que as crianças melhor pudessem usufruir os espaços ao ar livre, protegendo-as do sol extremo, seja em espaços cobertos, ou na sombra de árvores, e aproveitando os parques nos horários em que tivesse menos umidade. Após o lanche e as trocas, com a aproximação do fim de tarde, as professoras reforçavam as vestimentas das crianças, pois as temperaturas costumavam baixar. Assim, mesmo em dias frios, os bebês e as crianças bem pequenas iam ao parque, estavam em espaços ao ar livre e em contato com a natureza.

E, pontualmente, então, eram avaliadas as condições de participação em cada proposta, sobretudo considerando as especificidades dos bebês: em uma das tardes, as crianças do G2/G3 estavam brincando com água no parque, porém a professora do G1 ponderou a participação dos bebês nesse dia, pois muitos deles estavam voltando de atestado; entretanto, isso não foi impeditivo para que eles também brincassem no parque (*Registro de observação, 30/10/2018*). Viviane reconhece haver uma insegurança das famílias, sobretudo quando os bebês estavam se inserindo na instituição e que isso é associado também a outras questões, como a autonomia das crianças:

Eu acho que no começo do ano tem uma insegurança... as mães ficaram um pouco inseguras, com essa coisa de chegar e estar todo mundo no parque numa época que as crianças ainda choravam. E foi num momento que eu mesma tive que fazer um retorno, que eu tive que voltar e estabelecer um vínculo das minhas crianças com a sala, [um vínculo] melhor com os adultos do nosso entorno mais direto. Mas, já a partir do segundo semestre, elas já viram que tinha adulto suficiente para olhar as crianças e que estava tudo bem, então, elas já estavam mais relaxadas E também as crianças já estavam

um pouco mais autônomas [...] Então, eu acho que à medida que eles foram ganhando essa autonomia motora, elas também foram relaxando um pouco (Professora G1, entrevista).

A questão da insegurança das famílias foi bastante presente nos achados de Tiriba, tanto enquanto medo com relação a doenças, quanto a acidentes, o que acaba refletindo nas práticas docentes (2005). A problematização não está em desconsiderar as preocupações das famílias, inclusive porque as próprias professoras prezam pelo bem-estar e desenvolvimento das crianças, mas em buscar elementos para acolher as suas angústias e fundamentar as práticas pedagógicas.

A experiência desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler, no Instituto Loczy, em Budapeste, contribui para o questionamento do confinamento dos bebês e crianças bem pequenas aos espaços fechados. Pelo relato das pesquisadoras Myriam David e Geneviève Appell (2010), desde cedo e mesmo em períodos com tempo medíocre, as crianças passavam praticamente todo o dia no espaço externo da instituição. Conforme as pesquisadoras, já bebês de até dez semanas frequentavam o espaço externo, passando a maior parte do tempo deitados, mas podendo observar o céu e árvores; a partir de dois meses e meio, tinham suas primeiras experiências no parque, mesmo que curtas, aumentando-se o tempo de permanência paulatinamente; e, com mais de sete meses, começavam a frequentar outros espaços no parque, mais espaçosos, ao passo que, entre dezesseis e dezoito meses iniciavam a realizar pequenos passeios, ampliando-se a distância e a permanência com o passar do tempo (DAVID; APPELL, 2010).

Outra experiência, com crianças um pouco mais velhas⁴⁴, são as Escolas da Floresta, melhor apresentadas no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”. Ainda que seja necessário destacar que, a exemplo do que consta em um manual lançado pela Ottawa Forest and Nature School⁴⁵ (OFNS, 2018), iniciativa da Child and Nature Alliance of Canada, muitas das Escolas da Floresta possam não ofertar atividades em todos os dias da semana, ou nos dois turnos e possam ser privadas, contando com o envio de roupas adequadas para frio e chuva por parte das

⁴⁴ A idade mínima que encontrei sendo acolhida nessas instituições foi a partir de dois anos de idade.

⁴⁵ O documento explicita algumas diferenças entre as Escolas da Floresta, como a variação entre nomenclaturas e entre as possibilidades de oferta de atendimento. Algumas instituições têm um atendimento mais integral na floresta, outras adquirem a característica de programa, não atendendo as crianças diariamente, como é o caso da instituição em questão (OFNS, 2018).

famílias, como o caso desta Escola da Floresta, são os princípios dessa proposta pedagógica que interessam nesse momento, pois apresentam outras possibilidades de contato com a natureza.

Nessas instituições, onde o cotidiano das crianças acontece prioritariamente ao ar livre, mesmo no inverno. A escola ocorre “do lado de fora”, mas, ainda assim, possui uma construção que serve como abrigo e as crianças são perguntadas sobre onde elas preferem estar (GRUENER, 2012). Também de acordo com os achados da pesquisa de Gruener, “quando se registram temperaturas de *seis graus abaixo de zero*, quase todas as escolas oferecem um programa alternativo, que pode ser a leitura de livros em seu abrigo, visitas a museus, projetos de bricolagem, etc.” (2012, p. 30, tradução nossa, grifo nosso).

Enquanto isso, no Brasil, Tiriba (2005) cita a pesquisa de Pimentel (2001), que verificou ser comum que os adultos suspendam a ida ao espaço aberto com as crianças não somente quando está chovendo, mas já quando o dia está apenas cinza, indicando a possibilidade de vir a chover. Independente se é para evitar que as crianças se molhem, ou para evitar que adoeçam, manter as crianças confinadas nas salas, com janelas fechadas as deixa suscetíveis à transmissão de doenças contagiosas (TIRIBA, 2005). Louv (2016) também adverte que é justamente nos espaços internos onde as crianças acabam ficando mais propensas a contrair doenças, desmistificando que o espaço externo não seja um local que devam frequentar.

Além da maior circulação de doenças, os espaços fechados, mais restritos em termos de amplitude, que acabam sendo mais utilizados em dias de chuva, também contribuem para que as relações entre as crianças fiquem mais tensionadas, ponto levantado por Natália na entrevista. Ela explica, então, que os grupos buscaram estratégias para evitar esse problema, ocupando espaços alternativos:

Mesmo quando chove, a gente tenta ocupar esses espaços semifechados, para não ficar dentro da sala e dentro do Módulo. Acho que fica tenso, porque tem um grupo dos bebês que têm as demandas de sono. Às vezes tem algumas crianças do meu grupo que dormem, da [professora do G3] também. [...] Então, a gente tenta um pouco aliviar isso, para não ficar também as crianças sempre dentro da sala, não ficar aquele tumulto, porque a gente também observa que, em não tendo os espaços externos e eles não podendo realizar determinados tipos de movimentação, às vezes, as relações entre eles ficam mais tensionadas [...] (Professora G2, entrevista).

Estarem todas as crianças nesse espaço fechado, então, não só dificulta o sono daquelas que estão dormindo (como já detalhado, não há um horário fixo de sono, sendo respeitado o sono de cada criança), como se torna um limitador para as que estão acordadas, que desejam se movimentar, mas não podem tanto quanto no espaço externo, o que vai intensificando a sensação de tumulto e gerando conflitos, o que será retomado no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”.

Novamente essa possibilidade de planejamento por parte das professoras, ao compreenderem o movimento das crianças e apresentarem uma concepção de que bebês e crianças bem pequenas não fiquem somente em sala (ou no espaço fechado), foi viabilizada pela existência de espaços que eles e elas pudessem ocupar. Em termos de espaços fechados ou cobertos, a sala dos desafios, a biblioteca, o solário, o auditório, o espaço em frente à biblioteca e ao auditório, por exemplo. E, para citar alguns em termos de espaços abertos e com natureza, os parques, a área verde lateral, as hortas, o Bosque, a Botânica, ou seja, espaços no interior e no entorno da escola.

Porém, destaco que, para além da existência dos espaços, se trata de uma escolha pedagógica docente, marcada pela ocupação dos espaços externos e por uma relação próxima à natureza, pois não necessariamente a presença de natureza nas escolas implica que as crianças possam ter acesso a ela. Nesse sentido, a fala de Natália reforça essa escolha, a qual, por sua vez, indica ter sido tomada também pelo entendimento da necessidade de priorizar essas relações (com a natureza) tendo em vista a presença forte da tecnologia na atualidade:

Acho que a gente está num momento que nós somos atravessados por muitas coisas e uma delas acho que é essa relação com a tecnologia. Isso é uma coisa que eu queria muito falar e o porquê também que a gente vai pensando esse trabalho com as áreas externas, com esses restos⁴⁶, com outras coisas que são mais inusitadas, que fogem um pouco. [O] porquê que a gente prioriza determinadas questões e não ficar, por exemplo, vendo vídeos ou na TV. Acho que isso tudo tem muita relação [...] (Professora G2, entrevista).

Não ficar vendo vídeos ou assistindo televisão não significa que as mídias não fossem utilizadas no trabalho pedagógico. Eu não via uma oposição entre natureza e

⁴⁶ A professora está falando de restos em uma perspectiva benjaminiana, como indicado na seção “3.3.1 Pontos de partida para entender as relações das crianças com a natureza a partir da escola que acolheu a pesquisa”.

tecnologia, onde facilmente podemos cair, mas uma prioridade dada à natureza, às artes e à literatura, e que as mídias contribuíam para intensificar. Natália analisa essa presença nos dias de hoje e como as crianças, no geral, têm acessado as diferentes tecnologias:

As famílias trabalham, a maioria precisa trabalhar, para prover sua existência. E não trabalham pouco. Boa parte das famílias trabalha oito horas por dia. As crianças ficam nas escolas [e] quando chegam em casa, as famílias são atropeladas um pouco pelas dinâmicas de uma rotina familiar, que precisa alimentar, precisa dar banho, precisa... enfim. Mas, para além de tudo isso, eu acho que a tecnologia tem entrado de uma maneira muito forte nas nossas vidas. Ela tem as questões boas e acho que tem aquilo que não é tão bom. E, aí, o uso dos tablets, do celular e dos computadores de forma desenfreada. [...] Então, eu acho que a gente tem visto vários impactos disso, que vão desde a obesidade infantil até crianças que não sabem brincar, não sabem brincar entre eles (Professora G2, entrevista).

Há vários pontos que a professora coloca em sua fala. Pensando a respeito da natureza, a condição humana ocidental atual, ao se vincular cotidianamente e cada vez mais intensamente aos mais variados produtos tecnológicos (desde os mais comuns, como televisores, celulares e computadores, até novidades que eu ainda não saberia nomear ou explicar), modificando sua forma de se relacionar com a natureza, que não só passou a ser mais mediada pela tecnologia, como passou a ser mais apartada da própria natureza.

As (muitas) horas que as (muitas) crianças têm passado como espectadoras das mídias, consumindo o seu conteúdo, por vezes sem mediação, são momentos em que permanecem sem fazer muitos movimentos amplos, e em que praticamente somente utilizam os sentidos à distância – os visuais e os auditivos (RESTREPO, 2000; MONTAGU, 1988). Estar em frente a um aparelho eletrônico parece ser uma forma de mais facilmente controlar as crianças, de evitar que se sujem, que corram, que façam barulho. Porém, isso tem um preço e vai modificando, como os exemplos que a professora aponta, as relações entre as crianças e a sua saúde.

Por isso a importância de uma escolha pedagógica que possa provocar outras ações, outras relações, outros sentidos, outros papéis que não sejam somente os de espectadores e consumidores. E que possam partir, também, das próprias crianças, daquilo que elas têm vontade de fazer e que nos surpreende. Para concluir um pouco essa seção, que versou sobre estratégias de aproximação à natureza na escola, Natália fala sobre esses movimentos das crianças de propor aquilo que não era o proposto:

A não ser quando chove muito é que a gente não ocupa a frente da biblioteca, porque fica um pouco tenso, porque é escorregadio. Mas a gente tem vindo muito e, aí, eles fazem as sapequices deles. Eles dão uns 'olés' na gente, saem correndo, vão pro deck. Eles correm para o parque da frente e aí eles têm adorado correr e se jogar na poça de lama, isso tem acontecido. E, claro, nós, como adultos e professores, a gente precisa dizer: 'nossa, não, não pisa porque molhou o tênis'. Tem outras situações que a gente consegue criar um uma poça de lama e pisar, mas eu, particularmente, depois comento com a [professora do G3], a gente acaba rindo disso, porque são as sapequices, as travessuras que eles fazem, e que são muito legais. São os modos como eles vão transgredindo as nossas orientações. E isso é legal também: que as crianças se posicionem de modos diferentes e que manifestem o que elas estão querendo; são os desejos que estão ali implicados (Professora G2, entrevista).

Finalizo com esse relato que expressa o papel docente tanto de ensinar para as crianças que não será possível pisar em poças em todos os momentos, mas também de propor momentos em que elas possam ter essa experiência. Assim como muitas outras experiências na natureza, ela expressa o desejo das crianças em se movimentar, em experimentar, em sentir diferentes sensações, em ver o que acontece quando se pisa em uma poça, em estar mais próximas à natureza – e o quanto é papel docente também acolhê-las. É um movimento das crianças que impulsiona a pensar a educação infantil como “tempo e lugar de alegria, potência” (TIRIBA, 2005, p. 17), mas, que, muitas vezes, vem sendo suprimido frente ao medo dos adultos de que as crianças se machuquem, o que passo a discutir na sequência.

4.4 Os riscos por trás dos riscos: limitações e possibilidades no contato de bebês e crianças bem pequenas com a natureza

Junto aos elementos históricos e aos desafios e condições estruturais encontrados na educação infantil, foram sendo elencados alguns tipos de medos que boa parte da sociedade adulta ocidental apresenta por trás dos motivos de afastamento das crianças, em especial das bem pequenas e dos bebês, com relação à natureza, como a possibilidade de contato com germes que poderiam transmitir algumas doenças e a possibilidade de contato com a chuva, que poderia transmitir outras doenças. Para além deles, há um outro tipo de medo bastante forte que é colocado nessa relação, que é o medo de que as crianças se machuquem, ou que

ocorra algum acidente. Tomam-se, então, medidas não somente para evitar que elas se machuquem, mas para evitar o próprio risco.

Porém, partir do princípio da evitação de situações que podem ser entendidas como tendo um certo grau de risco não considera nem que as crianças sejam capazes de desenvolver determinada ação (ou de aprendê-la), nem que a própria situação, se acompanhada e/ou mediada, poderia contribuir para que a criança consiga compreender melhor os riscos e como melhor agir com relação a cada um deles. Nesse mesmo sentido, já há diversos autores defendendo a necessidade de as crianças se depararem com situações em que elas sejam desafiadas e enfrentem níveis aceitáveis de risco, inclusive para que aprendam a discernir os tipos de risco e desenvolvam maneiras de lidar com eles (LOUV, 2016; CASINI; CORTECCI, 2009; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

No comentário geral do Comitê dos Direitos das Crianças em relação ao “direito da criança a descansar, a ter lazer, a brincar, às atividades recreacionais, à vida cultural e às artes” (CRC, 2013, p. 1, tradução nossa), é reconhecido que, atualmente, e em partes do mundo todo, os medos com relação a riscos (físicos e humanos) estão aumentando os níveis de monitoramento e vigilância e, conseqüentemente, restringindo as oportunidades de recreação e a liberdade para brincar das crianças. Junto a isso, o mesmo documento reconhece que algum grau de risco não só é intrínseco ao brincar como é um componente necessário com relação aos seus benefícios e, por isso, é preciso equilibrar as medidas tomadas para reduzir os riscos e as mediações junto às crianças, informando-as, equipando-as e fortalecendo-as (CRC, 2013).

Spinucci (2017) verificou em sua pesquisa de doutorado, ouvindo crianças de três a quatro anos de idade, que elas não só se mostraram competentes em perceber as concepções de seus educadores sobre o que elas podem ou não fazer, como se mostravam bastante competentes em conseguir avaliar riscos, por exemplo, ao subir em uma árvore, e em elaborar estratégias que permitissem superar esses riscos. Por outro lado, os educadores, segundo a pesquisadora, “afirmam acreditar na capacidade das crianças para aprenderem com propostas arriscadas, apesar de na prática não proporcionarem estes riscos” (SPINUCCI, 2017, p. 148-149). Seus resultados aproximam-se aos encontrados por Bento (2012), que, ao entrevistar educadoras em Portugal, concluiu que, no geral, o risco é dificilmente aceito entre elas no que se refere ao brincar, mas que reconhecem que as crianças podem ser

competentes para avaliar os riscos, havendo ganhos para o desenvolvimento nas propostas de brincar arriscado⁴⁷.

Embora minha pesquisa não tenha objetivado analisar os riscos, como fizeram as pesquisadoras supracitadas, já havia encontrado, na literatura a respeito do brincar das crianças na natureza, nos espaços externos ou mesmo na cidade, a menção à existência de riscos e as implicações, sobretudo em termos das concepções dos adultos. Então, considerando que os bebês e as crianças bem pequenas da pesquisa estavam bastante ao ar livre, procurei ouvir as professoras a respeito dessa questão. Os riscos foram aparecendo, nas falas das entrevistadas, como inerentes não só ao brincar, ou ao trabalho pedagógico, mas à própria vida, como nos registros que seguem:

Eu acho que os riscos acontecem, como qualquer coisa que se faça, e tem coisa que acontece que a gente não pode prever. Mas os riscos que são previsíveis, eu acho que a gente já toma cuidado... (Professora G1, entrevista).

O risco de você ter um acidente, de você se machucar, o risco de você ser picado por algum bicho, um animal... isso é uma coisa que está colocada. Então, o que a gente pode fazer é tomar algumas precauções, é você minimizar. Eu acho que, de fato, nós, enquanto professores da educação infantil, a gente tem que ter... nós temos uma responsabilidade pela segurança dessas crianças, só que a gente não dá conta de garantir isso 100%, porque muitas coisas escapam, porque isso é do humano. Então, se você pensa em relação à preservação dos riscos, à própria vida, de proteção à vida, quer dizer, nós estamos todos vulneráveis a qualquer momento enfrentar. [...] Seguro você não está nem dentro da sua casa e as crianças também não, porque lá elas também têm risco de sofrer um acidente. Então, isso é uma coisa com a qual nós, humanos, precisamos aprender a conviver: com a questão do risco. A gente não consegue eliminar isso 100%. Então, acho que tem que ter cautela, pra gente não limitar, se não, nada mais é possível (Professora G3, entrevista).

Percebo que, quando falamos em riscos, estamos lidando com uma questão que carrega ambiguidades. Primeiro, porque eles estão colocados em todas as situações, porém há riscos que nos escapam, que estão fora do nosso alcance. Por outro lado, há um esforço em reduzir a quantidade ou o grau dos riscos, ao mesmo

⁴⁷ A pesquisadora utiliza essa expressão como tradução do termo *risk play*, que pode envolver, a partir de Sandseter (2017), altura ou velocidade elevadas, utilização de ferramentas (como facas, serrotes, martelos, machados, cordas) ou a presença de outros elementos considerados perigosos (como fogueiras, águas profundas, desfiladeiros), jogos de luta e perseguição entre as crianças e possibilidades de deixar de ser visto, perder-se ou desaparecer-se (como ao ir explorar espaços sozinho ou brincar sozinho em espaços não familiares) (BENTO, 2012).

tempo em que isso pode restringir o brincar, a prática pedagógica e a vida como um todo.

Sem diminuir a responsabilidade pela segurança das crianças, como relataram as professoras, que buscam mantê-la, a necessidade que se tem em meio a tantas forças contraditórias é conseguir limpar o terreno em que se encontram as discussões sobre os riscos, pois elas podem estar tanto mais próximas ao campo dos desafios e obstáculos, quanto ao dos perigos. Essa discussão é ainda mais problemática quando levados em conta outros pontos que envolvem as concepções de criança e infância, como analisa Renata:

Se criou, acho que na educação infantil principalmente, esse cuidado com a infância, de pensar a infância e de proteção da infância. E a gente se ilude: acha que a infância de fato está protegida. Então, eu acho que isso também é um discurso, e acho que é um discurso também um pouco equivocado. Não que a gente não tenha que proteger as crianças, veja lá, mas tem uma contradição nisso. [...] Às vezes as pessoas se iludem e acham que se você toma determinadas atitudes e cuidados, as crianças não correm risco. Isso não é verdade: elas correm risco ainda assim, ainda assim correm risco. Não que a gente não tenha que ter essas atitudes (Professora G3, entrevista).

O discurso de proteção (excessiva) da infância se aproxima a uma outra imagem de criança apresentada por Sarmiento (2007), a partir de James, Jenks e Prout (1998): uma imagem de criança marcada pela inocência, representada por uma infância romântica, a ser preservada. Desse modo, essa suposta inocência se sobrepõe tanto à razão (no sentido da capacidade de as crianças também avaliarem ou irem aprendendo a avaliar os riscos), quanto às suas vontades de sentirem frio na barriga ao descerem de um escorregador ou pularem de um lugar mais alto, de experimentarem a sensação de liberdade ao correr, ou de superarem as suas próprias habilidades ao subirem em árvores ou utilizarem diferentes ferramentas.

Pode ser que, quanto menores as crianças, mais experiências ainda elas precisem viver para conseguir discernir aquilo que lhes oferece risco e o que não, e também para desenvolverem um certo autocontrole com relação a mexer ou experimentar aquilo que desejam, mas que não lhes é seguro. Porém, tanto essas noções de risco e segurança apresentam variações culturais, quanto a própria idade com que as crianças são consideradas autorizadas a fazerem algumas coisas varia em cada comunidade.

Rogoff (2005) e Gottlieb (2013), ao pesquisarem em comunidades não ocidentais, destacaram aspectos culturais nos modos de cuidar-educar e socializar

bebês e crianças, também relacionados aos modos dessas comunidades se relacionarem com a natureza, e que contribuem para demonstrar o quanto o que é permitido ou não às crianças de cada faixa etária ou o maior ou menor contato com a natureza e os significados dados a ela podem variar com bastante diferença em cada contexto histórico-cultural. Não indo tão longe, Natália comenta sobre diferenças culturais que ela observa entre contextos mais vinculados ao campo e outros mais urbanos, como a própria capital:

Quando você vai para as cidades mais do interior, também é diferente a relação que se estabelece com a natureza, de um modo geral. Eles fazem coisas que eu não tenho coragem de fazer, as crianças bem pequenas. Como isso também é cultural, porque são ousados, muito mais ousados, se lançam pra fazer coisas que nós não faríamos, nós adultos, que somos daqui, que fomos criados fora desse espaço (Professora G2, entrevista).

Além de a noção de risco por trás do que é e do que não é permitido fazer ser diferente, a professora reconhece que as crianças conseguem fazer coisas que adultos não fariam. Isso está relacionado ao que pesquisou Rogoff (2005), que argumenta que o aprendizado está relacionado à participação. A autora apresenta diferentes registros escritos ou fotográficos que permitem compreender que a capacidade de discernimento e coordenação das crianças para manusear facas afiadas com segurança, considerada uma atividade de risco em algumas comunidades, varia em razão das possibilidades que lhes são oferecidas para participação (ROGOFF, 2005).

Dessa forma, enquanto que crianças maiores de algumas comunidades ainda não podem utilizá-las (bem como utilizar outras ferramentas, ou ter contato com atividades que envolvam fogo), bebês de outras comunidades já estão aprendendo a dominá-las, pois o significado cultural e os apoios sociais e institucionais que são promovidos nessas comunidades contribuem para que as crianças possam fazê-las (ROGOFF, 2005). Entende-se, a partir disso, que os adultos têm um papel importante não só em permitir (ou não) determinadas atividades, mas também em apoiar as crianças para que possam ser capazes. Porém, como analisa a Renata, a própria constituição do adulto pode se tornar um fator que amplia ou diminui a ideia que se tem de risco:

Às vezes eu acho que tem uma relação também com a vivência dos professores. Então, às vezes, tem alguns professores, principalmente os mais

jovens, que não tiveram essa vivência de subir em árvore e de aproximação mesmo com a natureza, então acho que têm muito mais receio, porque eles próprios não conhecem. E, claro, e acabam levando isso para o trabalho com as crianças (Professora G3, entrevista).

Destaco que as três professoras participantes da pesquisa, que buscaram diferentes aproximações das crianças com a natureza na escola, apresentaram em suas falas na entrevista a presença da natureza na sua infância e a busca que fazem pelo contato com a natureza em suas vidas (*Professora G1; Professora G2; Professora G3, entrevista*), o que pode ser aproximado das reflexões feitas por Silva (2012) e Vieira (2016)⁴⁸ no que tange ao quanto a formação pessoal também repercute na trajetória profissional. Preocupa, então, o fato de que, com o afastamento da natureza que tem ocorrido na sociedade, cada vez tenhamos menos pessoas que reconheçam a sua importância e que sejam, como refletiu Renata, experientes para incentivar as gerações seguintes.

A partir do que Bento (2012) averiguou em sua pesquisa, também temos o entendimento de que o fator pessoal das professoras interfere no que pensam, propõem e permitem com relação às ações das crianças na escola. Como é inviável garantir que cada professora possa resgatar *raízes crianceiras* (BARROS, 2008) que valorizem o contato com a natureza, ressalto a importância de que os cursos de Pedagogia sejam contextos de formação docente que contemplem essas discussões e essas experiências e se proponham, como escreve Tiriba (2018), a redesenhar, de uma maneira desemparedada, os caminhos de conhecer, de modos que apresentem outras referências e possibilitem viver e promover reconexões com a natureza.

Quando considerados em excesso, os riscos podem ser uma justificativa utilizada para o afastamento da natureza, o que pode impactar negativamente o trabalho pedagógico e a relação das crianças com ela. Quanto ao trabalho pedagógico, Renata faz algumas ponderações sobre a necessidade de avaliar os riscos para pensar o planejamento, de modo que isso não restrinja o trabalho:

Acho que essa coisa, a questão do risco, dos perigos que você tem nos espaços e na relação com a natureza, virou uma paranoia e, daí, eu acho que esse tipo de pensamento é limitador para o trabalho. Acho que tem que ter bom senso, tem que ter cautela, tem que ter cuidado na escolha das proposições, do espaço, de como isso vai se dar. [...] Acho que tem que ter bom senso, responsabilidade. Porém, isso não pode ser impeditivo e se

⁴⁸ Estudos apresentados no capítulo “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”.

sobrepôr à possibilidade de a gente proporcionar isso para as crianças (Professora G3, entrevista).

É preciso, então, colocar na balança riscos e benefícios, avaliando como os riscos podem se tornar desafios em vez de perigos. A proposta de uma das Escolas da Floresta defende que a experiência e a gestão de riscos é parte da natureza da instituição e do desenvolvimento das crianças, cabendo a coavaliação e o cogerenciamento dos riscos com os participantes (OFNS, 2018).

Além disso, o medo de que as crianças corram riscos e que algo lhes aconteça enquanto brincam na natureza desconsidera perigos futuros: muitas vezes elas são impedidas de fazerem algumas coisas (pular de uma pedra, escalar um muro, subir em uma árvore, etc.) para não se machucarem (o que não necessariamente aconteceria) e acabam não vivendo experiências que seriam importantes para suas vidas, tanto no presente, como no futuro⁴⁹. Como avalia a Viviane:

O risco é o risco objetivo, mas, no campo das ideias e das propostas, acho que não tem risco, porque quanto mais consciente a criança for, eu acho que melhor ela vai se relacionar ao longo da sua vida com a natureza (Professora G1, entrevista).

Se um maior contato com a natureza promove melhores relações com ela, o risco, então, é não se relacionar. Um outro olhar pode ser dado também aos espaços concretados ou sem natureza, como propõe Renata: *“escolas que oferecem risco, então, para as crianças: não pode correr, não pode um monte de coisa, porque o espaço não permite”* (Professora G3, entrevista). Nesse sentido, a perspectiva de risco é ressignificada: os riscos não estão somente na natureza, mas também na falta de contato com ela, ou nos espaços restritos e cimentados, onde as crianças não podem fazer muitas coisas possibilitadas ao ar livre, em espaços amplos e com natureza. Mas, como desejam, acabam tentando e, muitas vezes, se machucam.

Podemos entender que tanto crianças, ao buscarem essa movimentação e essa aproximação, e professoras, ao considerarem os riscos pelo bem-estar das crianças, estão, na perspectiva espinosana, em busca de (auto)preservação, movida por uma força de existência e conservação (CHAUÍ, 2011). Entretanto, esse movimento pode tanto diminuir a *potência de agir* das crianças, ao tomar os riscos

49 A falta de experiências na natureza, da criação de hábitos saudáveis e do interesse em movimentar-se e o excesso de apego às coisas materiais e tecnológicas são analisadas por Louv (2016) como podendo resultar em um futuro menos sadio, portanto, mais perigoso, segundo o autor.

como impeditivos da ação, ou aumentá-la, ao possibilitar às crianças várias sensações e vivências e torná-las mais capazes e conscientes de si e do mundo.

Tendo apontado alguns motivos que foram se constituindo para provocar o afastamento das nossas crianças com a natureza, proponho o movimento contrário, resgatando na história da educação infantil, autores e experiências que defendem a sua presença com crianças pequenas, a partir do que, passo a analisar espaços, materiais e brinquedos propostos para bebês e crianças bem pequenas nesse contexto.

5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos

Apesar de a natureza estar bastante ausente nas escolas de educação infantil brasileiras, em especial das creches, e, quando encontrada, as relações para com ela são pouco incentivadas e valorizadas, como discutido no capítulo anterior, a sua presença foi defendida nas obras de importantes precursores da educação infantil. Tendo apresentado, então, motivos conceituais, histórico-culturais e estruturais que têm levado ao afastamento da natureza nesses contextos, passo a discutir sobre argumentos e propostas pedagógicas que foram e vêm sendo realizadas e justifiquem a importância desse contato desde a creche.

Ainda que muitos dos escritos dos precursores da educação infantil não tenham sido voltados para o acolhimento de bebês – e, em alguns casos, nem às crianças bem pequenas –, uma vez que eles costumavam ser encaminhados para amas de leite ou ficar junto às suas mães, na medida em que hoje a primeira etapa da educação básica contempla essa faixa etária, podemos estender as reflexões sobre a importância do contato com a natureza para a pequena infância, considerando as suas especificidades.

Friedrich Fröebel foi um dos precursores ao se debruçar sobre a educação das crianças de até seis anos de idade na primeira metade do século XIX. É mundialmente conhecido pela proposição do jardim-de-infância, tendo dedicado importante espaço para o brincar (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Partia de uma unidade entre homem, natureza e Deus, reunindo o mundo orgânico e o inorgânico em uma conexão interna que se aplica a todas as instâncias da vida (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Compreendia a importância da infância para o futuro do adulto, mas explicava que isso não significava precocemente tratar a criança como um adulto (FRÖEBEL, 2001). Do mesmo modo, recomendava não empacotar os bebês em invólucros estreitos ou utilizar o andador, reconhecendo que a energia é a primeira manifestação da criança, que, então, passa a sorrir e expressar alegria e satisfação quando em um ambiente agradável, com luz clara e com ar puro (FRÖEBEL, 2001).

Para ele, a criança, na primeira infância, começa a julgar os objetos ao seu redor a partir do contato que vai estabelecendo: com as mãos, a boca, os pés, e também, com gestos e olhares, e, quando mais velha, vai provocando ações e reações para compreender seus efeitos e propriedades (FRÖEBEL, 2001). Fröebel ainda

destaca o interesse das crianças em subir, entrar em cavidades, andar por declives, fazer coleções⁵⁰ nas suas saídas, brincar com areia, argila e água e, além disso, reconhece a importância de cultivar uma horta (2001).

A valorização do contato das crianças com a natureza estava explícita em sua proposta de educação, incentivada inclusive por meio de passeios, nos quais, conforme Fröebel (Capítulo XXV, p. 211), “desenvolve-se e esclarece-se cada vez mais o pensamento grandioso da unidade interna, viva e contínua de todas as coisas e de todos os fenômenos da natureza” (HEILAND, 2010, p. 123), o que é possível, continua ele, por meio dessa relação direta com a natureza, em vez de palavras e explicações que não seriam compreendidas pelas crianças. Lembrando que os jardins-de-infância foram considerados as instituições educativas de excelência para as crianças pequenas (KUHLMANN JÚNIOR, 1998), a valorização da relação com a natureza nos apresenta indicativos da sua importância pedagógica.

Entre o final do século XIX e o início do XX, Jean-Ovide Decroly, trabalhando com uma faixa etária mais extensa – dos dois anos e meio aos 18 anos de idade (DUBREUCQ-CHOPRIX; FORTUNY, 1999) –, propôs que as crianças, desde bem pequenas observassem e mantivessem contato com plantas e animais (DUBREUCQ-CHOPRIX; FORTUNY, 1999). Essa sua proposta partia da crítica que ele fazia sobre a escola tradicional, o confinamento das crianças em espaços fechados e a utilização de recursos artificiais para o ensino, como animais embalsamados e herbários (DUBREUCQ, 2010).

Segundo Decroly, “a primeira educação acontece mais completamente na natureza, que desperta a curiosidade da criança pela sua prodigiosa variedade, seus ritmos sazonais, e sua poesia também” (DUBREUCQ, 2010, p. 31). Tratava-se, portanto, de uma defesa que possibilita ultrapassar a centralidade dos conhecimentos escolarizados para pensar saberes necessários para a vida.

Célestin Freinet também defendia a ocupação dos espaços externos às salas e aos prédios. Uma das suas práticas mais difundidas foi a aula passeio, valorizando o interesse das crianças pelo mundo natural ao ar livre (seja com relação a plantas,

⁵⁰ O autor cita o interesse das crianças em pedras, plantas e pequenos animais encontrados na natureza, como insetos, e que, muitas vezes, a repugnância do adulto frente a eles cerceia a sua curiosidade (FRÖEBEL, 2011). Entretanto, quando me refiro a coletar elementos da natureza ao longo do texto, estou me referindo a coletar aquilo que não tem vida, como folhas e flores caídas, galhos soltos e pedras.

como a animais) e articulando-as com as demais esferas da vida humana e do trabalho. Nas suas palavras (FREINET 1998, p. XXVII):

Em vez de cochilar diante de um quadro de leitura do reinício das aulas à tarde, saíamos para o campo que circundava a aldeia. Ao atravessar as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos movimentos metódicos e seguros nos despertavam a vontade de imitá-los. Observávamos o campo nas diversas estações: no inverno, quando eram abertos grandes panos debaixo das oliveiras para receber as azeitonas que caíam; ou na primavera, quando as flores de laranjeiras desabrochadas pareciam oferecer-se à colheita. Já não examinávamos escolarmente as flores e os insetos, as pedras e os riachos à nossa volta. Nós os sentíamos com todo o nosso ser, e não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade. E voltávamos com nossos tesouros: fósseis, amentilhos de aveleira, argila ou um pássaro morto... (COSTA, 2011, p. 43).

Embora Freinet não tenha sido mencionado pelas professoras que entrevistei, encontrei ressonâncias da sua proposta de ocupação dos espaços externos nas saídas que os grupos faziam ao entorno da escola. Mesmo não tendo tantos ofícios para observar, as crianças ajudavam a plantar e a colher, coletavam elementos que encontravam pelo caminho e desfrutavam das surpresas que cada saída oferecia. As observações me mostraram que sair com as crianças da escola, mesmo com bebês e crianças bem pequenas, não só é uma proposta pedagógica possível (garantidas as condições estruturais, materiais e pessoais), como também importante, pois amplia as possibilidades de conhecimento e atuação das crianças.

Freinet e Decroly, ao criticarem a forma como a educação escolar funcionava – e muito ainda funciona –, propuseram uma atuação no mundo natural, voltada para a vida cotidiana, considerando os interesses das crianças. A natureza é proposta tanto quanto conteúdo importante a ser ensinado (na própria natureza, e não por meio de verbalização), como quanto possibilidade de as crianças vivenciarem e desenvolverem sua sensibilidade, seu lado poético e serem tocadas por diferentes experiências.

Maria Montessori também apresentou mudanças à escola tradicional ao escrever sobre a proposta de uma pedagogia experimental de educação dos sentidos, a partir de suas experiências com crianças de três a seis anos com e sem deficiência (MONTESSORI, 2017). Assim como Decroly e Freinet, acreditava que era preciso não somente conhecer a natureza, mas vivê-la, assinalando o quanto essa defesa ainda era recente na educação.

Já no início do século passado, identificava que as crianças estavam vivendo alheias à natureza, tendo poucas possibilidades de contato mais íntimo com ela e de se enriquecerem a partir de experiências vividas na natureza (MONTESSORI, 2017). Buscando, pois, afastar as crianças da vida artificial nas cidades (RÖHRS, 2010), complementa: “Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas. (Montessori, 1966, p. 40)” (RÖHRS, 2010, p. 26).

Essa aproximação com o mundo real ainda é importante, segundo ela, porque, como qualquer outro hábito, o amor à natureza cresce e se aperfeiçoa com o exercício (MONTESSORI, 2017). Mesmo esse sentimento não se desenvolvendo de forma mecânica, sua ideia é a mesma de Louv (2016) e Tiriba (2005): é preciso que as crianças passem pelas experiências na natureza para que desenvolvam uma ligação com ela – mesmo que sejam experiências tristes, como presenciar a morte natural de algum animal.

Montessori ainda destaca que a educação sensorial [com as artes e a natureza, por exemplo] também é necessária para a educação estética e a educação moral, mas que não podem ficar fora desse processo de aproximação à natureza [e às artes] os educadores, pois não basta que eles se instrumentalizem, mas que se interessem pela natureza, sentindo-a e tornando-se intérpretes do seu espírito (MONTESSORI, 2017), o que precisa ser incentivado pelos cursos de formação inicial e continuada.

Alguns anos depois da primeira “Casa dei Bambini” fundada por Montessori na Itália, Rudolf Steiner funda na Alemanha, a primeira escola que passou a adotar a proposta que ficou conhecida como Pedagogia Waldorf. Steiner apoiou-se em Goethe para defender que o ser humano é parte da natureza – propondo que há o Homem e o restante da natureza – e que a harmonização (emocional e espiritual) das pessoas com a natureza pode levar à formação de uma preocupação para com o meio ambiente (OLIVEIRA, 2006). Essa visão faz parte da ciência que desenvolveu – a Antroposofia, interessada no conhecimento do ser humano, da natureza e do universo (OLIVEIRA, 2006).

A essência da Antroposofia, então, delineia a Pedagogia desenvolvida nas escolas Waldorf. Na prática da educação infantil nessa perspectiva, a seleção de brinquedos, materiais e alimentos busca alternativas aos industrializados, e a estrutura física da escola valoriza a relação com o ambiente natural, onde o brincar livre ganha importância (OLIVEIRA, 2006).

Enquanto que as escolas Waldorf já vêm sendo estudadas e propostas no Brasil, as chamadas Escolas da Floresta, já citadas no capítulo anterior, ainda são pouco conhecidas por aqui. Elas surgiram no final da década de 1950 em países como Dinamarca e Suécia, expandindo-se por toda a Escandinávia e alcançando diferentes países da Europa, China, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos e Canadá (ANDRACHUK *et al.*, 2014).

Trata-se de uma abordagem com configuração múltipla – alguns centros atendem meio período, outros, período inteiro; alguns possuem edifício próprio, outros, somente um local de refúgio em caso de mau tempo; em alguns casos os grupos são fixos, em outros, abertos (GRUENER, 2012) –, mas que tem como principal característica oferecer às crianças, diariamente e por um longo período de tempo, oportunidade de estar em meio à natureza – em uma floresta, ou ambiente arborizado – para que se desenvolvam a partir de suas experiências e de suas ações (GRUENER, 2012; CREE; MCCREE, 2013; ANDRACHUK *et al.*, 2014).

Diferentemente do que estamos acostumados a ver no Brasil, e, compreendendo a riqueza que um ambiente natural pode oferecer, a proposta das Escolas da Floresta, conforme a pesquisa de Gruener (2012), é deixar as crianças o mais livremente possível para brincar e explorar na natureza, o que implica, por parte dos adultos, propor, durante a semana, somente duas ou três atividades estruturadas, como a própria autora as chama. Algumas dessas atividades poderiam ser a observação de animais, desenhos, jogos, leitura, escultura, bricolagem, construções com argila, montagem de um herbário, construção de instrumentos musicais com materiais naturais, proposição de um laboratório sensorial, entre outras.

A pouca realização de atividades estruturadas, entretanto, não impede o desenvolvimento de projetos, nem significa que os educadores sejam espontaneístas, diferindo-se do assistencialismo presente inicialmente nas creches. Trata-se de uma organização intencional que, acreditando no potencial da criança e da natureza, vai contra o fluxo acelerado e repleto de metas a serem cumpridas do mundo ocidental contemporâneo. O papel da professora, que deve ser qualificada para trabalhar na escola, vai desde o planejamento, adaptação e observação (CREE; MCCREE, 2013), até a manutenção da segurança das crianças, passando pela aprendizagem sobre a natureza e pelo envolvimento junto a elas (ANDRACHUK *et al.*, 2014).

Enquanto que as Escolas da Floresta propõem uma imersão na natureza, nacionalmente as propostas para a educação infantil presentes nos documentos

oficiais demonstram uma fragilidade no tocante à relação criança-natureza enquanto experiência afetiva (SANTOS, 2016), conforme já apresentado no levantamento da produção acadêmica que realizei, presente no capítulo “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”. Analisando 13 documentos legais e 29 orientadores, além de 18 documentos consultivos, a Santos concluiu que a menção à natureza é quase inexistente nos documentos legais (2016).

E, mesmo mais presente nos orientadores, conforme a autora, a sua presença ainda está bastante atrelada à ideia de natureza enquanto fornecedora de recursos ou conteúdo a ser ensinado, articulado ao fato de que o foco da própria educação infantil é dado à socialização entre humanos, distanciados da sua condição natural e dos demais elementos da natureza (SANTOS; FERREIRA, 2015; SANTOS, 2016). Os documentos consultivos, por sua vez, apresentam, na prática, a concepção de natureza predominante nos documentos anteriores, plural e inconsistente (SANTOS, 2016).

Embora considerando as ressalvas feitas por Santos (2016), destaco a defesa do direito das crianças à natureza apresentada no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS, 2009), publicado pelo Ministério da Educação. O texto menciona como critérios para creches que respeitem o direito das crianças ao contato com a natureza a existência de plantas e canteiros disponíveis, a possibilidade de estar ao sol, brincadeiras com elementos como areia, água, argila, gravetos e pedrinhas, janelas que permitam às crianças olhar para fora, passeios ao ar livre e visitas a jardins e parques⁵¹, convites às famílias para participarem de programações que envolvam a natureza, além de incentivo às crianças para que elas aprendam a observar, amar e preservar a natureza, incluindo os animais (CAMPOS, 2009).

Este documento foi um marco ao apontar a criança, ator da educação infantil, como sujeito de direitos, sendo, um deles, o direito à natureza, em uma compreensão de que por meio da sua garantia pode-se permitir a própria preservação da natureza. Merece destaque, também, o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de

51 Na época da publicação, ainda foram incluídos os zoológicos nessas visitas, mas as análises atuais em termos de condições de vida dos animais que vivem nesses espaços me fazem questionar a sua função, que muito se volta para o comércio – diferentemente dos espaços que se preocupam com o bem-estar animal, como instituições de conservação e reabilitação da vida animal.

Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), publicado mais de uma década depois, mas que, a partir de Tiriba (2005), reconhece a criança como parte da natureza animal, vegetal e mineral e defende a adoção de estratégias educacionais que possam permitir que, desde bebês, as crianças possam estar em contato com a natureza, criando condições para que

desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto (TIRIBA, 2005) (BRASIL, 2006b, p. 17-18).

Tiriba também foi referência ao ser autora de um documento com orientações curriculares, intitulado “Crianças da natureza” (TIRIBA, 2010), projetado para contribuir com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais, a partir dos eixos propostos de práticas voltadas para as interações e a brincadeira, indicam a necessidade de garantia de experiências voltadas para o encantamento, a exploração e o questionamento com relação à natureza e para a promoção de interações, de cuidado e de conhecimento e preservação da biodiversidade, promovendo sustentabilidade (BRASIL, 2009a; 2010).

Mais recentemente, Tiriba e Flores (2016), ao analisarem as versões publicadas até julho de 2016 da Base Nacional Comum Curricular, postulam que o documento não estava contribuindo para consolidar a perspectiva ambiental já defendida no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentando concepções individualistas, racionalistas e antropocêntricas, que ignoram “a presença das comunidades e dos povos tradicionais no território brasileiro e a sua imensa sabedoria, no que diz respeito ao equilíbrio entre os humanos e os outros seres vivos, animais ou vegetais” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 168).

As autoras apoiam-se na caracterização socioantropológica e sociopolítica proposta por Valter do Carmo Cruz (2012) para demonstrar a diversidade das populações brasileiras e o quanto elas têm sido pouco visibilizadas, especialmente no contexto de publicação das versões analisadas da Base Nacional Comum Curricular. Falar em povos tradicionais, então, permite incluir

povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios

ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), *grupos associados a ecossistemas específicos* (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e *grupos associados à agricultura ou à pecuária* (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantscampeiros, fundo de pasto, vaqueiros (CRUZ, 2012, p. 597-598, grifo do autor).

Ainda que muito diversas, essas comunidades possuem, em comum, de acordo com o autor, a relação com a natureza – uma forma de racionalidade ambiental, expressa nos seus modos de vida, práticas produtivas e saberes; a relação com o território e a territorialidade, que se dá em termos materiais, mas, também, por meio de valores simbólicos e afetivos, sendo a terra e seus recursos apropriados de maneiras muito variadas, mas coletivas e dotadas de sentido de pertencimento; a racionalidade econômico-produtiva, assentada na unidade doméstica, familiar ou comunal e de baixo impacto para os ecossistemas; e autoidentificação e inter-relações com outros grupos da região (CRUZ, 2012).

Considerando que, entre os próprios textos encontrados no levantamento apresentado no capítulo “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”, três dedicavam-se aos povos tradicionais – o de Tiriba (2011), com relação às crianças indígenas, e o de Cassimiro (2012) e o de Silva (2012), com relação às crianças do campo –, podemos afirmar que, apesar de ser um número pequeno de publicações, é expressivo quando comparado à totalidade de trabalhos encontrados, demarcando a importância dessa relação das crianças dos povos tradicionais com a natureza.

Os registros de Tiriba, por exemplo, junto à comunidade indígena Tupinambá de Olivença, embora se deparando com a presença de atividades pedagógicas tradicionais na creche onde pesquisou e falta de investimento em formação docente e em instalações físicas, contribuem com outras lógicas de pensar a escola: uma instituição de portas abertas, de onde as crianças podem frequentar outros espaços e onde os brinquedos possam ser construídos a partir de elementos da natureza (2011).

A expressividade de publicações indica também a necessidade de mais olhares para essas comunidades, pois se tratam de culturas múltiplas, em que as relações com a natureza se expressam de formas muito particulares, próximas e igualmente diversas e complexas, e sobre as quais ainda sabemos muito pouco, especialmente no que se refere àquelas que envolvem bebês e crianças.

Recentemente também estão emergindo movimentos em diferentes partes do planeta propondo uma maior atenção à relação das crianças com a natureza. A nível internacional, a rede “Children & Nature”⁵², cofundada por Richard Louv, se constitui como um dos principais movimentos em promover o incentivo ao contato das crianças com a natureza, seja por meio de ações concretas, seja enquanto ferramenta de busca de publicações sobre o tema.

Articulados a este movimento estão, dentre outras iniciativas, o Instituto Alana⁵³ (com o programa “Criança e Natureza”⁵⁴), o programa “Ser Criança é Natural”⁵⁵ (vinculado ao Instituto Romã⁵⁶) e a associação italiana “Bambini e Natura”⁵⁷. O programa “Criança e Natureza” promove ações voltadas para o envolvimento de famílias, educadores e poder público no favorecimento da conexão da criança com a natureza, além de possuir um acervo de materiais online. O programa “Ser Criança é Natural” tem como foco promover experiências para as crianças e formação para famílias e educadores. E “Bambini e Natura” é uma associação italiana que também promove diferentes ações e formações, sendo destacada aqui pela publicação de livros que se encontram entre os referenciais utilizados nesta tese.

Também na Europa cabe mencionar as ações da European Early Childhood Education Research Association – EECERA⁵⁸, que, desde o fim da década de 1980, tem atuado na promoção e divulgação de pesquisas na área, o que, atualmente, tem se organizado em grupos de interesse (Special Interest Groups – SIG), dos quais, um tem como temática “Outdoor Play and Learning”, que podemos entender como brincadeira e aprendizagem ao ar livre. Outdoor Learning (aprendizagem ao ar livre) e Outdoor Education (educação ao ar livre) – dentre outras nomenclaturas, como, por exemplo, na Itália, educazione/scuole all’aperto ou all’aria aperta (educação/escolas ao ar livre) – também têm sido frequentes nas pesquisas internacionais, englobando iniciativas formais e não-formais de educação que este trabalho não dará conta de analisar.

Diante do exposto, podemos reconhecer a importância da promoção do contato das crianças com a natureza na educação infantil ao realizarmos essa retomada

52 Link da rede: <http://www.childrenandnature.org/>

53 Link do instituto: <https://alana.org.br/>

54 Link do programa: <https://criancaenatureza.org.br/>

55 Link do programa: <https://www.sercriancaenatural.com/>

56 Link do instituto: <https://www.institutoroma.com.br/>

57 Link da associação: <http://www.bambinienatura.it/>

58 Link da associação: <https://www.eecera.org/>

histórica que identifica a presença da natureza na proposição de tantos pensadores e propostas pedagógicas. A partir dessas diferentes indicações teóricas, mas considerando também os limites e desafios que levam ao seu afastamento, analiso possibilidades de presença da natureza nas práticas pedagógicas com crianças bem pequenas e bebês. As diferentes indicações apontaram-me, dentre outros pontos, a necessidade de discutir a sua presença na relação com os brinquedos/materiais e os espaços, pois foram elementos presentes nas discussões tanto dos precursores da área, como de Pedagogias mais recentes.

Ao compreender o currículo da educação infantil não como uma listagem de conteúdos, mas como um conjunto de práticas que buscam o desenvolvimento integral das crianças ao envolverem tanto os seus saberes e experiências, como conhecimentos do patrimônio cultural, ambiental, científico, artístico e tecnológico (BRASIL, 2009a), a proposição de materiais/brinquedos e possibilidades de frequentar diferentes espaços fazem parte dessas práticas a serem planejadas, configurando-se, portanto, como componentes das proposições curriculares da educação infantil. Desse modo, a discussão sobre a relação entre natureza, materiais/brinquedos e espaços na educação infantil não é feita no sentido de enquadrar a amplitude da natureza nessas categorias, mas de pensar como elementos que compõem o trabalho pedagógico da educação infantil podem aproximar as crianças da natureza. Dou início a essa discussão analisando a questão dos espaços da educação infantil e, na sequência do capítulo, proponho uma análise em termos de materiais/brinquedos.

5.1 Muito além da sala: crianças bem pequenas e bebês na natureza

Pensar o espaço da natureza na educação infantil implica, antes disso, refletir sobre o que se entende pela dimensão “espaço” nesse contexto. Escolano (2001) problematiza a ideia de que o espaço escolar seja somente um cenário para a realização de atividades, argumentando que a própria arquitetura do espaço se configura como um programa, um discurso, carregado de valores e símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Por esse motivo, para Zabalza (2006), a forma como o espaço é organizado e administrado é uma mensagem curricular, por refletir um modelo educativo e indicar o que se espera que os alunos façam a partir dele.

E essa proposição que os adultos fazem em termos de espaços para as crianças não se refere somente ao ambiente da sala. Todos os espaços educam, inclusive aqueles que não são pensados, pois a própria falta de concepção e de planejamento de um lugar já indica uma concepção educacional. Dessa maneira, quando se defende, na educação infantil, a necessidade de pensar e planejar os espaços das escolas, é necessário, também, como apontou Gobbato (2011), considerar os espaços externos, onde geralmente as crianças podem, quando há essa possibilidade, estar em relação na e com a natureza. Planejá-los não significa enrijecer esses espaços, propondo uma natureza extremamente organizada e “domesticada” (LIMA, 1989; ELALI, 2002; TONUCCI, 2005; LOUV, 2016), mas refletir sobre a presença (ou não) da natureza na escola, assim como sobre o tempo e a frequência que são permitidos às crianças para estarem ao ar livre e sobre aquilo a que elas podem ter acesso nesses locais.

Nesse momento, dedicarei meus olhares às proposições das professoras em espaços com natureza na escola e no seu entorno, observando as relações possibilitadas às crianças a partir desse contato. Conforme venho apontando, as crianças participantes da pesquisa ocupavam, com bastante frequência, os espaços externos à sala e também à escola, muitos deles em meio à natureza. Essa maior frequência em espaços externos tanto indica, por parte das professoras, uma compreensão de que as crianças se beneficiam e são capazes de circularem por espaços que não sejam somente a sua sala – como também investigou Gobbato (2011) –, quanto indica uma aposta na importância da ocupação de diferentes espaços e do contato com a natureza. E, ao me referir a crianças que circulam e estão em contato com a natureza, estou me referindo, inclusive, aos bebês.

Quando perguntada a respeito da relação das famílias quanto à circulação dos bebês nos diferentes espaços, Viviane explica que, no início, foi importante acolhê-los na sala, mas que foi propondo para eles e para suas famílias uma ampliação da ocupação da escola à medida que foi sendo construída uma relação de confiança (*Professora G1, entrevista*)⁵⁹. Tendo estabelecido uma relação de confiança e percebido o movimento das crianças, quando me aproximei mais do G1, já no segundo

⁵⁹ Trecho da entrevista presente na seção “4.3 Para estar em contato com a natureza na educação infantil, é preciso que ela esteja presente: lidando com as condições estruturais e buscando estratégias de aproximação à natureza frente a outros desafios”.

semestre, encontrei um grupo que saía bastante da sala, inclusive para fora da instituição. A professora comenta:

Nós temos ficado muito pouco em sala. O que a gente faz na sala é lanche, dormir e trocar [as fraldas]. De resto, eles estão curtindo intensamente o espaço físico e curtindo com todas suas possibilidades (Professora G1, entrevista).

O próprio lanche do G1, que nas minhas primeiras idas a campo era realizado na sala (do G2B, junto a este), passou a ocorrer também em outros espaços, inclusive ao ar livre. O que observei é que, no início, os bebês ocupavam mais a sala e também circulavam, mas um pouco menos, e, ao longo do ano, eles passaram a circular mais e ocupar a sala um pouco menos. Esse foi um movimento bastante importante considerando também que as janelas das salas não dão boa visibilidade ao espaço externo. Nos dias em que realizei observações via que os bebês circulavam com a professora pela escola e pelo seu entorno e estavam em relação com a natureza, tanto brincando nos parques, com areia, grama e água, quanto em propostas com diferentes elementos, ou nos momentos de plantio e colheita, que eram muito frequentes e proporcionavam aos bebês muitas idas a espaços diferentes e saídas da escola.

Com o G2/G3 também foi realizado o movimento de transição entre uma acolhida no início do ano mais reservada na sala e um trabalho que foi se desenvolvendo praticamente fora dela. Durante a entrevista, Renata comenta essa transição:

A gente fazia o lanche nas salas ainda. Às vezes, o acolhimento a gente fazia nesse espaço fechado e, aos pouquinhos, a gente foi saindo, foi fazendo proposições fora. E, aí, a gente foi ganhando um pouco junto com as crianças esse espaço da rua (Professora G3, entrevista).

O período de inserção, mencionado pelas duas professoras coloca-se como uma época bastante específica do ano letivo, de acolhida às crianças e suas famílias, reconhecimento e segurança por parte das crianças sobre esse novo contexto em que passarão boa parte do seu dia e estabelecimento de laços de confiança com os adultos do grupo, dando início à constituição da ideia de grupo. Esses são alguns motivos que fizeram com que os grupos ficassem mais em sala durante esse período. Mas a observação do movimento das crianças e a abertura de mais uma sala no

mesmo espaço onde se encontravam os grupos 1, 2 e 3, bem como a avaliação de que a sala não é um espaço tão grande [especialmente quando considerada a proposta de trabalho coletivo entre os grupos] provocaram as professoras a intensificarem as saídas a outros espaços, como elas mesmas comentam:

Eu acho que quando eu e a [professora do G3] a gente começa o trabalho esse ano, acho que tem alguns desafios que estão colocados. Acho que o primeiro deles foi a chegada de mais um grupo ali no Módulo, porque fica um número maior de crianças. E isso também interfere naquilo que é muito específico do Módulo: as horas de sono, de troca [de fraldas]. Eu acho que fica um barulho. [...] [E] eu acho que a gente vai pensando um trabalho, e talvez a gente tenha feito sem se dar conta, ou não... não sei se foi sempre intencional, ou não... é difícil um pouco dizer isso. Mas nós constituímos uma marca esse ano de um trabalho nas áreas externas, um trabalho nos espaços externos, tentando aproveitar o máximo possível dos nossos parques e dos espaços da Universidade (Professora G2, entrevista).

Esse ano, eu e a [professora do G2], nós fizemos uma escolha que foi um pouco... ela não foi, acho que tão pensada, ela foi um pouco intuitiva: a gente foi percebendo que as crianças pequenas e os dois grupos juntos, que eles funcionavam muito bem nos espaços amplos, que são os espaços abertos. Eu acho que o que vai nos levando pra rua é um pouco [que] as salas do Módulo que a gente trabalha são pequenas e que esse espaço interno ele é limitador para a expressão corporal das crianças (Professora G3, entrevista).

Diferentemente de outras escolas de educação infantil já citadas, em que foram encontrados entraves para a ida e a ocupação de espaços abertos e com natureza, as professoras compreenderam a possibilidade de melhor acolher as crianças e de realizar o trabalho pedagógico a partir dos diferenciais encontrados nesses contextos, como, por exemplo, a sua amplitude. Essa saída para os espaços externos se aproxima do necessário movimento que Tiriba (2005; 2010) chama de desemparedamento. Apoiada em Foucault e identificando o quanto as crianças permanecem em “espaços-entre-paredes” (TIRIBA, 2005, p. 109) na educação infantil, suas análises levam à necessidade de desemparedar, ou seja, o duplo movimento de ultrapassar os muros da sala e da escola, ocupando os espaços externos. É uma proposta que aproxima as crianças da natureza e dá outros contornos às suas aprendizagens cotidianas e à própria inserção da escola na comunidade, pois amplia as suas conexões.

A partir desse movimento de saída da sala, no decorrer do ano letivo, intensificando-se no segundo semestre, foi proposto um planejamento que ocupasse outros espaços da instituição (e de fora dela), ou melhor, que praticamente fosse todo

realizado ao ar livre, em contato com a natureza, ou em outros locais que não fossem a sala, como Renata comenta:

A gente faz tudo fora do espaço. [...] A gente recebe nos parques, a gente conta histórias nos parques, a gente pinta no parque, a gente faz cerâmica... trabalha com barro, a gente faz a grande parte das proposições no espaço externo. A gente usa, às vezes, o espaço da biblioteca pontualmente, às vezes o espaço do auditório. [...] Mas são momentos pontuais. E a sala de artes, dependendo da proposição, a gente vai para a sala de artes ou, senão, essas posições de artes também acontecem no espaço externo (Professora G3, entrevista).

Além de brincar na e com a natureza, portanto, as propostas feitas pelas professoras também consideravam os espaços ao ar livre (e com natureza) como possibilidades para as crianças bem pequenas. Ao fazerem propostas na natureza há um questionamento à ideia de que é somente no interior da sala de aula que há aprendizagem. Essa concepção implica uma ruptura com o pensamento cartesiano, que polariza corpo e mente e que, na configuração da instituição escolar, elege a mente como esfera privilegiada no processo de aprendizagem e determina a sala de aula, enquanto espaço “entre-paredes” (TIRIBA, 2005, p. 109), como o lugar onde esse processo de aprendizagem deve acontecer (LIMA, 1989).

Ao demarcar essa ruptura, ressalta-se que outros espaços, inclusive aqueles ao ar livre, com natureza, também são ambientes de e para aprendizagem. Forneiro trabalha com essa ideia de espaço e ambiente, indicando que

o termo ‘espaço’ se refere ao espaço físico, isto é, aos locais para a atividade, caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Enquanto isso, o termo ‘ambiente’ se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre crianças e sociedade como um todo) (2008, p. 52, tradução nossa).

É possível também pensarmos os espaços com natureza na educação infantil sob essa perspectiva. Não falando em materiais didáticos e decoração, mas em elementos que partem da própria natureza – como árvores, plantas, areia, terra, diferentes relevos, galhos, pedras, folhas, barro – e naquilo que é possível as professoras proporem a partir desse contexto, transformando intencionalmente o próprio espaço de acordo com os objetivos do seu trabalho pedagógico. A partir da ocupação desses espaços e das relações nele e com ele estabelecidas, podemos entender que determinado espaço, físico, se torna um ambiente ao ser habitado.

Nesse mesmo sentido, Lima (1989) utiliza o termo espaço-ambiente, por considerar o espaço como o elemento material onde atuamos e onde experimentamos diferentes sensações – não existindo espaço vazio de matéria ou de significado – e por considerar o ambiente como a qualificação desse espaço ao estabelecermos nele as nossas relações com o mundo, com nós mesmos e com as outras pessoas. Considerando que essas relações medeiam, qualificam, completam ou alteram o espaço e que não é possível algo existir fora dele, estabelece-se a ligação entre eles: espaço-ambiente, não havendo um sem considerar o outro (LIMA, 1989).

Portanto, ao considerar as características do espaço, precisamos pensar também nas relações que se estabelecem com e a partir delas, na condição de ambiente. Do mesmo modo, ao refletirmos sobre aquilo que as crianças fazem em cada ambiente, precisamos nos atentar à composição e à disposição espaciais. Durante a entrevista, as professoras analisam a experiência de assumir um planejamento centrado nos espaços externos à sala, prioritariamente ao ar livre, e externos à escola:

Tem dias que as crianças do meu grupo não entram na sua sala de referência; a gente não entra, as da [professora do G2] mesma coisa. Então, as crianças entram ali para dormir, para ir ao banheiro, e, às vezes, no final da tarde, nos momentos que teve frio, então, a gente se recolheu, [por]que estava muito frio, ou quando chove. E a gente percebe que as crianças sentem. Para elas é difícil ficar no espaço pequeno e fechado em relação aos espaços amplos e abertos da área externa da instituição (Professora G3, entrevista).

Acho que a gente poderia ter saído mais esse ano. Mais do que a gente poderia. Não que saímos pouco, mas poderia ter sido mais. E acho que a gente vai constituindo um movimento com um grupo, que hoje eu até percebo que, para eles, está sendo desafiador voltar para sala e fazer o lanche dentro da sala. Porque a gente foi criando um pouco uma organização de trabalho de que a gente faz tudo fora. A gente só entra nos espaços internos para higienizar as mãos, para as necessidades de banheiro, ou de troca [de fralda], ou quando realmente está chovendo e não tem para onde correr, mas até na chuva a gente já foi. Em dia de chuva, até correr pra chuva a gente tem feito (Professora G2, entrevista).

As professoras observam que as crianças não são indiferentes aos espaços em que se encontram, relacionando-se com eles e entre si de formas diversas, e que as crianças se deparavam com mais possibilidades nos espaços externos, ao ar livre, com natureza. Ao saírem com elas da sala cada vez mais, as salas dos grupos passam a se tornar um local de apoio, de passagem, sendo menos frequentadas, inclusive, que os espaços externos. Diferentemente do que Tiriba encontrou (2005)

com relação ao pouco tempo de frequência das crianças no espaço externo, os grupos que acompanhei passavam a maior parte do tempo fora da sala, especialmente o G2/G3.

Os parques, locais onde as crianças tinham contato direto com plantas e areia, com o sol e, regularmente, com água, eram frequentados cotidianamente pelos três grupos (com exceção dos dias de chuva), seja para brincadeiras mais livres por parte das crianças, ou para atividades mais dirigidas. E a ida ao parque era realizada, na maioria das vezes, em mais de um momento do dia, mesmo que as crianças frequentassem a instituição somente em turno parcial.

Tal concepção é muito diferente de outra prática comum na educação infantil identificada por Tiriba (2005, 2018): a de promover a ida a espaços externos e a atividades prazerosas como sendo prêmios que as crianças precisam conquistar (por se comportarem bem, por exemplo) ou que deveriam ser usufruídos somente em datas especiais. Ver a ida ao parque ou aos espaços externos e o contato com a natureza como prêmio leva-nos a reconhecer o gosto que as crianças têm por esses locais, mas, por outro lado, demonstra um não reconhecimento da importância dessa relação (para as crianças e para a natureza), indo contra o seu direito à natureza (TIRIBA, 2005, 2010, 2018; ZAVALLONI, 2009; CAMPOS, 2009). Como analisa Lima,

a organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos –, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações (1989, p. 10).

Assim, o planejamento espacial e o tempo disponibilizado em cada local estão diretamente relacionados com as intenções pedagógicas, e, as próprias crianças, ao preferirem ocupar os espaços amplos, ao ar livre e com natureza, nos dão indicativos de que encontram, nesses contextos, possibilidades ausentes nos espaços apertados, fechados e sem natureza. Possibilidades, estas, que em vez de limitarem suas capacidades, aumentam a sua potência de agir, nos termos de Espinosa (2017).

Porém, não basta permitir o acesso a esses espaços para garantir essas possibilidades. Em um estudo aqui já citado sobre o processo de educação do corpo das crianças quando estão no parque, Tristão (2012) nos permite perceber que mesmo que as crianças que observou frequentassem os parques da escola – e que os mesmos lhe permitissem o acesso à natureza –, as mediações adultas restringiam

as suas possibilidades. Nas palavras do pesquisador, o parque pareceu ser vivenciado como “um ambiente demarcado pela preocupação dos adultos em civilizar as crianças”, mostrando-se “repressor das experiências infantis em favor da conservação física e de outros critérios estabelecidos pelos adultos (TRISTÃO, 2012, p. 125).

Seus achados colocam-nos a reflexão sobre o quanto as condições ambientais e a postura dos adultos são elementos que interferem nas ações e no desenvolvimento das crianças. E não só: Forneiro (2008), ao considerar as relações de aprendizagem que se desenvolvem no espaço escolar, qualificando-os como ambientes de aprendizagem, analisa quatro dimensões existentes nesses ambientes: a física, a temporal, a funcional e a relacional. Forneiro (2008) passa a analisar variáveis existentes em cada dimensão, focando no espaço da sala de aula – e, a partir dos elementos que apresentou, possibilita-nos analisar os espaços com natureza na escola.

Articulando os seus escritos com a temática desta pesquisa, compreendo a dimensão física como aquilo que há no espaço em termos de condições materiais e estruturais, dizendo respeito tanto aos componentes presentes (além dos materiais e objetos, também os móveis, a decoração, etc.) e à sua organização e distribuição nesse espaço (FORNEIRO, 2008). Pensando a respeito aos espaços com natureza, implica considerar os elementos presentes neles (grama, areia, árvores, pedras, terra, plantas, etc.) e a forma como são dispostos (se em pouca ou significativa quantidade, se à disposição das crianças, se permitindo ampla movimentação, mas também apresentando áreas que possibilitem crianças ou determinado grupo ficarem mais reservados, se com diferentes tipos de relevo e solos, se conta com acesso à água, etc.).

A dimensão temporal apresentada pela autora se remete às questões de “quando” e “como” os espaços serão frequentados, em que momentos cada espaço será utilizado, qual a sua duração e o seu ritmo de utilização – e, também, a frequência de ocupação desses espaços. Como temos discutido, as relações das crianças com a natureza estão bastante relacionadas à questão temporal (à frequência e à duração de ocupação de espaços ao ar livre), em que há indicativos apontando que ambos os aspectos têm sido diminuídos nas escolas de educação infantil e na sociedade ocidental como um todo. O pouco tempo de permanência e a pouca frequência de contato com natureza foram analisados no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza

e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”, estando, em parte, relacionados à pouca existência de espaços com natureza, enquanto dimensão física, nas escolas. Por outro lado, durante a pesquisa de campo, deparei-me com bebês e crianças bem pequenas ocupando espaços com natureza com bastante frequência e duração na escola, decorrente da intencionalidade das professoras, mas que também ponderavam esses tempos a partir das condições colocadas, como as mudanças climáticas e as condições de saúde das crianças, especialmente dos bebês (G1).

A dimensão funcional indica para que determinado espaço é utilizado e em que condições isso acontece, estando relacionada aos modos de utilização desse espaço (se as crianças podem utilizá-lo mais autonomamente ou só de forma mais dirigida pela professora), à sua polivalência (possibilidade de ser mais ou menos multifuncional) e aos tipos de atividade realizados nele (mudança de funções do espaço a partir da ação docente e das ações das crianças). Há, então, a possibilidade de se considerar os espaços com natureza como espaços para brincar, o que já é um grande passo no contato das crianças com a natureza, levando em conta a pouca frequência com que ele se efetiva atualmente, mas, também, como verifiquei nas observações, de ir além e romper com a ideia de que o local onde se constrói conhecimento é na sala de aula, de que onde se alimenta é no refeitório, ou onde se lê um livro é na biblioteca... para apostar na natureza também como espaços onde as crianças podem estar e se desenvolver por completo.

E, por fim, a dimensão relacional está remetida a quem e em que condições um espaço é utilizado, compreendendo diferentes relações estabelecidas a partir do acesso a esses espaços, dos combinados quanto à sua utilização, dos agrupamentos que são feitos para a realização das atividades e do papel e da participação da professora na realização dessas atividades e nos diferentes espaços. A natureza é, então, ainda pouco vista como um lugar para bebês e crianças bem pequenas, mas, se forem consideradas diferentes condições de utilização de um espaço, bem como de modos de atuação e participação das crianças e o papel da professora em acompanhar e propor junto às crianças, é possível que, de formas diferentes, todas elas estabeleçam relações com os espaços onde a natureza mais se faz presente.

Considerando, pois, que a funcionalidade e as relações são apreendidas a partir da dimensão física dos espaços, é nesse sentido que serão analisadas algumas potencialidades da natureza na sequência do texto.

5.1.1 Multiplicidade de possibilidades: em busca de contato com a natureza

O psicólogo James Gibson propôs o termo *affordance*, que nos auxilia na compreensão dessas potencialidades do meio, as quais vão se diferenciar tanto a partir daquilo que deriva do ambiente, como de quem está em relação com ele. O autor cria o termo *affordance* a partir do verbo *to afford*, que pode ser traduzido, do inglês, como proporcionar, causar, propiciar, fornecer, produzir, dar (MICHAELIS, 2019b). Porém, na ausência de um termo específico em português para o vocábulo *affordance*, optei por mantê-lo na língua original. Para o pesquisador, “as *affordances* do ambiente são aquilo que ele oferece ao animal, o que ele provê ou fornece, seja para o bem, ou para o mal” (GIBSON, 1986, p. 137, tradução nossa).

Sua ideia de que não necessariamente o que surge dessa relação seja algo positivo suspende o entendimento de que o ambiente – a natureza – estaria à disposição do animal humano para lhe fornecer o que deseja. E Gibson ainda desenvolve mais a ideia de que não se trata de uma relação utilitarista, mas complementar: ele esclarece que *affordance* não é somente uma característica física do ambiente, objetiva, ou uma propriedade exclusivamente mental, subjetiva (GIBSON, 1986). A noção de *affordance* ultrapassa essa visão dicotômica a partir de uma compreensão ecológica (GIBSON, 1982a) – isto é, relacional entre seres e ambiente (MICHAELIS, 2019a): as propriedades do ambiente são percebidas relativamente a um determinado animal (GIBSON, 1982b). Gibson exemplifica:

Superfícies proporcionam postura, locomoção, colisão, manipulação e, em geral, comportamento. Formas especiais de layout oferecem abrigo e ocultação. Fogos proporcionam aquecimento e queima. Objetos avulsos – ferramentas, utensílios, armas – oferecem tipos especiais de comportamento a primatas e humanos (1986, p. 137, tradução nossa).

Mais do que características físicas, então, o que Gibson (1986, 1982a) destaca na relação entre um animal (humano ou não) e o meio seriam as possibilidades desse ser agir com e a partir desse espaço, o que também está relacionado àquilo que o ser é capaz de fazer, ao seu repertório de ações e ao que o contexto cultural indica. Pensando na relação das crianças com a natureza, o contato com uma árvore frutífera, por exemplo, pode possibilitar sombra e frescor para bebês brincarem ao seu pé, sentindo seus aromas e texturas; pode ser suporte para aqueles que estejam

aprendendo a caminhar se apoiarem; pode ser um desafio por crianças mais velhas que desejam subir nela; pode ser incluída nas brincadeiras de diferentes formas, como se escondendo atrás dela; e pode fornecer frutas para alimentá-las ou folhas e galhos para suas brincadeiras.

Porém, considerando esse exemplo no interior da escola, o acesso a essas possibilidades depende tanto da existência de árvores, como das concepções teóricas e histórico-culturais de cada professora e de cada contexto, visto que elas podem impedir, dificultar ou modificar determinadas *affordances*, sobretudo considerando o aspecto já apontado de que algumas dessas relações podem ser consideradas como arriscadas. Nesse sentido, Gibson (1986) exemplifica indicando que o fogo, que aquece, também queima, e um objeto afiado, como uma faca, tanto corta quanto pode acabar cortando quem o manuseia.

Retoma-se, assim, a noção de risco apresentada no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”: como o ambiente (ou determinado elemento do ambiente) não deixará de ter as possibilidades de *affordance* consideradas (por alguns e para alguns) como de risco, é preciso pensar em como minimizá-las e avaliar o que é (ou não) possível fazer a partir delas. Isso foi perceptível em um dia em que as crianças utilizaram lupas para observar a natureza ao seu redor:

Episódio nº 4 – Olhar o mundo através da lupa

Após a recepção, as professoras do G2/G3 convidam seus grupos para saírem da escola a fim de coletarem amoras, pois há uma amoreira recheada e bastante madura próxima dali. Nesse dia, as professoras levam um cesto junto, não somente para colher amoras, mas, também para que as crianças possam coletar outros elementos (pedras, galhos, partes de árvores) e, ainda, para carregar lupas. Ao sair da instituição, as professoras decidem fazer um outro caminho para explorarem o que encontram por ali. Logo de início, passam por um tronco pintado e convidam as crianças para vê-lo. Muitas gostam de tocar no que encontram pelo caminho: texturas e pesos diferentes, seja de plantas, galhos ou pedras, e a lupa deu outro significado para a observação. Todas as crianças queriam ter a experiência de olhar tudo através da lupa. Ela potencializou as possibilidades de contemplar, aprender, se encantar, se intrigar, desvendar, por permitir uma vivência diferente com a natureza. Ao sairmos da volta do tronco, a professora do G3 explica para as crianças que elas precisam ter cuidado para carregar as lupas, pois elas são de vidro. Uma ou outra até cai no chão, mas a terra e a grama amortecem a queda. As professoras não recolheram as lupas, mas orientaram que as crianças, que passaram a guardá-las nos bolsos dos seus coletes quando não as estavam utilizando e, assim, seguiam caminho, mas, de vez em quando, paravam um pouco para olhar, especialmente através da lupa, alguma coisa que lhes chamava a atenção e para coletar pedras, galhos, folhas, flores e sementes (Registro de observação, 18/09/2018).

As lupas ofereciam a possibilidade de ampliar o olhar sobre o mundo, mas também estavam suscetíveis a quebrar, caso caíssem. Entretanto, isso não foi impeditivo para que as crianças pudessem utilizá-las ou mesmo carregá-las. Em outras palavras, a saída não é impedir o contato das crianças com aquilo que oferece risco (até porque tudo, de certa forma, pode oferecer certo grau de risco), mas pensar as condições para possibilitar esse contato. É interessante observar, também, as formas de atuação e de participação das crianças nos passeios e nos espaços externos, como os parques, onde havia múltiplas possibilidades e amplitude. Como indicado anteriormente, a partir das minhas observações, estar no espaço interno aumentava a incidência de conflito entre as crianças, o que era percebido também pelas próprias professoras, como analisa Natália na entrevista:

A gente também observa que, em não tendo os espaços externos e eles não podendo realizar determinados tipos de movimentação, às vezes, as relações entre eles ficam mais tensionadas, o que vai gerando também, de certa forma, alguns conflitos que perpassam movimentos mais bruscos, as relações físicas ali mais abruptas. E que é, na maioria das vezes, porque tenta correr no espaço e não consegue, tenta fazer algum tipo de jogo de subir, de trepar, e também não é possível. Aquilo que as áreas externas possibilitam de um modo muito melhor (Professora G2, entrevista).

A tese de Spinucci (2017) sobre a liberdade na creche apresenta alguns pontos que ratificam o que percebi no campo a partir das observações e da fala da de Natália sobre as diferenças de possibilidades oferecidas às crianças de acordo com o fato de os espaços serem internos/fechados ou externos/amplos. Spinucci (2017) analisou, a partir da fala de crianças, mães e educadores que a ideia de liberdade é relacionada ao contato com a natureza e às possibilidades de movimentação ampla, dois aspectos possibilitados nas creches pesquisadas por ela quando as crianças estão no espaço externo.

Dessa forma, o espaço fechado e não muito grande (de uma sala, por exemplo), por um lado, oferece como *affordance* para crianças maior proximidade entre elas e, para professoras, maior “controle” sobre o grupo, como indicando na pesquisa de Tiriba (2005), no sentido (adultocêntrico) de que a previsibilidade mais limitada de alternativas para as crianças passa segurança aos adultos (LIMA, 1989). Porém, além disso, a partir das observações da professora na sua fala e do que foi possível acompanhar no campo, os espaços fechados e pequenos, como os das salas de aula,

ao serem mais restritos, com menos possibilidades para as crianças se movimentarem e explorarem o ambiente, causavam, conseqüentemente, um contexto mais propício para o desenvolvimento de conflitos entre elas crianças. Podemos dizer que os espaços fechados e pequenos ofereciam mais risco nesse sentido e diminuía a *potência de agir* das crianças.

E as próprias crianças demonstravam o desejo em estar nos espaços externos à sala e à instituição, como nos dois momentos observados e descritos a seguir:

Episódio nº 5 – Quando não dá para ir “lá fora”

Após pintarem com tintas à base de diferentes tipos de terra na sala de artes, as crianças do G2/G3 são convidadas a lanchar na sala do G3, pois está um dia chuvoso. Faz alguns dias que tem feito chuva e frio e os parques têm sido menos ocupados. Na hora do lanche, Luís (G2) pergunta: ‘hoje a gente não vai lá fora?’. A professora lhe responde que naquele dia não iriam, pois o parque estava molhado em razão da chuva. Não contente, Luís reforça a pergunta ‘por quê?’ e a professora volta a explicar que havia chovido. Ele, então, comenta ‘não acredito...’⁶⁰, lançando uma expressão como que para se conformar com a impossibilidade de ir ao parque naquele dia (Registro de observação, 24/08/2018).

Episódio nº 6 – Passeios são imperdíveis

Encontro as crianças do Módulo sendo recepcionadas no parque de trás. Patrícia (G1) me vê e indica querer desenhar. Ela sempre me procura para desenhar e, no geral, gosta de ficar bastante tempo com o caderno. Porém, nesse dia ela desenha um pouco, mas logo solta a caneta e o caderno e sai correndo. Estranho esse movimento dela, porém, quando olho para trás, vejo os adultos do seu grupo chegando com os carrinhos para passeio! Patrícia identificou que seu grupo iria passear e deixou claro que não gostaria de perder esse momento (Registro de observação, 13/09/2018).

Luís (G2), acostumado a frequentar os espaços externos da escola, estranha e sente falta quando não é possível estar neles. Do mesmo modo, Patrícia (G1) sabia que o que a esperava era uma oportunidade especial, de visitar o entorno da instituição, como já fizera outras vezes. Tuan (1980) fala no desenvolvimento de laços afetivos entre as pessoas e os lugares ou ambientes, o que ele chama de topofilia. O autor analisa que o meio, por si só, não necessariamente é a causa da topofilia, mas fornece os estímulos sensoriais que, ao serem percebidos, podem desencadear esse sentimento, sendo este, portanto, variável. É esse sentimento que permite ao poeta Manoel de Barros anunciar “que o quintal onde a gente brincou é maior do que a

⁶⁰ Expressão utilizada não no sentido de descrença com relação ao que foi dito, mas com um tom de decepção, no caso, frente à impossibilidade de frequentar o parque.

cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (2008, p. 59).

A teoria de Tuan (1980) reforça a importância de um contato constante com a natureza, que possibilite oportunidade para o desenvolvimento de elos afetivos entre crianças e natureza. A própria discussão sobre *affordances* nos dá elementos para incentivar a aproximação de bebês e crianças bem pequenas à natureza e apostar que eles também aproveitam esse contato. Gibson (1986) explica que o fato de alguma coisa gerar determinado *affordance* em determinada circunstância não significa que não possa assumir outras relações, ou que as próprias pessoas não possam aprender outras possibilidades. Nesse sentido, não é porque as crianças dessa faixa etária ainda não sobem em árvores, ou não constroem bolinhos e castelinhos de areia que elas não se relacionam com a natureza. Precisamos olhar com atenção para as suas ações, considerando-as a partir das especificidades das crianças, que vão se modificando ao longo da infância. Em um dia de observação, a partir do contato das crianças com algumas pedras, podemos ver a multiplicidade de ações que desenvolvem:

Episódio nº 7 – E as pedras entram para a brincadeira

No parque da frente, a professora do G3 convida o grupo para apresentar uma caixa com algumas coisas dentro. Ela sacode a caixa, fazendo barulho e instiga as crianças a tentarem adivinhar o que ali se encontra. Após algumas tentativas, ela dá uma pista, indicando que foi algo que coletaram em um passeio que fizeram. Algumas crianças, então, dizem pedras, outras pedras preciosas. Ao retirarem as pedras pelo buraco da caixa, eles fazem um combinado de que poderiam brincar com as pedras no entorno do tapete onde estavam sentados e que depois precisariam colocá-las de volta na caixa. A professora mostra para as crianças que ficam ao seu redor algumas possibilidades com as pedras, como bater uma na outra [o grupo tem se envolvido bastante com a professora e, também, cada vez mais entre eles, em bater diferentes objetos em diferentes superfícies para ouvir os sons que são produzidos] e esfregá-las, explicando que, ao fazer isso, elas produzem um cheiro a fogo, como demonstra para as crianças, que ficam surpresas. Depois de um tempo, a professora levanta para acompanhar outros grupos de crianças e me chama para ver a brincadeira entre Tatiane (G3) e Rafaela (G3) dentro da casinha que representa um hospital: Tatiane está com uma bolinha de piscina dentro da blusa, como se estivesse grávida, consultando com Rafaela, que usava as pedras da caixa como tratamento para os sintomas que Tatiane sentia. Outras crianças acompanham a cena com curiosidade. Elas brincam mais um pouco e depois escolhem outras possibilidades. Enquanto isso, volto para o tapete e passo a acompanhar Bruno (G2) na sua interação com as pedras junto à caixa: ele tira algumas pedras da caixa, as organiza ao redor do buraco e depois as coloca novamente dentro dela, narrando sua ação ao dizer ‘põe... põe...’ e recomeçando (Registro de observação, 16/08/2018).

Podemos ver o papel da professora em pensar o espaço, propor materiais, ampliar as suas possibilidades de uso junto às crianças e, também, em não esperar delas uma mesma ação, padronizada, ou um produto final. Por parte das crianças, então, percebe-se uma multiplicidade de ações e possibilidades de brincadeiras. E, quanto ao espaço, a partir das dimensões físicas e funcionais ali colocadas – nos termos de Forneiro (2008) –, fica evidente a polivalência que convida as crianças a essa variedade de ações. Renata acredita que o espaço externo possibilita alternativas para o trabalho com as crianças, pois permite que elas circulem e possam escolher o que fazer (*Professora G3, entrevista*), o que também está relacionado às dimensões temporal e relacional (FORNEIRO, 2008) de envolvimento das crianças com as propostas. Ela diz:

Acho que nos espaços amplos a gente consegue contemplar a diferença dos tempos das crianças. Então, por exemplo, numa proposição com barro, tem uma criança que toca no barro e, às vezes, ela precisa lavar a mão porque aquilo ali deu um desconforto. Então, ela tem a possibilidade de lavar a mão, mas, às vezes, ela vê o movimento do grupo e quer voltar. Então, ela pode voltar. Tem essa possibilidade de idas e vindas. [...] Acompanhar isso está sendo muito bom. E se a gente está num espaço que é externo, então, [com] quem está envolvido com a proposição fica uma professora, que dá o suporte para aqueles que ainda estão envolvidos com essa atividade, e, as outras crianças têm possibilidade de ir buscando outras coisas, brincar nos brinquedos do parque, brincar na areia, correr... E, às vezes, eles fazem esses movimentos. Eu vou lá, corro um pouco, rolo no chão e daí eu volto. Eu observo que as crianças estão lá todas lambuzadas de barro e aquilo me instiga a voltar, me provoca a voltar e ela tem possibilidade de voltar. Então, eu acho que esse espaço externo possibilita essas alternativas pro trabalho que, para nós, é muito importante (Professora G3, entrevista).

Esse movimento mencionado pela professora descentraliza a relação de ensino-aprendizagem sem diminuir o papel docente, que aposta no movimento das crianças e na qualidade e do entorno como elementos igualmente importantes no seu trabalho. O planejamento do entorno quando este é a natureza é um pouco diferente do que precisa ocorrer com relação aos espaços internos, pois a própria natureza apresenta uma multiplicidade de *affordances*, que convida as crianças à ação: a areia permite ser moldada, as folhas representam comidinha em uma brincadeira, a árvore pode ser escalada, uma poça pode ser um incentivo para um pulo, ou para um barquinho flutuar...

Entretanto, é preciso não só garantir que esses elementos estejam presentes na escola, como também considerar a postura dos adultos frente a eles, que pode ser de limitar o tempo e o acesso das crianças, ou de acolher esses convites, podendo,

ainda ampliá-los, ao incluir novos elementos (como na proposta das pedras). Em outras palavras, *desemparedar* e possibilitar o contato com a natureza tornam-se propostas pedagogicamente ricas porque há muitos elementos que "oferecem" possibilidades de ação às crianças – aumentam sua *potência de agir* – e que vão se alterando a partir das ações de crianças e adultos e das próprias forças da natureza, complexificando as relações com e entre seres humanos (LIMA, 1989).

Nesse sentido, estar ao ar livre, em um espaço com natureza, como nos parques da escola, permitiu às crianças, mesmo bem pequenas, estarem atentas à sua composição, o que não seria possível entre quatro paredes, especialmente quando nem as janelas são acessíveis (TIRIBA, 2005). A lua, por exemplo, era sempre anunciada quando vista pelas crianças; pássaros, saguis e lagartos que cruzavam o espaço da escola também eram acompanhados pelo olhar das crianças, que não deixavam de comentavam quando os viam; sementes tampouco passavam despercebidas e eram frequentemente coletadas por elas; ou ainda, após colherem frutas no pé de algumas árvores, demonstravam o desejo de colher frutas da amoreira e da pitangueira existentes no parque pequeno, como no episódio a seguir:

Episódio nº 8 – Agora pode ser uma hora para colher amora

Após o lanche, no parque pequeno, Miguel (G3) mostra algo para a professora do G3 e diz 'olha'. Ela pergunta: 'o que é isso?' E ele responde: 'o que eu peguei da árvore!'. A professora, então, conclui: 'ahhh, é uma amorinha!' e complementa dizendo 'vou pegar uma do alto pra gente comer', já que as da parte debaixo da amoreira ainda não estavam maduras. Mais crianças se interessam e ela pega potinhos para facilitar a coleta e a posterior lavagem das amoras. Rodrigo (G3) se aproxima também, mas os potinhos haviam terminado. A professora o convida para subir em um caixote para coletar as frutas junto com ela. Outras crianças sobem na sequência e, depois, as frutas são higienizadas para que as crianças possam experimentá-las (Registro de observação, 27/09/2018).

Esse momento foi oportunizado tanto pela atenção de Miguel (G3) à amora que havia caído, quanto pelo entendimento da professora da importância de que as crianças tivessem a oportunidade de colhê-las. Antes disso ainda, destaco que foi possível colher amoras pela existência de árvores na escola. No entorno também havia essa possibilidade e as saídas feitas com as crianças da escola provocavam diferentes relações, ampliando ainda mais as possibilidades que encontravam no seu interior. Proponho, na próxima seção, voltar os olhares para essas relações.

5.1.2 Estar na natureza dentro e fora da escola: intensificando as relações de crianças bem pequenas e bebês com a natureza

Se os espaços no entorno da escola ampliavam as possibilidades de contato com a natureza, é preciso reconhecer que algumas diferenças se colocam no modo como as relações aconteciam dentro e fora da escola. Nos espaços abertos do interior da escola, as crianças já eram familiarizadas com o lugar, não havia trânsito e, por mais amplo que fosse, era um espaço fechado enquanto instituição. No entorno, havia pedestres e veículos (embora circulando com bem menos quantidade do que nas ruas da cidade) e não havia limites de demarcação do espaço. Essa característica também era percebida pelas professoras, que adotavam diferentes estratégias com relação ao uso dos espaços, como indica Natália:

Eu acho que o trabalho ganhou outro contorno depois que a gente começa a pensar a ocupação das áreas externas. Acho que para as crianças foi fundamental. Veja que eu estou com crianças de grupo 2 e eles têm uma autonomia. Acho que quando você se libera um pouco dessa lógica de controle, que foi como eu cheguei aqui no NDI, isso te dá um outro tom para o trabalho. E, claro, o tempo inteiro a gente tenta estar atenta, com essa visão periférica, tentando acompanhar o movimento das crianças. A gente tenta organizar os estagiários de modo: 'olha, então... se eles estão mais pra cá, então a gente cobre mais aqui, agora o outro cobre mais aqui'. A gente tenta pensar um pouco isso. Se uma sai pra organizar material, a gente administra pra que tenha uma outra professora. Tem relações ali de cuidado que a gente faz. Mas também é importante deixar que as crianças façam esses movimentos de experimentação, de irem um pouco sozinhas, de transitarem um pouco sozinhas pelo NDI, de ver até onde eles vão fazendo essas experimentações com as coisas, com os espaços. Que eles possam ousar e se desafiar a fazer coisas que não têm sempre um adulto acompanhando. Acho que ali acontecem outras interações e outras brincadeiras que são bastante interessantes. E eu acho que isso tem acontecido, as crianças estão com muita autonomia. Eles vão e voltam do banheiro sozinhos – precisando de ajuda, eles pedem. E, às vezes, a gente está no parque de trás, aí vem alguém dizendo: 'ah, fulano estava lá no parque da frente'. 'Ah, está tudo bem, ele foi lá um pouquinho e já está voltando'. Pensando no trabalho um pouco assim. Acho que isso tem sido legal (Professora G2, entrevista).

Essas estratégias utilizadas no espaço externo eram adotadas não para restringir a circulação das crianças, mas, justamente, para possibilitá-las. Sair com as crianças da escola demanda um olhar mais próximo e atento, mas não é por isso que é preciso enrijecer essa vivência – é importante considerar um tempo significativo para que seja possível fazer o deslocamento com crianças tão pequenas e, também, para que o caminho possa ser apreciado, como no registro abaixo:

Episódio nº 9 – Muitas coisas pelo caminho

Estou acompanhando G2/G3 no parque de trás. As professoras convidam as crianças a saírem da escola: comentam que passaríamos pela casa da torre, por onde haviam passado em outros passeios. Algumas crianças lembram do local, fazendo referência à torre da Rapunzel. As professoras indicam que vão coletar algumas coisas e, assim que todos estão prontos, saímos pelo portão lateral. As professoras avaliam que somente um carrinho de bebê seria levado para ajudar no deslocamento. Após cruzarmos o estacionamento e seguirmos em direção ao entorno do Departamento de Botânica, o passeio inicia pela passagem por uma 'ponte', como indicou Rodrigo (G3), para poder cruzar uma pequena vala. Algumas das crianças se interessam em passar pela ponte e outras em pular a vala, o que era possível com o auxílio de algum adulto. Depois da ponte, algumas coisas são coletadas pelo trajeto: folhas, flores e sementes caídas e até pitangas no pé (estas, para comer). Seguindo mais um pouco, encontramos um labirinto no meio do caminho, com plantas aquáticas! As professoras mostram as raízes das plantas e algumas crianças tocam nas plantas para ver de perto. Ao sair do labirinto, as professoras mostram muitas flores caídas e convidam a coletá-las. Algumas crianças contemplam as flores de outra árvore. Ao sairmos dali, passamos pelo 'castelo da Rapunzel', como chamado pelos grupos. O caminho é repleto de falas, tanto das crianças, quanto das professoras, com relação a bruxas, lobos e outros personagens que vão transformando o percurso em um universo diferente. Após o 'castelo', nos deparamos com uma escada longa e estreita, que parecia sem fim. Descemos por ali, rodeados de árvores e outras plantas, e chegamos a um espaço amplo e aberto, mas com uma cerca separando-o da rua principal. Ali o grupo permanece de forma mais fluida: algumas crianças acompanham e participam da coleta de pitanga, outras contemplam uma árvore colorida, algumas se interessam pelo que restou de uma construção, outras coletam coisas, ou brincam com gravetos. As professoras mostram a semente do Garapuvu, que é uma árvore símbolo da cidade, e como a semente sai de dentro de uma casca. Isso fascina as crianças. Elas passam a procurar pelas sementes caídas no local, transformando-as em itens da coleção que vão juntando no bolso dos seus coletes. Interessante que a proposta não objetivava uma competição entre as crianças, nem elas apresentaram interesse em coletar mais sementes (ou outros elementos) do que as outras, mas se envolveram bastante com a proposta. Mesmo no retorno com o grupo pela escada comprida, as crianças conseguiam ver sementes caídas nos seus degraus, parando para coletá-las. Ao chegarmos na escola, os elementos são reunidos para serem retomados em outros momentos e as crianças vão para o lanche (Registro de observação, 05/10/2018).

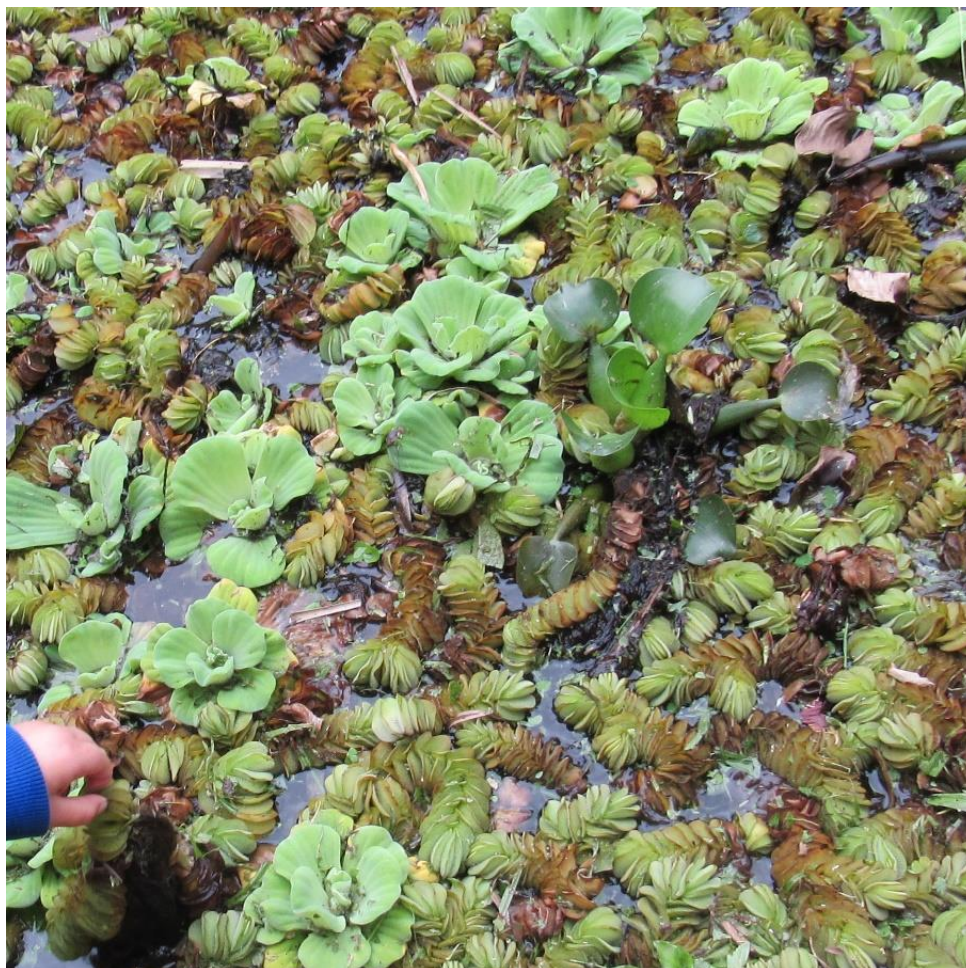


Figura 14 – Fotografia de uma das crianças tocando na planta aquática.
Fonte: A autora.



Figura 15 – Fotografia de uma paisagem encontrada pelo caminho I.
Fonte: A autora.



Figura 16 – Fotografia de uma paisagem encontrada pelo caminho II.
Fonte: A autora.



Figura 17 – Fotografia de uma das crianças tocando na planta que lhe chamou a atenção no passeio.
Fonte: A autora.

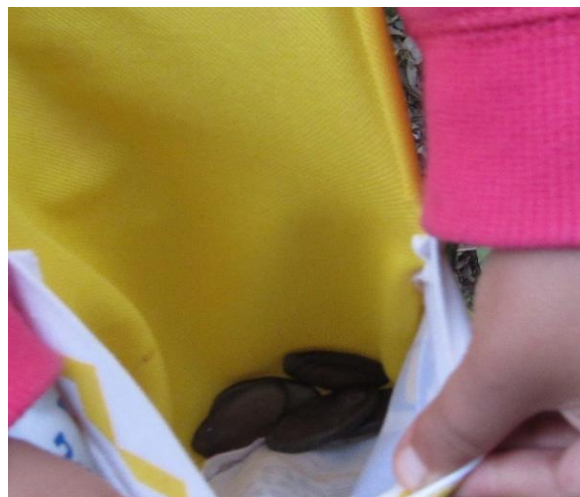


Figura 18 – Fotografia de uma das crianças mostrando as sementes coletadas no passeio.
Fonte: A autora.

O planejamento para esse momento previa uma visita ao espaço externo do entorno do Departamento de Botânica, localizado próximo à escola, no próprio campus da Universidade, buscando recolher elementos da natureza e investigar texturas, cheiros e sons desses materiais, que depois viriam a compor o espaço de uma casa sensorial que estava sendo construída pelos grupos (*Planejamento G2/G3, 2018*). Porém, isso não foi impeditivo para que as crianças pudessem brincar no parque antes de sair da escola, nem que, no caminho, enquanto coletavam os elementos, fosse dada abertura àquilo que emergia por parte do ambiente, das crianças ou dos adultos. Pelo contrário, o passeio era aproveitado sem a necessidade de apressá-lo.

Como a natureza propõe muitos convites (a tocar, cheirar, colher, contemplar, descobrir...), estender o tempo que as crianças podem passar na natureza complexifica a sua experiência no mundo, sobretudo quando as professoras também consideram esses convites no seu trabalho. Assim, de um objetivo inicial, foram possibilitadas diferentes vivências, conferindo outros significados ao entorno e ao que nele foi encontrado: a partir da proposta de recolher elementos da natureza no terreno vizinho à escola, as crianças aprenderam sobre as sementes coletadas, conheceram plantas aquáticas, contemplaram a beleza de algumas flores e desafiaram-se a novos movimentos (passar por uma pequena “ponte”, subir e descer a escada, movimentar-se em um espaço amplo sem os “muros” da escola).

Frequentar os espaços externos à escola também permitia recriar e ampliar seus conhecimentos, dos quais, alguns seriam difíceis de serem vivenciados dentro da escola, pois, apesar de a instituição investigada ter espaços privilegiados de contato com a natureza, a natureza carrega uma diversidade tão grande que nem tudo é possível encontrar dentro da escola, como ver o funcionamento de plantas aquáticas, ou de plantas dormideiras, como ocorreu com o G1 em outra ocasião:

Episódio nº 10 – Visitando os girassóis e conhecendo as dormideiras

G1 é convidado para sair da escola para ver como está o desenvolvimento dos girassóis. Logo ao sair, a professora do G1 vê uma planta dormideira e chama a atenção das crianças para que vejam o seu funcionamento, pois, ao ser tocada, ela se recolhe. Isso desperta a curiosidade das crianças e quem está a pé se aproxima para vê-la de perto (Registro de observação, 16/08/2018).

Volto a destacar, portanto, o papel da professora, enquanto ser mais experiente e dotado de intencionalidade pedagógica, ao auxiliar as crianças a ampliarem seus olhares e conhecimentos sobre a natureza, bem como as possibilidades de *affordances* na sua relação com a ela, como na vivência acima e nas que seguem, tanto dentro quanto fora da escola:

Episódio nº 11 – Muitas formas de subir nos troncos

Depois de um trajeto com coletas e observações, G2/G3 chegam ao Bosque localizado no entorno da escola. Enquanto a professora do G2 está com algumas crianças coletando e brincando com alguns galhos, a professora do G3 está acompanhando as demais crianças, que tentam subir em grandes troncos deitados⁶¹. Algumas crianças fazem força com o corpo para conseguir impulso e subir nas árvores. Outras esticam uma perna até que consigam lançar-se sobre elas. A professora auxilia as crianças que desejam ficar de pé sobre as árvores e ajuda também Bernardo (G3) a sentar-se sobre o tronco. Como ele precisa de apoio para se manter em cima da árvore, a professora senta junto a ele para facilitar que se equilibre. Ele sorri, demonstrando apreciar a experiência, sentir o vento e a textura da árvore (Registro de observação, 09/08/2018).

Episódio nº 12 – Escorregando no papelão – e ficando “cheio de barro”

Quando chego no parque de trás, local onde as crianças se encontram, me deparo com algumas delas brincando de escorregar sobre um papelão disposto no declive ao lado do Módulo IV. A professora do G3 está viabilizando a brincadeira, junto com outros adultos. Há um combinado de que é preciso subir pela grama para não obstruir o caminho de quem está escorregando (e para evitar que as crianças se machuquem ao se chocarem) e é necessário respeitar quem está prestes a descer, não escorregando na sua frente. Algumas crianças estão com seus calçados e, outras, descalças.

⁶¹ O Bosque passou um processo de substituição de árvores não-nativas, o qual está detalhado no link: <https://noticias.ufsc.br/2018/01/ufsc-vai-substituir-arvores-nao-nativas-do-bosque-do-cfh-fazenda-da-ressacada-e-barra-da-lagoa/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Luís (G2) escorrega e, ao chegar lá embaixo, pega o seu pé (calçado com um tênis) e diz 'tá cheio de barro'. Sua calça também está, pois estão brincando em uma área onde há trechos com grama e trechos mais barrentos. Mas isso não é motivo nem para ele, nem para a professora para que ele precise parar de brincar – aliás, nem para as outras crianças, que também estão com um pouco de barro em suas roupas ou calçados, ou ainda nos próprios pés, pois algumas estão descalças. Interessante observar que, por mais simples que possa parecer, um escorregador feito com papelão sobre um morro permite às crianças uma boa variedade de movimentos e sensações: descer no escorregador sentados, de costas, de barriga, formar trenzinhos sobre o escorregador, subir de pé (utilizando bastante a força), subir com os apoios das mãos... (Registro de observação, 08/11/2018).



Figura 19 – Fotografia de uma das crianças escorregando com os pés descalços.
Fonte: A autora.

Ocupar espaços externos à sala e à escola pressupõe, assim como se faz necessário nos espaços internos, um planejamento: pensar tempos, materiais, condições para realizar determinadas propostas, objetivos. E implica, ainda, um olhar atento e aberto por parte da professora para fazer mediações e ampliar os conhecimentos das crianças a partir daquilo que vivenciam, aproveitando as *affordances* que podem surgir dos espaços, como uma ladeira, ou um tronco de árvore, para propor algo junto às crianças.

Também da natureza podem vir elementos para a construção do próprio trabalho pedagógico em termos de propostas desenvolvidas com o grupo. Os elementos coletados pelos grupos (folhas, galhos, pedras, sementes...), que colocam a possibilidade de as crianças serem ativas nesse processo, também eram utilizados para a criação de casas/caixas e de uma grande casa (*Planejamento G2/G3, 2018*). Essa é uma escolha das professoras em construir junto às crianças (em vez de levar

propostas prontas ou estereotipadas) e em utilizar materiais que ultrapassassem os industrializados ou os já concebidos como materiais escolares, para partir aquilo que a natureza fornece. É sobre a especificidades desses materiais e dos brinquedos que me debruço a seguir.

5.2 Repensando materiais e brinquedos na educação infantil para promover mais encontros entre crianças e natureza

Assim como a relação com o espaço promove diferentes *affordances*, o mesmo acontece com os materiais e brinquedos com os quais as crianças podem ter contato na escola. Se, conforme Tonucci, “por ‘materiais’ queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir, deveríamos falar de tudo o que nos rodeia, desde a água à terra, desde as pedras aos animais, desde o corpo às palavras...” (2008, p. 11, tradução nossa). Nesse sentido, a defesa que faço no sentido de que os bebês e as crianças bem pequenas tenham mais contato com a natureza na escola perpassa, além da ocupação de espaços onde ela esteja presente, a preocupação com uma variedade de materiais e brinquedos que ultrapasse a visão de materiais e brinquedos tradicionalmente considerados pedagógicos, bem como o excessivo consumo daqueles industrializados, sobretudo, os produzidos com plásticos e seus derivados.

Benjamin (2009) e Manoel de Barros (2008; 2010) compartilham suas reflexões, algumas delas presentes ao longo deste capítulo, ajudando-nos a desconfiar da lógica de produção e circulação de brinquedos para a infância atualmente. Brinquedos produzidos de forma fragmentada e homogênea, em constante associação com a mídia e que resultam em um excesso de estímulos – e de objetos, muitas vezes até desinteressantes para as crianças, ou que pouco as convidam para a movimentação (como no caso de muitos videogames), são algumas das características dessa lógica, as quais podemos compreender a partir das reflexões de Meira (2003) sobre o brincar e a infância contemporâneos com base em Benjamin.

Além disso, Meira observa que “a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos, que na maioria são plastificados, esterilizados, inquebráveis” (2003,

p. 81): por isso também difundem-se brinquedos homogêneos ou eletrônicos, bastante diferentes da variedade sensorial e de movimentos possibilitados pela natureza. Dada a presença (muitas vezes precoce) da tecnologia na infância, não somente as crianças são afastadas da natureza pelo tempo em que permanecem conectadas à televisão, a celulares e/ou a outros possíveis eletrônicos, como também os brinquedos e materiais direcionados à infância têm fortemente correspondido à linguagem midiática e seus personagens.

As crianças são menos convidadas a construir seus próprios brinquedos e mais estimuladas a se portarem como consumidoras de objetos produzidos em massa. Sem mencionar as consequências para as crianças, esse movimento, uma espécie de “‘plastificação’ dos brinquedos”, nos termos de Meira (2003, p. 75), também pode acarretar prejuízo para o planeta, pela quantidade e pelo modo como são fabricados materiais e brinquedos e pela rapidez e pelo modo como são descartados.

Apesar de a palavra plástico ter, na sua origem, significado relativo à modelação, dando nome às artes plásticas – como, por exemplo: desenho, pintura, escultura, arquitetura –, hoje também denomina um material sintético, que pode ser moldado em certa fase de sua produção, mas que, no geral, possui aparência artificial e distinções moleculares (RODRIGUES, 2013). Isso significa que é um material artificial e que, em termo de *affordances*, não admite diferentes modelagens após a sua produção, não permitindo uma necessária variedade quanto a aspectos como elasticidade e textura, interessantes de serem conhecidos e manipulados pelas crianças. Além disso, muitos plásticos representam perigo caso o material ou brinquedo seja quebrado, por resultarem em partes pontiagudas.

De acordo com as professoras catalãs Tere Majem e Pepa Òdena (2010), os objetos plásticos e comerciais só variam em cor – e a vida cotidiana já é plena em cores. Aliás, muitos brinquedos ligados às atividades domésticas nem quanto à cor têm apresentado variação, sendo frequentemente encontrados em tons rosas e roxos, demarcando um estereótipo de gênero, uma vez que essas cores são associadas a meninas. Outro material com configuração mais definida e limitada é o emborrachado de E.V.A., que se popularizou em escolas de educação infantil como algo meramente decorativo, sendo pensado e produzido pelos adultos.

Sem mencionar outros possíveis danos causados pela exploração da natureza para a fabricação de diferentes produtos em massa, devido ao uso cada vez mais

frequente do plástico, tem-se, conforme Silva, Santos e Silva (2013), um consequente aumento do descarte desse material no meio ambiente, acarretando sérios problemas para o planeta e para os seres que nele habitam. Preocupo-me que o mesmo ocorra também com as decorações de E.V.A, pois há pouca problematização nas escolas sobre o abusivo uso desses materiais – e bastante associados a imagens estereotipadas e comerciais – em contraposição ao tímido aproveitamento de materiais naturais.

Entrevistando professoras de uma escola Waldorf, onde o plástico é questionado e evitado, Oliveira (2006) procurou esclarecer porque ele não é bem-aceito nessa Pedagogia, na qual são priorizados os materiais que conservam suas propriedades naturais. Uma das professoras entrevistadas esclarece que o importante é que o material ou objeto possa conservar suas características, possibilitando identificar sua origem e o papel que assume no ciclo vital (OLIVEIRA, 2006, p. 102). Essa ideia está em consonância com o que Benjamin (2009) já anunciava na década de 1930: que o que a criança deseja saber é como os brinquedos são feitos, o que lhes permite estabelecer uma relação viva com eles.

Conforme duas professoras entrevistadas por Oliveira, comparando o plástico com o vidro, por exemplo, o primeiro não seria natural [ou seria menos natural] pelo seu processo, que requer interferência do homem em nível molecular e, ao mesmo tempo, em larga escala, enquanto que o segundo, além de ser originado da areia, tem uma característica de produção mais artesanal (OLIVEIRA, 2006)⁶², portanto, mais próxima ao que Benjamin (2009) chama de mundo da criança. Além disso, o vidro é possível ser totalmente reciclado, diferentemente de alguns tipos de plástico, que seguem se acumulando sobre o planeta.

Piorski (2013) compartilha do mesmo posicionamento de que é importante que a criança reconheça a origem dos seus brinquedos e materiais, o que é mais viável com aqueles que são naturais do que com os artificiais. Ao estudar o brincar a partir da perspectiva bachelardiana dos quatro elementos – fogo, terra, água e ar –, o pesquisador centrou-se nos brinquedos advindos dos elementos da terra (e algumas

62 Certamente o vidro é um material que requer atenção por parte dos adultos até que as crianças aprendam a manuseá-lo. Mas não é pela possibilidade de quebrar ao cair que as crianças não possam ter contato com ele. Afinal, para que compreendam essa sua particularidade, é preciso que elas possam manuseá-lo, com orientação dos adultos.

vezes em interações com o elemento fogo) construídos pelas crianças a partir de restos, como ele mesmo nomeia, de materiais da natureza (PIORSKI, 2013).

Piorski (2013), então, viu potência nos “restos”, assim como Manoel de Barros, que se traduz como um “apanhador de desperdícios”, alguém que não é da informática, mas da “invencionática” (BARROS, 2008, p. 45). Nesse mesmo sentido, o olhar de Benjamin já havia sugerido que as crianças são capazes de fazer história a partir do que é considerado lixo da história⁶³ (BOLLE, 1984). O trabalho desenvolvido pelo G2/G3 caminhou nessa direção. Já no capítulo “3 Passos metodológicos em busca dos achadouros”, apresentei Natália narrando os processos que vão constituindo, ao longo dos últimos anos, a perspectiva de relação com a natureza que propõe no seu trabalho, sendo importante retomar agora que

ela vai se dar mesmo bem benjaminiana, com os restos, com aquilo que é desprezado na natureza, com o que já está seco, com o que já está morto, com a natureza que vai ser jogada fora, com esses restos. E a gente vai pensar os restos com tudo, pra tudo, pra todos os materiais (Professora G2, entrevista).

Nesse sentido, alguns materiais que faziam parte das propostas desenvolvidas com as crianças eram folhas de árvores, galhos, pedras e sementes (coletados, geralmente, junto com as crianças) – além de garrafas, tubos, tampas, potes... Essa forma de atuação, além de representar uma preocupação ecológica, nos termos anteriormente descritos, confere às crianças papel ativo, desde a coleta e manipulação desses materiais naturais até a sua transformação. Alguns dos elementos coletados pelas crianças e com as crianças:

⁶³ Benjamin também utiliza os termos “detritos” e “produtos residuais” (2009, p. 104) para falar a respeito do que desperta a atenção das crianças, não desconsiderando elementos da natureza. Para acesso à citação em que a autor menciona os referidos termos, consultar a seção “5.2.3 Materiais que viram brinquedos nas mãos das crianças”.



Figura 20 – Fotografia de uma das crianças coletando elementos naturais pelo caminho em uma saída da escola ao campus.

Fonte: A autora.



Figura 21 – Fotografia das folhas coletadas por uma das crianças do G2/G3 na escola.

Fonte: A autora.



Figura 22 – Fotografia de folhas e pinhas coletadas pelo G2/G3.

Fonte: A autora.

Manoel de Barros preocupa-se por não saber se os jovens de hoje conseguirão matar a centopeia do consumismo que já está dentro deles (2010). O poeta, que valoriza o ser sobre o ter, afirma que “catar coisas inúteis garante a soberania do Ser. Garante a soberania do Ser mais do que Ter” (2010, p. 410). Para Manoel, também as miudezas da natureza são retratadas como o que ele chama *coisas inúteis*, ou *inutensílios*, *descoisas*, ou *coisas desúteis* (BARROS, 2010). Mas, ao desenvolver um *olhar para baixo*, como ele chama, pode-se *gostar dessas coisinhas do chão*

(BARROS, 2010), da natureza propriamente dita, convidativa e portadora de grande sensibilidade.

Nesse sentido, pensando na variedade e qualidade de *affordances* que possibilitam, alguns materiais são mais potentes do que outros. Julia Saló e Santiago Barbuy defendem que:

O material didático não deve ser buscado nas bibliotecas, no comércio ou nas fábricas. O melhor material didático se encontra nos resíduos. Pena que seja lixo sujo.

O melhor material didático se encontra na matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada; antes que tenha a forma da vontade humana e depois do uso que desgastou, porque pode ser tomada pela criança, livre do uso que o adulto obriga a dar-lhe (1977, p. 38).

A natureza, ainda que não necessariamente seja suja, é desprezada pela cultura ocidental, assim como o lixo. Porém, tanto para as brincadeiras, como para propostas mais dirigidas coletivamente ou para os projetos a serem desenvolvidos, os elementos que advêm da natureza fornecem inúmeras possibilidades para as crianças brincarem e aprenderem. Conforme Louv, “qualquer espaço natural contém uma reserva infinita de informações, portanto, um potencial para inesgotáveis descobertas novas” (2016, p. 89) e uma potência para o trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas.

Da matéria – no caso, aqui, da matéria da natureza – emanam diferentes mensagens sensoriais, destacadas por Saló e Barbuy (1977): peso, maleabilidade, densidade, textura, calor, sonoridade, coesão, conductibilidade, permeabilidade, transparência, elasticidade, as quais a criança vai aprendendo ao ter a possibilidade de manipulá-la. E também emanam diferentes *affordances* e possibilidades de transformação a partir da ação da criança e da mediação docente: como observei, a areia permite ser moldada, gravetos podem compor esculturas, folhas podem ser picotadas ou pintadas, pedras podem provocar sons ao serem batidas ou cheiros ao serem esfregadas, terras podem colorir, sementes podem ornar...

Porém, conforme analisam as professoras e pesquisadoras italianas Monica Guerra⁶⁴ e Franca Zuccoli (2014), atualmente é necessário garantir o contato das crianças com a natureza e seus elementos intencionalmente, pois se, no passado, essa experiência fazia parte do dia-a-dia da maioria das crianças, hoje, para algumas

64 Presidente do projeto italiano “Bambini i Natura”.

delas, esse contato é novo e não habitual. Antes de adentrar nas suas especificidades, cumpre pensar sobre os diferentes tipos de materiais geralmente utilizados na educação infantil⁶⁵. Guerra e Zuccoli (2014) ressaltam que não se trata de uma divisão estritamente rígida, mas uma reflexão necessária para que seja possível ter mais clareza com relação ao uso intencional desses materiais enquanto materiais pedagógicos. Logo, há algumas diferenças que precisam ser apontadas, como procuro analisar a seguir, tendo em vista o direcionamento do trabalho com as crianças.

5.2.1 O uso de materiais/brinquedos mais estruturados e objetos/instrumentos na educação infantil e suas aproximações à natureza

Guerra e Zuccoli (2014) verificam, na educação infantil, a existência de diferentes tipos de materiais, dentre os quais se encontram os ditos estruturados. Tais materiais já teriam sido estudados por Luigi Anolli e Susanna Mantonvani em 1981, que os definiram como materiais que são ligados por uma rede específica de relações – como similaridade, diferença, ordem ou simetria de características, como cor, forma e tamanho (apud GUERRA, 2013), e cujo uso provoca objetivos previamente definidos pelos adultos (apud GUERRA; ZUCCOLI, 2013; 2014), ou seja, um fim didático específico (GUERRA, 2017b). *Affordances* por parte desses materiais, portanto, são mais previsíveis e restritas.

Exemplos desses materiais (ou brinquedos) estruturados seriam alguns materiais propostos por Maria Montessori, alguns jogos de tabuleiro, atividades do tipo mimeografadas, quebra-cabeças (GUERRA, ZUCCOLI, 2014), formas geométricas, bingos e dominós (GUERRA, 2013). Conforme podemos entender a partir de Nicholson (1972), os brinquedos de parque, ainda que seja nestes espaços que, muitas vezes, as crianças possam ter contato mais direto com a natureza, em alguma medida, têm sido considerados estruturados, pois a intencionalidade está explícita na sua materialidade: os balanços são previstos para balançar, os escorregadores, para

⁶⁵ Priorizo o uso do termo material por ser o termo que vem sendo utilizado pelas autoras. Entretanto, ao longo do texto será possível aproximar o seu significado à ideia de brinquedo, considerando tanto as ações das crianças com relação àquilo que é planejado e proposto pelas professoras, como as ações desenvolvidas nas suas brincadeiras.

escorregar, o gira-gira para girar, a gangorra, para subir e descer, o trepa-trepa para escalar.

Importa destacar que, apesar de as relações que esses materiais sugerem sejam pré-determinadas independentemente das ações de quem o está manuseando (GUERRA, 2013) e que haja modos esperados com relação à sua utilização (GUERRA, 2017b), os materiais estruturados também apresentam variações entre eles, tornando alguns mais abertos, outros mais fechados. As relações das crianças com um escorregador e um brinquedo de encaixar expressam possibilidades dessas variações sobre as intencionalidades pré-determinadas desses materiais:

Episódio nº 13 – Miudezas e grandezas encontradas no parque

As crianças do G2/G3 estão no parque de trás, que estava previamente organizado com alguns desafios (labirinto, túnel, circuito...). Nicolás (G2) encontra duas sementinhas. Ele se interessa muito por fazer coleções, estando bastante atento às coisinhas que encontra pelo parque, como galhinhos e plantas. Dessa vez, encontrou duas sementes. Carrega-as, coloca-as sobre diferentes superfícies e faz com que elas desçam pelo escorregador. Bruno (G2) também brinca em um dos escorregadores: interessa-se por bolachas de troncos de árvores que estão sendo utilizados no circuito. Pega um pedaço de tronco, leva consigo para cima do escorregador e o solta, observando-o cair. Depois de deixar escorregar a bolacha, Bruno escorrega também, reiniciando o processo. Os movimentos para fazer descer o tronco e as sementes são bastante diferentes: enquanto estas requerem um olhar atento para ver onde vão parar na descida, devido à velocidade que assumem e ao tamanho reduzido que as faz misturar com a grama, o tronco é bem mais visível, mas demanda um movimento corporal mais intenso para ser carregado ao topo do escorregador (Registro de observação, 23/08/2018).

Episódio nº 14 – Ações e reações: os movimentos das sementes

Bruno (G2) e Luís (G2) estão sentados na areia. Entre eles há um trenzinho plástico, com vários orifícios com formas diversas (círculo, quadrado, triângulo, coração, estrela) para encaixar peças. Eles estão com algumas sementes grandes, redondas e não muito leves se comparadas com outras sementes. Quando chego, Bruno está com uma semente em mãos, tentando colocá-la pelo orifício triangular. Luís, enquanto isso, aperta o botão sobre o trem, que faz abrir uma porta traseira, permitindo que o que estiver no seu interior saia. Porém, isso não acontece. Luís abre essa portinha para tentar colocar a sua semente por ali, mas isso faz com que uma outra caia. Luís puxa o trem para retirar outra semente e Bruno tenta colocar a que tem em mãos. Luís coloca uma semente pelo orifício circular no teto do trem e a sua velocidade faz com que saia pela porta traseira, o que faz Bruno rir e dizer 'ai, ai...', indicando que a mesma havia caído. Luís tenta colocá-la por outros orifícios e Bruno se aproxima, jogando a sua no buraco circular, vibrando quando ela sai. Luís pega as duas sementes que saíram, dá uma para Bruno e bate a outra no escorregador que está ao seu lado. Depois volta a jogar a semente para dentro do trem. Eles são convidados a sentarem na sombra e seguem a brincadeira: Luís agora tenta colocar a semente pela porta de trás do trem. Bruno coloca uma pelo teto e aperta o botão para abrir a porta. Luís faz o mesmo, mas depois se afasta para fazer outra coisa. Bruno pega o trem, coloca a semente pelo teto e ela sai pelos fundos, mas ele não vê e aperta o botão para abrir a porta. Ele pega a semente, aperta a portinha para vê-la

abrir e repete a ação de jogar a semente. Na sequência, tenta colocá-la pela porta de trás, mas o seu interior parece ser inclinado e a semente não permanece. Ele volta a jogá-la no teto e, como está com o fundo do trem virado para si, consegue ver o momento em que finalmente ela sai, fazendo-o sorrir. Segue brincando dessa forma por mais um tempo (Registro de observação, 06/11/2018).

Pelos registros, percebe-se que a possibilidade de utilizar materiais mais estruturados de formas além das pré-determinadas depende tanto da postura do adulto em possibilitar e permitir essa abertura (GUERRA 2013), quanto das iniciativas das crianças (GUERRA, 2013, 2017b), o que é impulsionado quando coexistem no espaço outros tipos de materiais, não tão estruturados, que possam ser associados pelas crianças.

Também podem ser presentes na educação infantil alguns objetos do dia-a-dia (inicialmente fora da escola), mas levados para o interior da escola pelas crianças – por iniciativa delas ou conforme solicitado pelas professoras – e pelas próprias professoras (GUERRA; ZUCCOLI, 2014). Os objetos, de acordo com Brougère (2000) possuem sempre uma função de existência – sem ela, perderiam o sentido e a utilidade. Porém, ao serem introduzidos na escola, também passam a carregar intencionalidades pedagógicas, objetivos, usos educacionais específicos (GUERRA; ZUCCOLI, 2014). Ainda assim, diferem-se dos materiais estruturados, uma vez que estes últimos podem ser compreendidos como mais próximos à ideia de “material didático”, um material mais adulto-centrado e voltado para uma ação ou aprendizagem mais específica (GUERRA, 2013).

Os objetos são destaques nas propostas de Goldschmied e Jackson, referenciadas por Guerra⁶⁶ (2013) no que se refere à proposta do cesto dos tesouros e do brincar heurístico, propostas desenvolvidas por Elinor Goldschmied e apresentadas por ela e Sonia Jackson no livro “Educação de 0 a 3 anos – o atendimento em creche”, publicado pela primeira vez no Brasil em 2006. O cesto dos tesouros é uma proposta mais direcionada para bebês que já sentam, mas ainda não caminham, enquanto que o brincar heurístico é mais destinado às necessidades e às especificidades das crianças com mais de um ano de idade, por já possuírem uma mobilidade maior (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

⁶⁶ A autora também se refere ao método desenvolvido pelas irmãs Agazzi, não tão conhecido no Brasil. Um dos aspectos dessa proposta italiana era a constituição de museus de miudezas com materiais do cotidiano, achados na rua ou no bolso das crianças, considerados sem valor econômico, mas muito valiosos pedagogicamente pelas educadoras.

Pelo fato de os bebês menores estarem interessados em explorar os objetos com seus sentidos, a ideia é que seja ofertado um cesto com diferentes objetos de uso cotidiano que possam oferecer sensações e estímulos táteis, olfativos, paladares, auditivos e visuais, os quais eles podem explorar e utilizar para interagir com seus parceiros, como escovas, esponjas, colheres, molho de chaves, etc., e alguns naturais, como abóboras secas, castanhas e nozes grandes, conchas, cones de pinhos, nozes, caroços de abacate, limão, maçã, dentre outros objetos naturais, ou feitos de materiais naturais, de madeira e de couro. A partir dos objetos disponibilizados, então, as crianças “selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 151-152).

Na abordagem proposta por Emmi Pikler – e Magda Gerber, que trabalhou com os ensinamentos de Pikler nos Estados Unidos –, o primeiro objeto de brincar do bebê seria um lenço de algodão, posteriormente ampliando o seu acesso a outros objetos de brincar, como tigelas plásticas e metálicas, copos de plástico e colheres de pau (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). As autoras indicam que Gerber costumava defender que brinquedos ativos – estruturados – tornam os bebês passivos, enquanto que brinquedos passivos – objetos, materiais não estruturados – tornam os bebês ativos. Nesse sentido, outros objetos e materiais também são vistos como instrumentos de aprendizado, como potes, blocos, caixas, formas, papéis (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Já “no segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos de comportam no espaço quando são manipuladas por elas” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148). Por isso, a abordagem do brincar heurístico disponibiliza, de forma intencional e planejada, uma grande variedade de elementos às crianças, como latas e diferentes recipientes, rolas, tampas, tiras de tecidos, botões, rolos para cabelo, prendedores de roupa, etc., também incluindo alguns mais naturais, como as conchas, pinhas e restos de madeira (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Por estarem fora de contextos de uso cotidiano, muitos desses objetos perdem seus objetivos pré-determinados ao serem manipulados por bebês e crianças bem pequenas, que os exploram a partir das *affordances* que esses objetos oferecem a eles: os bebês e crianças bem pequenas, portanto, olham, tocam, pegam, colocam

objetos e materiais na boca, jogam, rolam, empilham, encaixam, ordenam... (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Contudo, Tomasello (1999) indica que além dessas *affordances* de ordem sensório-motoras intrínsecas à natureza de cada objeto, há nesses artefatos culturais o que ele chama de *affordances* intencionais, que estão relacionadas ao entendimento dos objetivos de utilização de cada objeto no seu contexto cultural.

Aprender para que cada objeto existe e é utilizado faz parte do processo de humanização, a partir do qual a criança vai assumindo diferentes papéis nos seus grupos sociais. De acordo com Tomasello (1999), inseridas em contextos culturais, observando e imitando, as crianças vão aprendendo as intenções de utilização de martelos, lápis, baldes, tesouras, pás, escovas, pincéis... e passam a incluí-los, também, nas suas brincadeiras simbólicas, tanto reproduzindo os usos socialmente destinados para cada objeto, como transformando-os. Percebe-se que muitos desses objetos são instrumentos utilizados em relação direta com a natureza, sendo, portanto, possibilidades de aproximar-se dela. Na horta, por exemplo, esses instrumentos são bastante presentes.

A possibilidade de as crianças começarem a utilizar uns ou outros instrumentos varia culturalmente (ROGOFF, 2005). E, quando não é possível que as crianças tenham acesso a esses instrumentos e objetos, muitas vezes são criadas representações em forma de brinquedos, possibilitando a elas a recriação das ações socialmente elaboradas. Durante o período em que estive em campo – embora não utilizando cestos dos tesouros, seja por opção da professora em desenvolver outras propostas, seja pelo fato de os bebês já andarem – as crianças dos grupos investigados tiveram contato com diferentes objetos/instrumentos e brinquedos no contato com a natureza, como bisnagas, potes, esponjas, borrifadores, baldes, regadores, rastelos, pás e lupas.

Alguns desses objetos requeriam uma mediação mais próxima das professoras, outros eram utilizados de forma já bastante autônoma, demonstrando que é bastante cedo que as crianças começam a aprender não somente as *affordances* sensório-motoras, mas, também, as *intencionais*. Além disso, observo que essa maior proximidade com a natureza era facilitada pelo fato de que, da maneira como podem ser propostos para as brincadeiras das crianças, os objetos apresentam uma abertura maior do que os materiais estruturados, especialmente porque muitos deles representam formas de atuação humana junto à natureza.

Por fim, quanto aos materiais e brinquedos estruturados, alguns dos que se fizeram presentes no cotidiano das crianças foram quebra-cabeças produzidos para a faixa etária, brinquedos de inserir as formas no orifício correspondente, blocos para empilhar, circuitos de aramado, mesa de atividades para bebês (estilo de mesa com opções para encaixar, puxar, girar, etc.), além dos brinquedos de parque. Analisando o contato com a natureza por meio desses brinquedos estruturados, podemos perceber que ela aparece de forma mais indireta, quando os brinquedos/materiais são de madeira, ou quando representam animais ou plantas e ambientes naturais – como no caso dos jogos.

Sem considerar os brinquedos do parque, que, em alguns contextos, como o da escola investigada, são estruturados, mas se encontram ao ar livre e onde há areia, grama, árvores e outras plantas no seu entorno, a utilização dos brinquedos estruturados se deu, na maioria das vezes, em espaços fechados ou cobertos, como a sala e os espaços compartilhados do Módulo I. Uma exceção encontrei nas ocasiões em que alguns brinquedos eram levados para o parque (seja pelas crianças ou pelas professoras), como observei no “*Episódio nº 14 – Ações e reações: os movimentos das sementes*”, e, então, o seu uso foi adaptado pelas crianças a partir de um elemento natural encontrado no parque. Este elemento natural virou, também, uma parte do brinquedo. E é sobre materiais naturais e materiais artificiais não estruturados que discuto na próxima seção.

5.2.2 Materiais/brinquedos menos presentes na educação infantil, mas com maior proximidade à natureza

Além dos materiais/brinquedos estruturados, objetos e instrumentos, que, como visto, podem adquirir abertura a partir das ações das crianças, há outros materiais que já apresentam uma constituição menos fechada. Esses materiais são chamados por Guerra (2013; 2017b) e Guerra e Zuccoli (2013; 2014) de materiais não estruturados. Guerra (2013) explica que o termo “não estruturado” não indica que sejam materiais sem estrutura – até porque são materiais que apresentam de forma concreta, a partir de estruturas físicas.

Conforme Guerra e Zuccoli (2014), os materiais não estruturados não têm, necessariamente, propósitos educacionais fechados, permitindo combinações que

sejam mais abertas, flexíveis e compostas e levando a um pensamento mais criativo. Tonucci (2008), ao se referir à argila, à madeira e à cor (tinta), argumenta que são materiais que, em si, não são nada, não tendo significados próprios e esperando que quem o utiliza que lhe atribua forma e significado. A partir do que propôs Gibson (1986), podemos dizer que os materiais não estruturados propiciam mais *affordances* quando utilizados pelas crianças.

Guerra (2017b) identifica dois tipos de materiais não estruturados quanto à sua origem: os naturais e os artificiais, esclarecendo que essa diferença é cultural e que a utiliza no sentido de demarcar aquilo que pode ser encontrado na natureza (materiais naturais) e aquilo que é resultado da produção humana, neste caso, geralmente industrial (materiais artificiais). A autora propõe como materiais naturais tudo aquilo que advém do mundo animal, vegetal ou mineral, e que, em grande parte, se constituiu como seres vivos (GUERRA, 2017b). Citando as folhas das árvores como exemplo, ainda destaca que são elementos em que se identificam contínuas trocas de energia, informação e matéria com o ambiente e que se constituem processualmente, não tendo, necessariamente, um fim no seu percurso de vida⁶⁷ (GUERRA, 2017b).

As professoras do G2/G3 comentam sobre a presença de materiais naturais no seu trabalho pedagógico:

A gente vai pensando ainda mais esse ano essa experimentação de tudo que é resto, de tudo que é descartável, e tentando constituir uma aproximação (Professora G2, entrevista).

Acho que esse trabalho no espaço da rua possibilita também esse contato diário das crianças com as coisas da natureza. Então, essas folhas secas elas são brinquedo, essas folhas secas vêm pras nossas... pras criações das crianças, vêm pra experimentação, elas se transformam em materiais pedagógicos (Professora G3, entrevista).

Suas falas rompem com a ideia de que materiais pedagógicos precisam ser somente aqueles vendidos pelo mercado, trabalhando com elementos naturais, que vêm e voltam para a natureza e podem ser selecionados pelas próprias crianças. A ideia dos materiais não estruturados artificiais também se apresenta sob a forma de materiais que, nesse momento do seu ciclo de produção, também não precisam ser comprados.

67 Essa definição foi construída pela autora a partir de Bornancin e Moulary (1989).

Guerra (2017b) conceitualiza-os em materiais recicláveis e materiais advindos de descarte industrial⁶⁸. Os materiais recicláveis têm como característica o fato de já terem atingido o término do seu ciclo vital, isto é, de que foram projetados e utilizados para uma determinada função, que se mantém presente mesmo após essa utilização (GUERRA; ZUCCOLI, 2014; GUERRA, 2017b). Alguns materiais recicláveis bastante presentes nas escolas são garrafas pet, potes de produtos alimentícios ou de higiene reaproveitados, tampas dessas garrafas e potes, caixas de ovos e caixas de leite.

Já os materiais de descarte industrial são – geralmente e paradoxalmente – novos, resultando de um processo produtivo que os considerou como inúteis ou supérfluos, seja por serem excedentes, restos da produção de outros objetos ou materiais defeituosos ou com erros (GUERRA, 2017b). Não são objetos em si, ou materiais completos, mas partes de materiais – até irreconhecíveis ou não imediatamente definíveis –, que não carregam uma função intrínseca (GUERRA, 2013). Diferem-se dos objetos e materiais recicláveis por não carregarem tantas marcas do seu passado e apresentarem múltiplas variações – por exemplo, quanto ao seu formato, matéria-prima, cor, peso, tamanho, textura e som –, sendo mais abertos e flexíveis à interpretação, à polisensorialidade e à polifuncionalidade (GUERRA, 2013). Em outras palavras, as quantidades de *affordances* em materiais não estruturados se ampliam.

A utilização desses materiais vem sendo documentada há alguns anos em escolas da Itália, onde, desde 1996 passaram a existir Centros de Reciclagem Criativa – Remida, a partir de um projeto entre escolas e prefeitura de Reggio Emilia com a empresa então responsável por serviços relacionados a gás e meio ambiente da região (GIACOPINI, 2007). Materiais como pedaços de madeira, metais, plástico, borracha, tecido, cartolinas, vidro, papéis, caixas e cordas que seriam descartados transformam-se em recursos para a área da educação, carregando um valor ético, estético, econômico e ecológico (GIACOPINI, 2007).

Uma característica comum aos materiais não estruturados é uma sustentabilidade que é intrínseca à sua natureza (GUERRA, 2017b), como o fato de

68 A autora utiliza os termos *recycled materials* (GUERRA, ZUCCOLI, 2014) / *materiali di recupero* (GUERRA, 2017b) e *industrial waste materials* (GUERRA, 2013) / *industrial discards* (GUERRA, ZUCCOLI, 2014) / *materiali di scarto industriali* (GUERRA, 2017b). Opto por utilizar os termos recicláveis, por se tratarem de materiais ainda não reciclados, mas com potencial para tal, e descarte industrial – em vez de resíduo industrial – uma vez que resíduo industrial é comumente compreendido como “aquele que é produzido pelas indústrias, consideravelmente nocivo ao meio ambiente e/ou à saúde do homem” (MICHAELIS, 2019a).

que não necessariamente precisam ser comprados, pois advêm da natureza, foram objetos já utilizados ou são sobras de empresas, e de que contribuem para a preservação do planeta ao não requerem o consumo de novos materiais, pois se trata de materiais já existentes que seriam descartados ou materiais naturais, que voltam para a natureza. A já apresentada proposta de Holm (2015), no campo das Artes, se aproxima desse entendimento quanto aos materiais propostos.

Além disso, os materiais não estruturados são materiais democráticos⁶⁹, que convidam as crianças à participação e expressão, não sugerindo diferenciações quanto ao uso entre meninos e meninas ou crianças de diferentes classes sociais, como ocorre com materiais e brinquedos de diferentes empresas e com cores, personagens ou imagens estereotipadas. Esses materiais não estruturados foram encontrados na escola investigada, em razão da compreensão das professoras:

Partimos da compreensão de que o uso de materiais que ultrapassem o que comumente definimos como brinquedo – tecidos, restos de madeira, folhas, gravetos, pedras - objetos mais livres em relação ao conteúdo social implícito, assumem diferentes funções em curto espaço de tempo, proporcionando maior liberação da criança do plano imediato (PLANO DE TRABALHO G2/G3, 2018, p. 5).

Porém, materiais não estruturados não vêm sendo muito explorados nas escolas: os naturais, embora reconhecidos na literatura, em parte não estão presentes devido ao afastamento com relação à natureza (GUERRA; ZUCCOLI, 2014), o que fica mais acentuado com relação a crianças bem pequenas e bebês⁷⁰, e os de descarte, conforme analisa Guerra (2013) porque proporcionam resultados difíceis de prever, o que não os torna muito desejados pela sua imprevisibilidade, e, também, porque não foram projetados para fins didáticos e ainda não são enxergados como potenciais para tal – características que também podemos encontrar nos naturais. Esses materiais incomuns nas escolas, que não têm um fim específico, podem ser considerados como o que a autora chama de materiais não convencionais (GUERRA, 2013; 2017a).

Os materiais naturais e de descarto – lixo da história, na perspectiva benjaminiana (BOLLE, 1984), desperdícios (BARROS, 2008), restos (PIORSKI, 2013)

69 Guerra (2013a apud GUERRA, 2017b) aponta uma experiência democrática entre adultos e crianças.

70 Conforme analisado no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”.

– são identificados pelas características recém discutidas quanto à sua flexibilidade e abertura em termos de *affordances* e pelo fato de não serem materiais pedagógicos propriamente ditos. Guerra (2017b) aponta que, pelas suas características, esses materiais podem ser considerados como *loose parts*, ou partes soltas, a partir da teoria lançada pelo arquiteto Simon Nicholson (1972).

A teoria das partes soltas propõe que “em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade e criatividade como a possibilidade de descoberta são diretamente proporcionais ao número e ao tipo de variáveis contidas nele” (NICHOLSON, 1972, p. 6, tradução nossa). Tais variáveis são justamente o que ele chama de partes soltas, que se contrapõem a ambientes assépticos, estáveis e com estruturas fixas (como as de materiais estruturados), que são características encontradas mesmo em parques infantis.

Na mesma linha de pensamento, Lima indica que é necessário “deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação” (1989, p. 72). Por isso, mesmo os parques precisam ser constantemente pensados e planejados, pois uma significativa quantidade e variedade de *partes soltas* provoca uma significativa quantidade e variedade de *affordances*.

A essência desse tipo de materiais, mais abertos, também se aproxima de outros conceitos, como *open-ended materials* – materiais com possibilidades e finalidades em aberto (GUERRA, 2017b); materiais potencializadores – que podem ser potencializados em termos de ofertas de possibilidades e de experiências sensoriais/sensíveis, conforme Mallmann (2015); e brinquedos de largo alcance, que, diferentemente de brinquedos especializados, podem participar de variadas ações (LEONTIEV, 1998), o que podemos pensar também com relação aos materiais. Guerra ainda fala em materiais inteligentes, porque favorecem, sugerem ou impedem ações e pensamentos a quem interage com eles (2017a), considerando, também, as ações das crianças. Como indica a autora, trata-se de uma matéria, ou de materiais, que influenciam, que afetam.

A natureza, então, por si só já é um coletivo de partes soltas (NICHOLSON, 1972), materiais em aberto (GUERRA, 2017b), potencializadores (MALLMANN, 2015), de largo alcance (LEONTIEV, 1998), não estruturados (GUERRA; ZUCCOLI, 2013; 2014), inteligentes (GUERRA, 2017a). Guerra utiliza como exemplo desses

materiais “pedras, galhos, troncos, areia, cascalho, tecido, caixas, corda, que não têm um uso definido e unívoco e que podem ser movidos, combinados, transformados à vontade porque [são materiais] ‘soltos’, ‘desamarrados’, ‘livres’” (2017b, p. 26, tradução nossa).

Louv apresenta outros exemplos de elementos e espaços, como “água, árvores, arbustos, flores e capim; um lago e os seres vivos que vivem nele; areia (melhor se for misturada com água); lugares para entrar, sentar e se esconder; estruturas que ofereçam privacidade e paisagens” (2016, p. 108), arriscando-se a dizer que “a natureza, que estimula todos os sentidos, continua sendo a fonte mais rica de partes soltas” (2016, p. 108). Destaco mais especificamente, por meio de algumas fotografias capturadas a partir das observações, a versatilidade da elementos da natureza que estiveram presentes nas propostas das professoras e nas brincadeiras das crianças, além dos já apresentados nas Figuras 10, 11, 12 e 13:



Figura 23 – Fotografia de uma das crianças colocando o pé na poça.
Fonte: A autora.



Figura 24 – Fotografia de um dos bebês explorando a mistura de água com areia.
Fonte: A autora.



Figura 25 – Fotografia de galinho encontrado e que passou a ser explorado por uma das crianças.
Fonte: A autora.



Figura 26 – Fotografia de uma grande folha encontrada e carregada por várias crianças.
Fonte: A autora.

Os elementos encontrados tornam-se materiais que alimentam ações tanto das professoras, quanto das crianças, mas ainda se faz necessário destacar algumas características destes materiais não estruturados quando incorporados às brincadeiras das crianças, o que faço na sequência do texto.

5.2.3 Materiais que viram brinquedos nas mãos das crianças

Considerando que os brinquedos que vêm sendo produzidos em massa pelo mercado, além de estereotipados, têm apresentado uma alta estruturação, que leva a um maior condicionamento e uniformização das brincadeiras das crianças, (SARMENTO, 2004), retomo o conceito de Tonucci (2008) de que os materiais são aquilo com que fazemos algo e que utilizamos para produzir, inventar e construir. A partir dessa compreensão, é possível entender que, em alguma medida, diferentes materiais podem se tornar, também, recursos que as crianças utilizam em suas brincadeiras, até mesmo adquirindo status de brinquedo. Isso se evidencia pelo fato de que, em alguns momentos da discussão, foi necessário distinguir materiais e brinquedos, mas, em outros, foi possível fazer referência a ambos. Brougère elucida que

os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. **No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira;** pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. **Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo** e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. **No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal** pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. **Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo**, e pela mesma razão é destinado à criança (2000, p. 62-63, grifo nosso).

Com base nas suas considerações, podemos compreender que elementos da natureza podem, além de serem transformados em materiais, se tornarem brinquedos nas brincadeiras das crianças, tanto naquelas de exploração de bebês e crianças bem pequenas, como nas brincadeiras de papéis sociais (comumente chamadas de faz de conta), o que requer um papel ativo por parte das crianças tanto na exploração, quanto na transformação desses elementos. Isso acontece porque, para as crianças, os objetos não são somente o que valem ou o para que servem, mas se tornam outras coisas ainda (SARMENTO, 2004) e, assim, as crianças são capazes de ver um valor na natureza para além do que muitos adultos conseguem.

Apesar da diferença de função que os objetos e materiais assumem em cada uma dessas atividades, os brinquedos apresentam como característica comum o fato

de serem histórica e culturalmente situados (BROUGÈRE, 2000; BENJAMIN, 2009). Dessa maneira, somos nós, seres humanos, que nomeamos o que é e o que não é o brinquedo – e, como lembra Benjamin (2009), ele tem sido considerado como uma produção feita para as crianças, projetada por adultos, e que, por pouco considerá-las, acaba muitas vezes, não tendo sentido para elas. O extrato “Canteiro de obras”, de Rua de mão única de Benjamin elucida muito bem a questão:

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesmo o caminho até elas (2009, p. 103-104).

Benjamin chama a atenção, em diversos dos seus escritos sobre a relação das crianças com os brinquedos, com destaque para aqueles que elas mesmas criam, constroem, reconstroem, consertam, destroem, analisando a forma como eles são constituídos. O autor aponta que essa relação é antinômica, porque

nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2009, p. 92).

Benjamin tece críticas à forma como os adultos supõem a adequação de brinquedos produzidos por eles às necessidades das crianças. Relacionando suas reflexões às discussões aqui produzidas, podemos perceber que ele atribui um valor muito importante e peculiar ao brinquedo no universo da criança, mas desacredita a necessidade de que ele seja estruturado. Embora essa visão de brinquedo enquanto

material estruturado seja presente na Pedagogia, a fala de Renata, junto aos registros de entrevistas e observações aqui já apresentados demonstram outras possibilidades ao trabalho na educação infantil:

Uma coisa que também aparece no nosso trabalho é que a gente usa pouco brinquedo. Então, como a gente não usa os brinquedos estruturados, a gente trabalha muito com material não estruturado e que são transformados pelas crianças em brinquedo e brincadeira. E os elementos da natureza entram também nessa perspectiva. A gente trabalha muito com reutilização de materiais, por exemplo, caixas de papelão são super presentes, os papéis – a reutilização dos papéis de várias formas –, os tecidos. Esses materiais também vão para esse espaço externo e se integram aos elementos da natureza. Então, às vezes tem um tecido que está pendurado numa árvore, uma corda... e um pouco por aí vai (Professora G3, entrevista).

Esses materiais têm sua importância enquanto possibilidades de se tornarem brinquedos porque como filosofa Benjamin, “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar” (2009, p. 93). Assim, considerando que o caráter histórico e cultural do brinquedo, o entendimento dos elementos da natureza como possíveis brinquedos, ou não, está relacionado a esse contexto em que nos encontramos – da produção de brinquedos em massa, da “Era do Plástico” (SILVA; SANTOS; SILVA, 2013), do incentivo ao consumo, do avanço da tecnologia, do afastamento da vida em meio à natureza.

Entretanto, se nos pusermos a observar as crianças, podemos perceber o quanto elas, como descreveu Benjamin, e como as fotografias da pesquisa demonstram, reconhecem o valor da natureza enquanto brinquedo:



Figura 27 – Fotografia de um graveto que representava um boi em uma brincadeira das crianças.

Fonte: A autora.



Figura 28 – Fotografia de areia representando um bebê dormindo em uma brincadeira das crianças.

Fonte: A autora.

Considerando o papel do adulto como responsável em fornecer brinquedos às crianças (BENJAMIN, 2009), repensar a ideia de brinquedo como somente o objeto produzido e vendido como tal é necessário. Por outro lado, não é possível deixar de destacar a capacidade das crianças em ultrapassar os limites da estrutura dos materiais. Como lembra Brougère (2000), o brinquedo pode ser manipulado livremente, sem regras ou princípios quanto à sua utilização e é na brincadeira que o objeto pode ser desviado do uso habitual, ou das *affordances* intencionais, nos termos de Tomasello (1999). Mas, como temos discutido, aqueles menos fechados são mais propícios a essa livre manipulação.

Guerra (2017b) indica que a falta de uma funcionalidade única⁷¹ e de uma direção específica desses materiais abre a uma polifuncionalidade que permite um uso bastante variado, tanto de transformação em novas formas, como em investimento simbólico e criativo. Dessa forma, materiais ou brinquedos não estruturados, da natureza, carregam uma maior abertura em termos de sua utilização e até mesmo na criação de outros brinquedos. E a natureza, irrepetível na sua apresentação, nutre as ações das crianças com possibilidades de exploração e criação. Na sequência, passo a analisar algumas relações das crianças a partir do contato com esses elementos.

5.2.3.1 Crianças bem pequenas em ações com diferentes materiais/brinquedos

Pensando nas ações que crianças bem pequenas e bebês estabelecem com o mundo ao seu redor, conto com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para compreendê-las e pensar possibilidades de aproximação entre as suas ações e a natureza a partir da discussão proposta a respeito de materiais e brinquedos. Dedico-me, sobretudo, a investigar as suas ações de exploração e conhecimento de objetos e materiais, que são tão presentes nas suas formas de se relacionar com o mundo, de se aproximar dele e de aprender a seu respeito.

Na perspectiva desenvolvida a partir de Vigotski, existe uma atividade que guia cada período⁷² do desenvolvimento da criança, na qual tomam forma ou se

71 Conceito que desenvolve em Guerra (2013) e Guerra e Zuccoli (2012).

72 Os autores utilizam o termo período em vez de idade porque compreendem estruturas únicas, específicas e irrepetíveis, que superam a divisão etária, pois dependendo dessas estruturas, mais de

reorganizam processos psíquicos particulares e a partir da qual dependem as principais mudanças psicológicas em termos da personalidade e surgem outras atividades (LEONTIEV, 1988). Nas palavras de Mello, essas atividades são o principal meio pelo qual a criança “entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve” (2007, p. 96).

Em linhas gerais, no primeiro período da vida humana, que seria o período de comunicação emocional, a principal atividade através da qual os bebês se desenvolvem seria, justamente, a comunicação com as pessoas com as quais interagem – intitulada emocional por se estabelecer por meio (de afecções) do olhar, do movimento corporal, do toque e da fala (MELLO, 2007). Essas relações são a base para o desenvolvimento de ações sensório-motoras de manipulação, atividade principal do segundo período de desenvolvimento.

Isso vai ser possibilitado porque a partir dessa comunicação com os bebês, os adultos, começam, então, a apresentar-lhes o mundo, a partir do que os bebês iniciam suas ações de orientação, sensório-motoras e manipulativas com os objetos apresentados (ELKONIN, 2012; PASQUALINI, 2013; PASQUALINI; EIDT, 2016). Assim, enquanto a comunicação emocional se constitui como linha principal do desenvolvimento nesse período, a atividade de manipulação vai emergindo como linha acessória, ao passo que, como elucida Vigotski (2006), as linhas principais de desenvolvimento vão se tornando acessórias e as acessórias, principais.

Durante o primeiro ano de vida ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento do bebê. Richter e Barbosa (2010) destacam que os bebês têm um crescimento muito rápido, realizando grandes conquistas em termos de movimentos e linguagens corporais. Somado a isso, Montagu (1988) argumenta que eles já nascem com a sensibilidade tátil desenvolvida a partir da sua experiência no útero e que essa experiência sensorial com as outras pessoas é o que garante o seu desenvolvimento: é uma comunicação que se estabelece por meio do toque, do colo, do carinho dos cuidados acompanhados de palavras.

Conforme Vigotski (2006), em um primeiro momento, a vida dos recém-nascidos é caracterizada por um período de passividade, ou no sentido espinosano, caracterizada por paixões, por afetos sofridos a partir dos quais os bebês passam a apresentar um interesse receptivo, em que começam a manifestar atenção aos

um período pode existir em uma idade e mais de uma idade pode existir em um período do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006).

diferentes estímulos sensoriais, aos próprios movimentos e à presença do outro, levando-os a desenvolver uma postura de interesse ativo, não somente de natureza de resposta aos estímulos, mas de uma busca por eles (VIGOTSKI, 2006).

As relações dos bebês com os adultos (e com as outras pessoas) vão dando espaço às relações com os objetos, com o mundo relacionado às pessoas e com o mundo relacionados às coisas (ELKONIN, 2012; PASQUALINI, 2013; PASQUALINI; EIDT, 2016)⁷³. Conforme já indicado, a professora do G1 observou que os bebês do grupo, em especial os mais velhos, já no primeiro semestre apresentavam um movimento de transição entre a comunicação emocional e a vontade de manusear e significar objetos (PROJETO PEDAGÓGICO G1, 2018).

Assim, se, em um primeiro momento os bebês são mais *afetados* pela relação com as outras pessoas, em especial, os adultos, com o tempo, o mundo que os cerca passa a exercer mais *afeto*, de modo que, a partir dessas *afecções*, eles ampliam a sua atuação no mundo, isto é, aumentam a sua *potência de agir*. Esse contato com o mundo vai se dar a partir dos sentidos, da possibilidade de os bebês explorarem o que lhes rodeia. Essas ações que os bebês e as crianças bem pequenas realizam podem ser chamadas de objetais, por se centrarem no manuseio de diferentes objetos (materiais, brinquedos, instrumentos).

De acordo com Mukhina (1996), autora referenciada por Elkonin (2009) e Pasqualini e Eidt (2016), a atividade objetual se distingue em três momentos: *uso indiscriminado do objeto*, no qual as crianças utilizam os objetos a partir das ações que dominam (bater, morder, jogar, etc.) – e a partir das *affordances* dos objetos, por meio do que bebês e crianças passam a compreender suas propriedades e aumentar suas possibilidades de ação; *uso do objeto apenas para a sua função direta*, em que as crianças utilizam os objetos a partir do que aprenderam socialmente – *affordances* intencionais (TOMASELLO, 1999) – e nas condições em que aprenderam (por exemplo, usar um pincel para pintar e uma colher para levar o alimento à boca); e *uso livre do objeto*, mas consciente de sua missão específica – mesmo conhecendo a sua função social, as crianças passam a utilizá-lo de múltiplas maneiras (em uma brincadeira, usar o pincel como microfone e a colher como pente, por exemplo).

73 Como sintetizam Pasqualini (2013) e Pasqualini e Eidt (2016), o desenvolvimento psíquico não se dá de forma linear, evolutiva, como se gradativamente a quantidade de capacidades da criança fosse aumentando, mas ocorre por meio de crises, rupturas e saltos qualitativos, que alteram, portanto, de forma qualitativa, o modo como a criança se relaciona com o mundo. Para um estudo sobre as crises é possível consultar a própria obra de Vigotski (2006) e pesquisadores da área.

Na relação das crianças com elementos da natureza também percebi ações de exploração e conhecimento de objetos e materiais, apropriação do uso social de objetos e instrumentos e substituição objetal. As ações de exploração e conhecimento de objetos e materiais começam já ao longo do primeiro ano de vida, à medida que os bebês apalpam, agarram e também movimentam os objetos, aprendendo suas propriedades externas (PASQUALINI; EIDT, 2016). Elkonin (2009) dialoga com diferentes pesquisas, permitindo-lhe afirmar que, ao realizar ações reiterativas e encadeadas com os objetos, as crianças vão construindo ideias sobre as suas propriedades.

O reconhecimento da importância dessa forma de conhecer o mundo está presente em diferentes propostas pedagógicas para essa faixa etária apontadas nas seções anteriores, como o cesto dos tesouros e o brincar heurístico (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), a proposição de materiais não estruturados (GUERRA, 2013; GUERRA; ZUCCOLI, 2013; 2014; GUERRA, 2017b) e a oferta de partes soltas (NICHOLSON, 1972), sendo que, em todas elas podem estar presentes elementos da natureza. Tere Majem e Pepa Òdena exemplificam que

enquanto brinca, a criança olha, toca, leva à boca, agita, aperta, leva ao ouvido, observa, esfrega no rosto e na cabeça, vira pelo avesso, amontoa, coloca dentro de algo e retira daí, coloca de ponta-cabeça, cheira, experimenta, tateia espaços e volumes, atira longe esses objetos... Constantemente busca diversas sensações e, quando está entusiasmada brincando, todo o seu corpo participa da brincadeira (2010, p. 24).

Bebês e crianças bem pequenas procuram, pois, esgotar as possibilidades (*affordances*) que os objetos lhes propiciam. Nas palavras de Elkonin, “as ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação” (2009, p. 214). Essa percepção é coerente com os princípios da teoria das partes soltas (NICHOLSON, 1972) e com a proposta de ofertas de materiais não estruturados (GUERRA, 2013; GUERRA; ZUCCOLI, 2013; 2014; GUERRA, 2017b), que são mais abertos em termos de *affordances* às crianças, ou seja, em termos de novidade e possibilidades de exploração.

Pasqualini e Eidt (2016) apresentam outro elemento à discussão: a descoberta das novidades e qualidades dos objetos provocam manifestações de alegria e prazer, contribuindo para a manutenção do seu engajamento na exploração. Portanto, o fato

de as crianças ficarem pouco ou muito tempo envolvidas em alguma brincadeira ou em alguma proposta tem como um dos fatores a menor ou maior possibilidade de atividade e participação das crianças em situações que as desafiem. As crianças são, assim, *afetadas* a seguirem na busca pelo que lhes mobiliza, como discuto no capítulo “6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua *potência de agir*”.

Além disso, outra premissa dos estudos que sustentam esta tese é também levantada por Elkonin (2009): o autor desmistifica a busca por um resultado final na ação das crianças dessa faixa etária, como se quisessem sempre alcançar um produto nas suas ações. Segundo ele, para pensar em um resultado é necessário que já se conheçam os objetos a serem manipulados e, portanto, se esse fosse o mote das suas ações, as crianças prefeririam os objetos já conhecidos em vez dos ainda desconhecidos, o que reforça que o seu interesse é na investigação da novidade e diversidade de qualidades dos objetos, ao invés da busca por resultados.

Estando em meio à natureza, as crianças encontram elementos sempre novos, pois ela está em constante renovação. Essa novidade e o fato de que a relação com a natureza não espera algum resultado previsível para as crianças são convites para a sua ação, o que não significa isentar as professoras de pensar os espaços, os materiais/brinquedos e as propostas a serem desenvolvidas. Significa poder enxergar a potência de estar na natureza e de quais formas é possível garantir essa aproximação nos diferentes momentos do dia-a-dia na escola.

Isso nos leva a perceber que, mesmo quando há necessidade de estar nos espaços fechados, alguma forma de aproximação da natureza é possível de ser feita. Tenho argumentado que a própria escolha dos materiais e brinquedos reflete uma possível aproximação ou um distanciamento. Os bebês e as crianças bem pequenas estão muito interessados em conhecer o mundo. Elkonin anuncia que “a criança manipula o objeto tanto mais quanto maiores possibilidades oferece para a atividade orientadora e investigadora” (2009, p. 211-212).

Então, quanto mais variáveis as crianças têm para experimentar, portanto, quanto menos estruturados são os materiais, mais elas tendem a se envolver, pois têm mais possibilidades de agir e de aprender, como nas brincadeiras do “*Episódio nº 7 – E as pedras entram para a brincadeira*”, do “*Episódio nº 13 – Miudezas e grandezas encontradas no parque*” e do “*Episódio nº 14 – Ações e reações: os movimentos das sementes*”. Mello descreve a força das ações que realizam:

Por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo (2007, p. 96-97).

Destaco o fato de a autora apontar que as crianças se relacionam com seus pares. Também percebi que, mesmo na relação com um objeto ou com a natureza, as crianças compartilhavam os mesmos materiais ou brinquedos (como no “*Episódio nº 14 – Ações e reações: os movimentos das sementes*”), observavam umas às outras (como no “*Episódio nº 20 – As muitas formas de argila*”), comentavam sobre as coleções que faziam (como no “*Episódio nº 8 – Agora pode ser uma hora para colher amora*” e no “*Episódio nº 9 – Muitas coisas pelo caminho*”) e procuravam-se para brincar de esguichar água (como no “*Episódio nº 32 – Dia de chuva, dia de água*”).

Além das ações de exploração sensorial e de possibilidades de utilização dos materiais, as crianças começam a se apropriar do uso social de objetos e instrumentos, estes entendidos como objetos sociais, produtos da cultura material, isto é, da criação humana (LEONTIEV, 1978), como os borrifadores e bisnagas no episódio descrito acima. Esses objetos “ampliam as possibilidades do corpo humano e a atividade humana” (MELLO, 2015, p. 5). Sem a presença deles, não teria sido possível as crianças brincarem com água naquele momento, então, elas vão aprendendo como esses objetos podem ajudar a mediar as suas relações.

Isso significa que, a partir do uso de instrumentos, as crianças passam a utilizar esse objeto para agir sobre outros objetos ou realizar determinadas atividades, muitas vezes em contato com a natureza. E isso vai se dando por meio da brincadeira, como nas fotografias registradas:



Figura 29 – Fotografia de uma das crianças brincando com uma pá no barro.
Fonte: A autora.



Figura 30 – Fotografia de um dos bebês brincando com uma pá e uma peneira na areia.
Fonte: A autora.

Pela presença desses brinquedos junto à areia, por exemplo, também os bebês já começavam a se apropriar das suas funções e, assim, pouco a pouco, passavam a dominar aquilo que socialmente foi sendo construído para mediar as relações humanas com o mundo e com a natureza. E, ao terem, na prática, a compreensão desses objetos enquanto que possibilidades de ampliarem seu próprio corpo e suas próprias ações (MELLO; SINGULANI, 2014), as crianças também buscam, na variedade de *affordances* que encontram na própria relação com a natureza,

elementos para aumentarem suas possibilidades de agir, como uma folha que foi utilizada para fazer cócegas, no “Episódio nº 18 – A folha que faz cócegas”, ou o graveto que virou uma baqueta para fazer barulho, como na fotografia a seguir:



Figura 31 – Fotografia de uma das crianças utilizando um graveto como baqueta.
Fonte: A autora.

O mesmo movimento também foi percebido por Natália em um passeio ao entorno da escola, em que uma árvore foi apoio para uma das crianças que estava começando caminhar mais, como ela relatou:

Ele começa a engatinhar e faz um movimento de segurar e ele vai embaixo da amoreira, porque a amoreira é baixinha e ela está com um galho caído, pra ele poder pegar as folhas da amoreira e ir se segurando, pra ir caminhando. Então, eu acho que essa é uma das relações que ele vai estabelecendo, de pensar também como um suporte pra ele poder caminhar. E isso não é só pensar essa relação de utilidade, mas de uma extensão do meu corpo. Eu fico pensando, pra mim isso soa dessa forma, porque me dá suporte, me dá segurança pra eu caminhar (Professora G2, entrevista).

A partir de cada meio físico e cultural, as crianças vão encontrando formas de extensão dos seus corpos. Ao mesmo tempo, passam a aprender o uso dos instrumentos que fazem sentido no seu mundo e vão reconstruindo as ações da humanidade, perpetuando-as com o passar das gerações e modificando-as. Rogoff compreende o desenvolvimento humano como “um processo no qual as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações” (2005, p. 41).

Essa participação, como discutido no capítulo “6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua potência de agir”, transcorre de diferentes maneiras, incluindo os movimentos de observação, imitação e ações colaborativas, que também vão se estabelecendo nas relações entre as crianças. A seguir, Nícolas (G2) observa as ações de Hugo (G3) e se aproxima:

Episódio nº 15 – Atenção para ver o que acontece

As crianças estão brincando no parque. Hugo (G3) está com um balde cheio de areia, sobre o qual pressiona uma fôrma triangular. Ao retirar, acompanha com o olhar a marca deixada na areia, aponta e comenta ‘triângulo’. Contempla mais um pouco o que havia feito, passa a mão por cima e repete a ação de pressionar a fôrma sobre a areia. Não estando satisfeito, pressiona com a outra mão. Dessa vez, a marca do triângulo fica mais profunda. Nícolas (G2) se aproxima para ver o que Hugo havia feito. Ele, então, repete a ação para mostrá-la ao colega (Registro de observação, 20/11/2018).



Figura 32 – Fotografia das crianças observando a impressão da marca na areia.
Fonte: A autora.

Nesse episódio, vemos Nícolas (G2) interessado nas ações de Hugo (G3). Por brincar no parque com frequência, é bem possível que ele já soubesse usar os brinquedos que Hugo estava usando, mas a ação que Hugo desenvolvia, articulando dois objetos (o balde e a fôrma), ocasionando a aparição de um formato triangular dentro do balde, chamou a sua atenção. Ao se aproximar, Hugo, então, repete o movimento com a intenção de que Nícolas veja como isso aconteceu.

Hoje, as escolas se configuram como um contexto de convivência entre as crianças, que possuem experiências diversas (especialmente quando considerada a possibilidade de estarem com crianças de outras faixas etárias) e, ao se relacionarem, elas vão se observando e se integrando em brincadeiras que ampliam as suas próprias experiências. Desse modo, as crianças podem ir compreendendo com seus pares as *affordances* intencionais, nos termos de Tomasello (1999), dos brinquedos que utilizam.

Ainda assim, Elkonin (2009) destaca a responsabilidade dos adultos na apresentação das formas de atuação sociais materializadas nos novos objetos, pois elas não são imediatamente identificáveis: podemos ter dificuldade em identificar a função de objetos utilizados em séculos passados, por exemplo, ou mesmo em comunidades culturais distintas. Viviane comenta sobre a utilização do regador nos momentos de cuidado com a horta:

Outra coisa que foi bem significativa para nós foi o uso do regador. Porque a água é uma coisa muito sedutora para eles nessa idade. E brincar com a água está muito no campo da experiência, do lúdico. Agora, controlar o uso da água na hora de regar a planta é uma aprendizagem, foi ensinado. E isso tem a ver com a necessidade de eles entenderem a função social do regador, que agora eles já também incorporaram (Professora G1, entrevista).

Considerando que boa parte da exploração – no sentido negativo, de abuso – da natureza transcorre pela utilização de instrumentos criados pelos seres humanos, é fundamental orientar as crianças para que desenvolvam uma atuação cada vez mais consciente junto à natureza. Mas, para isso, elas precisam primeiro sentir-se parte da natureza, viverem bons encontros (TIRIBA, 2005), serem *afetadas* nessa relação, o que só ocorre ao terem a oportunidade estar em meio a ela.

E estar em meio à natureza para as crianças é poder brincar. A partir da apropriação do uso social de objetos e instrumentos nas suas brincadeiras, vão surgindo as ações de substituição objetal, que encaminharão o início da brincadeira de papéis sociais. Essas ações de substituição só são possíveis porque as crianças, mesmo bem pequenas, já dominaram as ações e a função real do objeto (PASQUALINI, 2013; PASQUALINI; EIDT, 2016).

Elkonin (2009) pontua que os objetos começam a ser substituídos quando é preciso completar a ação e o objeto necessário está ausente: em um primeiro momento, as crianças transferem a ação com um objeto para outras condições

(inicialmente aprendem a se pentear e depois passam a pentear uma boneca, um urso de pelúcia, um cavalo de papelão...) e depois começam a substituir o objeto por outro (trocam o pente por uma régua de madeira para pentear a boneca, o urso de pelúcia, o cavalo de papelão...). Elkonin (2009) indica que os objetos substitutivos são, muitas vezes, objetos sem importância lúdica, sem uso determinado, como palitos, seixos, peças de quebra-cabeças, mas também pedaços de madeira, folhas, galhos... Na pesquisa não foi diferente, como o graveto que virou boi (Figura 27) ou as pedras que viraram equipamentos médicos (*“Episódio nº 7 – E as pedras entram para a brincadeira”*).

Nesse processo, que vai abrindo portas para a brincadeira de papéis sociais (comumente chamada de faz de conta), o que antes tinha centralidade nas relações com os objetos (como as ações exploratórias, de empilhar, abrir/fechar, bater, chacoalhar, por exemplo) vai possibilitando a abertura, como linha acessória do desenvolvimento, nesse momento, para ações de reprodução da função social desses objetos, junto às relações sociais neles implicadas (MELLO, 2015).

Na natureza – onde muitas coisas são consideradas restos, termo utilizado por Piorski (2013), desperdícios, como escreveu Barros (2008), ou lixo da história, conforme compreendido no pensamento de Benjamin (BOLLE, 1984) – as crianças encontram diferentes elementos, ricos em quantidade e variedade, não só para as atividades de exploração, ou para as construções, mas também para incorporar às suas brincadeiras de papéis. Leontiev (1998) demonstra que, nesse processo de transição, nem todo objeto pode ser substitutivo, indicando que os brinquedos de largo alcance, como varas e blocos [e como os elementos da natureza] podem participar de ações variadas.

Vigotski (2008) explica que a ação das crianças passa a surgir das ideias – e não dos objetos, operando com significados separados, mas sem interromper suas ações reais com objetos também reais. Ele argumenta que a criança se modifica nessa transição, quando toma um objeto como ponto de apoio (pivô) para a separação entre o significado e outro objeto real, apontando que esse processo é necessário para a realização da difícil tarefa de separar a ideia (significado) do objeto.

Vigotski (1991) salienta o papel da linguagem nesse processo, atribuindo à sua atividade simbólica uma função organizadora do uso de instrumento, produzindo formas de atuação novas. Para ele, há uma unidade entre fala, olhos (percepção) e mãos (ação). Assim, o discurso dito egocêntrico, que surge nas brincadeiras das

crianças bem pequenas não representa somente um acompanhamento da sua atividade, mas se torna também um instrumento do pensamento que possibilita a busca e o planejamento de ações e soluções, em um processo que relaciona o plano social ao pessoal (VIGOTSKI, 2001).

As crianças vão, cada vez mais, ampliando suas ações. Pouco a pouco, analisa Elkonin (2009), as suas ações vão se tornando menos repetitivas e mais concatenadas, aproximando-se da continuidade da vida real. As crianças voltam-se para o mundo das pessoas de novo, tendo como interesse principal o sentido social existente nas ações com os objetos no âmbito das relações sociais (PASQUALINI; EIDT, 2016), entrando no mundo das brincadeiras de papéis sociais, que, nesta perspectiva, passarão a desempenhar papel central no seu desenvolvimento.

Tendo em vista a faixa etária participante da pesquisa, este trabalho não almejará analisar essa atividade, atividades subsequentes, ou atividades acessórias que mobilizam o desenvolvimento humano, anunciadas por Elkonin e outros autores, como Pasqualini e Eidt (2016). Meu objetivo ao propor esse olhar foi buscar argumentos que pudessem justificar a possibilidade de pensarmos materiais e brinquedos direta ou indiretamente advindos da natureza para crianças bem pequenas e bebês. As análises não focaram na determinação de elementos adequados, ou identificação de elementos seguros, e, sim, em propor uma articulação entre campo e teoria a partir dos objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, proponho a sequência da escrita buscando argumentar o aumento da *potência de agir* das crianças a partir do contato com a natureza nos espaços da escola e com seus elementos.

6 Encontros com a natureza: crianças bem pequenas e bebês em relações que aumentam a sua *potência de agir*

Internacionalmente, a relação das crianças com a natureza vem sendo mais amplamente discutida em termos de benefícios dessa relação para as crianças – e, conseqüentemente, também podendo repercutir em benefícios para a natureza. Louv (2016) dedica um capítulo de seu livro⁷⁴ à apresentação de evidências científicas que indicam benefícios do contato com a natureza para a saúde e para o bem-estar. O próprio autor chega a cunhar o termo “transtorno do déficit de natureza”, o qual, embora não seja clínico, é uma alusão ao termo transtorno do déficit de atenção, indicando a carência de natureza na vida de indivíduos e coletivos em nossa sociedade atual (LOUV, 2016).

Nas palavras dele, o termo “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” (LOUV, 2016, p. 58). De acordo com os argumentos apresentados, o contato com a natureza pode ser positivo na recuperação e cura de doenças, inclusive do transtorno do déficit de atenção (muitas vezes decorrente do próprio afastamento da natureza), inspira a criatividade, demandando percepção e uso dos sentidos, previne obesidade e depressão e melhora habilidades cognitivas e motoras (LOUV, 2016)⁷⁵.

A pesquisadora norte-americana Louise Chawla (2012), que estuda os benefícios do contato com a natureza para crianças, jovens e adultos, elaborou um quadro com características ligadas à natureza e os aspectos positivos para os seres humanos, a partir dos resultados de algumas pesquisas, apresentados no “Quadro 4 – Características de ambientes naturais que dão suporte para a resiliência e pontos fortes das crianças”:

74 Capítulo “4. Escalando a árvore da saúde”, da “Parte II: Por que os jovens (e o resto de nós) precisam da natureza”.

75 Para um levantamento de estudos, em inglês, sobre as experiências das crianças na natureza e os benefícios dessa relação para o desenvolvimento humano saudável e para a proteção da Terra, publicado na rede “Children & Nature Network”, cofundada por Richard Louv, pode-se consultar o documento “Children & Nature Worldwide: An Exploration of Children’s Experiences of the Outdoors and Nature with Associated Risks and Benefits” (CHARLES; WHEELER, 2012).

Ambientes naturais e ambientes com vista para a natureza
• Melhor concentração (Wells, 2000; Faber Taylor <i>et al.</i>, 2002) • Melhor capacidade de inibir impulsos e de recompensa diferida (capacidade de autocontrole) (Faber Taylor <i>et al.</i>, 2002) • Melhor enfrentamento de eventos desgostosos (Wells e Evans, 2003)
Lugares especiais na natureza
• Oportunidades para assimilar e transformar experiências, quando se encontra em lugares com capacidade de lhe dar respostas (Sobel, 2002; Goodenough, 2003) • Oportunidades para se sentir conectado ao universo maior de seres vivos (Clayton, 2003) • Memórias que formam um reservatório de calma para quando precisar (Robinson, 1983; Chawla, 1990; Hoffman, 1992) • Familiaridade com a natureza como um lugar favorito que pode ser recriado em novos lugares (Chawla, 2003)
Brincadeiras na/com a natureza
• Melhor concentração e capacidade de permanecer na tarefa (Grahm <i>et al.</i>, 1997; Faber Taylor <i>et al.</i>, 2001; Kuo e Faber Taylor, 2004; Faber Taylor e Kuo, 2009) • Melhor coordenação motora e agilidade (Grahm <i>et al.</i>, 1997; Fjortoft, 2001) • Brincadeira social mais cooperativa e criativa (Kirkby, 1989; Grahm <i>et al.</i>, 1997; Faber Taylor <i>et al.</i>, 1998; Herrington and Studtmann, 1998)
Companhia de animais – Companheiros animais
• Sentimento de aceitação por uma criatura responsiva e sem julgamento (Melson, 2008)
Cuidados com os animais
• Melhor autocontrole (Katcher e Wilkins, 2000; Katcher e Teumer, 2006) • Melhores habilidades sociais (Katcher e Wilkins 2000; Katcher e Teumer, 2006)
Jardinagem
• Maior autocompreensão (Robinson e Zajicek, 2005) • Maior autoestima (Cammack <i>et al.</i>, 2002b) • Melhores habilidades interpessoais e capacidade de trabalhar em grupos (Hung, 2004; Robinson e Zajicek, 2005) • Aumento do sentido de conexão e responsabilidade com o ambiente (Cammack <i>et al.</i>, 2002a; Cutter-Mackenzie, 2009)

Quadro 4 – Características de ambientes naturais que dão suporte para a resiliência e pontos fortes das crianças.

Fonte: Adaptado de Chawla (2012, p. 50, tradução nossa).

Junto a isso, recentemente no Brasil, o Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza, parceria do programa Criança e Natureza (do Instituto Alana) com a Sociedade Brasileira de Pediatria, publicou um Manual de Orientação sobre “Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes” (GT, 2019). Destaco algumas das orientações voltadas para educadores e escolas pela proximidade aos achados desta pesquisa: aumentar oportunidades para que as crianças possam brincar e aprender ao ar livre; ampliar a ideia de que somente se aprende em sala de aula, valorizando espaços ao ar livre dentro e fora da escola; propor uma diversidade sensorial de materiais, evitando utensílios de plástico, EVA e descartáveis; promover processos de plantio, de cultivo, de colheita e de preparo de alimentos; e não restringir o contato das crianças com a natureza às atividades de

educação ambiental, entendendo que primeiro as crianças precisam experimentar a natureza, vinculando-se íntima e afetivamente a ela (GT, 2019).

Sem esgotar a discussão, importa o fato de que a temática vem despontando em diferentes instâncias, embora ainda carecendo ser mais amplamente explorada. Nesse sentido, o caminho que adoto propõe olhar para a relação, ou melhor, para muitas das relações possíveis entre crianças bem pequenas/bebês e natureza na educação infantil, entendendo que elas podem, a partir da filosofia espinosana, aumentar a potência de agir das crianças, não em uma perspectiva utilitarista, mas de um modo que pode aproximá-las ainda mais, como me proponho a apresentar na continuidade do texto.

6.1 Ressignificando o corpo, resignificando o aprender

A presença de Espinosa na tese foi ganhando força no decorrer do Doutorado. Tiriba, referência nacional a respeito da relação das crianças com a natureza na educação infantil, dialoga com pensamentos espinosanos na sua escrita, a partir das discussões apresentadas em sua tese (2005). Também a tese de Santos (2016), sobre as concepções acerca da relação das crianças com a natureza nos documentos oficiais para a educação infantil, localizada a partir do levantamento da produção nacional, tem Espinosa como um dos seus principais teóricos. O seu nome foi levantado em reuniões de orientação e também no momento de qualificação do meu projeto de tese. Entretanto, mesmo tendo feito leituras prévias a partir das indicações recebidas, foi a observação das relações das crianças com a natureza na escola que me apontou a necessidade de recorrer às ideias propostas por Espinosa para poder compreender essas relações.

Tiriba (2005) e Santos (2016) lembram-nos da predominância, no pensamento ocidental, da separação, difundida no século XVII pelo filósofo René Descartes, entre aquilo que se compreende como corpo e o que se entende por mente, sendo esta mais valorizada do que aquele por se considerar que a mente domina e comanda o corpo. Essa lógica que propõe separação, oposição e consequente valorização de um polo em detrimento ao outro – no caso, da mente em relação ao corpo – está associada a outras polarizações, conforme assinala Tiriba (2005): pensamento e

sentimento, razão e emoção, cognição e afeto, educação e cuidado, homens e mulheres, seres humanos e animais, cultura e natureza, ser humano e natureza.

Sem ignorar possíveis diferenças entre cada uma das ideias, mas compreendendo que a construção dessa lógica binária é, em parte, responsável pelo afastamento da geração ocidental atual com relação à natureza, recaindo em uma institucionalização de bebês e crianças bem pequenas marcadas por esse distanciamento na educação infantil (como discutido no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”), recorrer à Espinosa é abrir outras possibilidades, que nos mostram ser possíveis outras compreensões. Também no século XVII, ele propõe um caminho diferente de Descartes – e distinto do pensamento vigente para a época como um todo.

Espinosa propõe uma relação entre Deus e Natureza, rompendo com uma visão antropomórfica e antropocêntrica e propondo um olhar a mesmo nível para todos os seres (TIRIBA, 2005), compreendendo que todos descendem da substância única – e que integra tudo que existe –, a Natureza (SANTOS, 2016). Dessa forma, Santos (2016) propõe a seguinte reflexão: são os seres que dependem da Natureza para a sua existência e não a natureza que existe para servir os seres humanos, como ocorre com a adoção de olhares antropocêntricos.

Enquanto Descartes identifica três substâncias – Deus, corpo (extensão) e mente (pensamento) –, Espinosa (2017 – 2ªE., PROP.7, ESC.)⁷⁶ propõe a ideia de uma substância única, da qual emanam diferentes atributos, como o pensamento e a extensão, que seriam a mesma substância compreendida sob a forma de um ou de outro atributo. Desse seu pensamento resulta a compreensão de que “a natureza inteira é um só indivíduo, cujas partes, isto é, todos os corpos, variam de infinitas maneiras, sem qualquer mudança do indivíduo inteiro” (ESPINOSA, 2017, p. 65 – 2ªE., PROP.13, LEM.7, ESC.).

Os corpos, então, são apresentados em uma relação simbiótica entre tudo que existe (SANTOS, 2016) e nada pode acontecer no corpo sem ser percebido pela

⁷⁶ A Ética de Espinosa é apresentada por meio de proposições (análogas ao que se compreende por teoremas matemáticos), seguidas de demonstração, escólios e corolários (DIAS; TADEU, 2017). Optei por manter essa indicação ao fazer referência ao seu pensamento. Assim, nas citações, será descrito em qual parte da Ética se encontra (Primeira, Segunda, Terceira, Quarta ou Quinta Parte – respectivamente, 1ªE., 2ªE., 3ªE., 4ªE. e 5ªE.) e qual a natureza da reflexão (Demonstração – DEM.; Escólio – ESC.; COROLÁRIO – COR., ou ainda, Proposição – PROP.; Lema – LEM.; Definição – DEF.; Postulado – POST., Explicação – EXPL; e Axioma – AX.)

mente (ESPINOSA, 2017 – 2ªE., PROP.12). Como já visto, Espinosa compreende mente e corpo como uma coisa só, concebida ora sob o atributo do pensamento e ora da extensão (2017 – 3ªE., PROP.2, ESC.), um todo que opera por regimes distintos sem relação de causalidade, ou seja, sem que a atividade de um implique a passividade do outro (JESUS, 2015), nem relação de superioridade (TIRIBA, 2005).

O corpo, portanto, é ressignificado. Não é instrumento à mercê da mente, nem menos importante em relação a ela. Apontar o corpo como elemento para a discussão sobre a relação entre crianças e natureza é não desprezar aquilo que acontece nele e que, por sua vez, será percebido pela mente (ESPINOSA, 2017 – 2ªE., PROP.12). No contexto escolar, essa concepção contribui para questionar a soberania dada à mente enquanto instância isolada, que supõe a aprendizagem como possível somente de forma emparedada, conforme o conceito de Tiriba (2005).

A percepção do que se passa no corpo pela mente, de acordo com a concepção espinosana, se dá por meio de uma relação afetiva. Por afeto, ele compreende “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 2017, p. 98 – 3ªE., DEF.3). E continua: “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (ESPINOSA, 2017, p. 99 – 3ªE., POST.1).

E, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar da nossa mente” (ESPINOSA, 2017, p. 106 – 3ªE., PROP.11). Para Espinosa (2017 – 3ªE., DEF.2), os afetos que propiciam esse aumento de potência, isto é, a passagem de uma perfeição menor para uma maior são afetos alegres, enquanto que aqueles que provocam a sua diminuição, a passagem para estados de perfeição menor, são afetos tristes. Proponho, então, pensar as relações de crianças bem pequenas e bebês com a natureza a partir da compreensão de que esse contato pode lhes *afetar* e que podemos vê-las na busca por ampliar esse contato ao terem sua *potência de agir* aumentada.

6.2 Afetos alegres e aumento da *potência de agir* a partir do contato com a natureza

Concordando com Tiriba (2005) e Santos (2016), é possível indicar que a relação com a natureza pode provocar o aumento da *potência de agir* das crianças por meio de *afetos alegres*. A perspectiva espinosana permite compreender a alegria não como uma característica inerente à natureza das crianças, associada a uma ideia de infância romântica. Mas, como elabora Tiriba (2005), na alegria as crianças ganham potência e a qualidade das aprendizagens também é aumentada. Portanto, estar ao ar livre, em contato com a natureza pode provocar *bons encontros* (TIRIBA, 2005), ao fazer sentido para as crianças (perceptível nas suas expressões de alegria) e ao ampliar as suas possibilidades de entendimento e atuação no mundo. Uma brincadeira com água reflete esses *bons encontros*:

Episódio nº 16 – Escorregar na água: uma vez só não basta!

O dia está bastante quente. Encontro as crianças do G2/G3 brincando no parque de trás. Um pouco mais tarde, as professoras organizam, em parceria com a Educação Física da escola, uma proposta de escorregar na lona com água [e sabão ou detergente]. Há um declive propício para esse tipo de brincadeira. As crianças demonstram imensa alegria em escorregar. E uma só vez não basta! É preciso escorregar sentado, de barriga pra cima, de barriga pra baixo, com a cabeça primeiro, com os pés primeiro, rastejando... as possibilidades parecem não ter fim para elas, que fazem questão de repetir a descida, a qual sempre vem acompanhada de sorrisos, gritinhos e comentários. As professoras vão combinando com as crianças que a subida se dê pela grama, para que quem estiver descendo não machuque quem estiver subindo, e para que quem for brincar na areia não volte para a lona sem antes retirar a areia. Depois de um tempo, regadores são incorporados à brincadeira e as crianças os utilizam tanto para jorrar água sobre a lona, como sobre si mesmas. Uma pequena poça com água também chama a atenção delas, que vão experimentá-la. A brincadeira dura bastante tempo e, pouco a pouco, uma ou outra criança vai saindo, mas algumas ficam até o momento em que precisam ser banhadas e trocadas para lanchar (Registro de observação, 06/11/2018).

A brincadeira de escorregar na água foi vivida pelas crianças com bastante intensidade. As suas expressões alegres e o movimento de repetir a ação podem nos indicar aumento da sua *potência de agir*. Seus corpos-mentes tiveram possibilidade de serem afetados por muitas sensações – o frescor da água em dia quente, a possibilidade de ação em vez de contenção dos seus movimentos, o frio na barriga ao escorregar, a diferenciação entre várias formas de descida que elas experimentavam. As professoras já assinalaram em suas falas aqui presentes a importância da possibilidade de movimentação para as crianças e de sentir o mundo

com todo o corpo, como a fala de Renata a respeito das crianças poderem experimentar se lambuzar com diferentes materiais, como goma, tinta e barro (*Professora G3, entrevista*), registrada no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”, e a de Natália, sobre o interesse das crianças em diferentes possibilidades de movimentação, mais viáveis em áreas externas (*Professora G2, entrevista*), registrada no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”.

Estar na natureza amplia as possibilidades de afecções e ações por parte das crianças, o que é perceptível nas suas expressões e no seu desejo de repetir as sensações. Compreendendo que a primeira manifestação da criança é a energia, Fröebel indicava que a alegria / o prazer, o riso e a tranquilidade deveriam ser o ponto de partida da educação (2001). Essas sensações são decorrentes daquilo que afeta as crianças. Portanto, na educação se faz necessário pensar em como proporcioná-las. Como temos visto, o contato com a natureza provoca muitas ações e sensações, ampliando as possibilidades de aumento da sua *potência de agir*.

Assim, quanto mais escorregavam na lona com água, mais conheciam a si mesmas e as sensações que lhes davam prazer e alegria. Como elucida Santos (2016), cada pessoa, ao sofrer uma afecção pelos sentidos e/ou pelo pensamento, registra, de uma forma diferente, uma imagem dessa(s) afecção(ões) na mente (não necessariamente na forma de figura), cuja repetição da afecção determinará a potência dessa imagem, direcionando vontades, comportamentos e ações dos seres humanos. Assim, quanto mais determinada vivência for proporcionada quantitativa e qualitativamente, isto é, enquanto *afeto alegre*, mais as crianças (e as pessoas como um todo) desejam permanecer nelas e repeti-las. Em um outro dia de observação:

Episódio nº 17 – Quando a pintura termina em banho de mangueira

Está um dia quente. As crianças do G2/G3 estão continuando a pintura tecidos com os quais serão feitos parangolés e que, neste dia, estão dispostos verticalmente na lateral do parque de trás. O grupo realiza diversas pinturas, tanto em espaços internos, quanto externos, porém, na vertical e no local escolhido, foi a primeira vez que presenciei. Após um bom tempo de pintura e quando foram terminadas quase todas as tintas, Natália [professora do G2] propõe um banho de mangueira para as crianças que terminaram de pintar. Este também foi o primeiro dia em que acompanhei essa proposta, embora os grupos já tenham brincado com água em vários outros dias.

Poucas crianças preferem não se molhar nesse momento – e, portanto, são respeitadas e já levadas para tomar banho no banheiro. Mas a maioria delas se empolga com a brincadeira, ri, grita, pula e quer passar pela água que sai da mangueira muitas e muitas vezes. As crianças que ainda não entraram na brincadeira observam a alegria de quem já se molhou e, assim, o grupo vai aumentando. Enquanto isso, Vinícius (G2) e Hugo (G3) seguem engajados na pintura, demonstrando o desejo em permanecer com as tintas. A professora liga o chuveirão que fica no parque e várias delas se banham por ali também. Poças se formam pelo parque e algumas crianças se interessam por experimentá-las, pisando e pulando sobre elas. Em seguida, o grupo vai sendo encaminhado para terminar de ser banhado e trocado para lanchar (Registro de observação, 09/10/2018).

Tanto pintar quanto brincar com água são atividades significativas para as crianças destes grupos. Para aquelas que foram afetadas pela brincadeira de banho de mangueira, passar uma única vez pela água não bastava: era preciso voltar e senti-la de novo. E sua alegria em fazer isso contagiava umas às outras. Ainda assim, não necessariamente todas elas desejaram o banho de mangueira. Não é possível supor que mesmo crianças, por menores que sejam, tenham os mesmos desejos umas que as outras, ou o mesmo desejo a todo o momento, ou, em outras palavras, que aumentem suas *potências de agir* da mesma forma.

Espinosa esclareceu que “homens diferentes podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto, e um só e mesmo homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto” (2017, p. 131 – 3ªE., PROP.51). Isso se dá porque ele compreende que o corpo humano é composto, formado por vários indivíduos de natureza diferente (2017 – 3ªE., PROP.17, ESC.) e as maneiras pelas quais cada corpo é afetado estão relacionadas à natureza do corpo afetado e do corpo que afeta (2017, 2ªE., PROP.13, LEM.3, AX.1).

Desde bebês, pois, as crianças já vão demonstrando aquilo que desejam a cada momento, expressando com choros quando algo não está bem ou não lhe agrada e que, portanto, está diminuindo a sua *potência de agir*, e com gritinhos, risos e buscas por repetição da sensação quando algo lhes afeta positivamente. Santos (2016) destaca que essa diferenciação se deve à constituição de cada pessoa em termos de natureza e de cultura.

Assim, quando Espinosa afirma que ninguém ainda determinou o que pode e o que não pode um corpo, pois pelas leis da natureza é capaz de muitas coisas que surpreendem até a sua mente (2017 – 3ªE., PROP.2, ESC.), se levarmos em conta também o elemento cultural, podemos pensar que o que pode ou não um corpo vai se

configurar dentro de uma complexa rede entre natureza e cultura. Como já discutido, o que podem ou não fazer os bebês, por exemplo, diz respeito à constituição do seu corpo atravessada por marcações culturais, as quais já afetaram os adultos responsáveis por esses bebês e que, agora, passam a afetar eles próprios.

Em realidade, somos nós, adultos, quem estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são estes mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, através das normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito. Pois, corpo e espírito não estão separados, o que é ação no corpo, é, necessariamente, ação na alma (Espinosa, 1983) (TIRIBA, 2005, p. 199).

A compreensão de que aquilo que *afeta* o corpo também *afeta* a alma [mente] empodera bebês e crianças bem pequenas, marcados por uma sensibilidade corporal aguçada. Em nome do ideal civilizatório e da proposta de um mundo cada vez mais privado, impessoal e individualizado, o Ocidente priorizou os receptores a distância: a vista e o ouvido (RESTREPO, 2000; MONTAGU, 1988). Desse modo, as crianças não são muito incentivadas a explorar o mundo com os sentidos da proximidade – paladar, olfato e tato. Montagu (1988) ainda destaca que, destes, o tato foi o que mais se buscou evitar.

Restrepo (2000) argumenta que a sociedade ocidental favorece os sentidos audiovisuais sobre o tátil e que, dessa forma, as formas de se relacionar com o mundo, que se dão por meio dos sentidos, são culturais, o que também foi apontado por Tuan (1980). Os eletrônicos, atualmente, são um exemplo desse favorecimento, uma vez que focam na estimulação das percepções visuais e auditivas, enquanto que, na contramão dessa limitação, vemos na natureza a possibilidade de utilização de todos os sentidos (LOUV, 2016).

A natureza é bastante potente ao provocar os diferentes sentidos humanos: além dos visuais e auditivos, encontramos no contato com ela, muitos estímulos táteis (a textura das diferentes folhas e superfícies, a consistência da areia, o frescor da água...), olfativos (os aromas de flores, frutos, da praia, da chuva...) e gustativos (como colher algum alimento e sentir seu sabor). E, desde cedo, se têm oportunidade, as crianças conseguem ir reconhecendo e buscando essas sensações:

Episódio nº 18 – A folha que faz cócegas

Em uma saída do G2/G3 até o Bosque próximo à escola, após as professoras convidarem o grupo para coletar pedras encontradas pelo chão, algumas das crianças demonstram desejo em coletar flores e folhas, sendo sempre orientadas a pegarem as que já estão caídas. Rafaela (G3) pega uma folhinha e me pergunta: ‘você quer um pouquinho de coceguinhas?’. Digo que sim e, então, ela me faz um pouco de cócegas e depois propõe a mesma ação para outras crianças, recebendo coceguinhas de volta (Registro de observação, 09/08/2018).

Episódio nº 19 – O aroma que sai da folha

As crianças estão no parque de trás. Nicolas (G2) está com galinho nas mãos. Ele tenta tirar suas folhas e, ao puxar uma delas, coloca-a próxima ao nariz para sentir o seu perfume. Vira-se para mim e, então, pergunto se está cheiroso. Depois, estica a mão e me oferece o pedaço da folha que havia puxado para que eu pudesse sentir o seu aroma. Ele comenta ‘tem cheiro’, tira outra folha e repete a ação de sentir o seu aroma e depois me alcança. Pega outro galinho na mão, comenta que um tem flor e o outro não. Gira o galinho sem flores, tira algumas folhas deste outro galho e me dá (Registro de observação, 17/08/2018).

Nas duas situações, as crianças, que estavam em relação com a natureza mas também em relação social humana, buscavam intensificar, em si e nas pessoas com quem interagiam, sensações agradáveis que poderiam ser sentidas a partir de uma simples folha – no primeiro episódio, o tato, ao utilizar uma folha para provocar cócegas e, no segundo, o olfato, ao sentir o cheiro de outra folha. Em uma possível articulação de elementos da teoria de Gibson (1986) com o pensamento espinosano, a percepção sensorial se dá por uma relação de *affordances* que causam afecções no corpo – e, portanto, na mente.

Embora uma das sensações possa predominar nessas relações com a natureza, elas implicam uma multiplicidade sensorial, como foi o caso da folha. Em Espinosa compreendemos que

é útil ao homem aquilo que dispõe o seu corpo a poder ser afetado de muitas maneiras, ou que o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o corpo humano capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz disso (2017, p. 182 – 4ªE., PROP.38).

Isso porque

quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas (ESPINOSA, 2017, p. 61-62, 2ªE., PROP.13, ESC.).

Podemos compreender essa relação como ativa e passiva, tanto para aquilo/quem afeta, como para aquilo/quem é afetado. Paula de Jesus, estudiosa de Espinosa, esclarece que “a potência de ser afetado, por si só, não constitui um entrave à potência de agir, pelo contrário, permite sua efetivação” (2015, p. 171). O contato da criança com a natureza, permite, então, múltiplas *afecções*, que serão *afetos* para o pensamento, aumentando ou diminuindo a sua *potência de agir*. Quanto mais a criança tiver oportunidade para se deixar afetar pelo “múltiplo simultâneo” (CHAUÍ, 2011) da natureza, mais ela tem elementos para compreender essa relação e para estabelecer outras relações.

O que parece uma simples ação de sentir o cheiro de uma folha, por exemplo, implica saber que as plantas podem exalar aromas e possibilita a construção de imagens mentais, no sentido espinosano, de identificar e diferenciar o aroma sentido, podendo associá-lo ao formato da folha ou a uma planta específica. Permite, ainda, sentir se é um aroma agradável ou não, que poderá ser lembrado muitos anos depois e associado a momentos do passado, e proporciona outras ações a partir dessa *afecção*, como, no caso, foi impulsionadora para uma relação social. Da mesma forma o episódio das “coceguinhas”: ao reconhecer a possibilidade de fazer cócegas com uma folha, esta foi provocadora de sensações corporais, *afecções*, que possibilitaram o estabelecimento de uma relação social.

Esses episódios lembram-nos o quanto a relação com a natureza não é desarticulada do social: não somente pelo aspecto histórico-cultural que vai provocar diferentes relações entre os grupos e os espaços naturais e seus elementos, mas, também, porque dentre as relações que provoca, os seres humanos relacionam-se uns com os outros. Nesse sentido, se delineia o papel docente no que se refere à relação das crianças com a natureza, tanto em possibilitar um contato frequente, de modo que elas possam atuar e ser *afetadas alegremente* de forma múltipla e simultânea a partir da natureza, como em mais diretamente provocar *afecções*, que, conforme elucida Santos, podem ocorrer pelos sentidos e/ou pensamento (por meio da linguagem), e de modo que possam vir a levar as crianças à transformação (2016).

A partir do contato com diferentes elementos e materiais naturais, as professoras buscavam ampliar as *afecções* provocadas por meio das diferentes *affordances* possibilitadas por cada um deles, como nos registros que seguem:

Episódio nº 20 – As muitas formas de argila

Após algum tempo de brincadeiras no parque de trás, as professoras do G2/G3 convidam as crianças para irem à parte cimentada do parque lateral. Lá, oferecem caixas com bolas de argila para as crianças, sendo alguns dos pedaços mais úmidos e maleáveis e outros mais secos e resistentes. As caixas possuem aberturas com plástico para olhar, ou aberturas para colocar a mão. As crianças são convidadas a ouvirem o barulho que as diferentes argilas provocam ao entrarem em contato com outra superfície e, também, a sentirem as suas texturas. A variedade provoca distintas possibilidades entre as crianças: desde a manipulação daqueles pedaços de argila com textura mais amolecida, permitindo modificarem a sua forma (nomeando o que estavam modelando, ou não), até o manejo mais rápido em função da rigidez da argila seca, que facilitava às crianças as atividades de tirar e colocar objetos em buracos e outros recipientes levados pelas professoras. Daniel (G2) começa a manipular a argila, desce até a parte debaixo do parque e, quando volta, interessa-se em colocar pedaços de argila dentro de um grande tubo de papelão rígido. Outras crianças também descem pela grama até a parte debaixo e depois voltam. As crianças observam as ações umas das outras e compartilham bolas de argila e recipientes. Enquanto acompanho as suas movimentações, ouço Natália [professora do G2] falando a uma das crianças que a argila ficaria com a marca de seus dedinhos e, então, ouço-a perguntando se Nicolás (G2) gostaria de tirar o tênis para pisar na argila. Aproximo-me e vejo Nicolás pisando na argila. A professora faz uma bola para que ele possa pisar e amassá-la. Enquanto isso, ele pisa sobre a marca de água que ficou no piso a partir da pisada anterior. Pisa em outros pedaços de argila já esmagados e quando Natália coloca a nova bola para ser amassada, ele coloca o pé sobre ela, sendo incentivado por Natália [professora do G2], que explica que é preciso fazer força para que ela mude de formato. Douglas (G3) se aproxima, indicando que também quer participar. Natália orienta que ele, então, tire os sapatos. Ela ajuda Nicolás e Douglas a imprimirem seus dedos na argila e mostra como seus dedos ficaram impressos. Tatiane (G3) observa a cena e anuncia que também quer fazer. Depois de se descalçar, também faz a sua impressão, enquanto a professora explica que a argila tem bastante água na sua composição e além da impressão, deixava marcas no chão. Após mais um tempo explorando os materiais, as crianças são orientadas a se higienizarem para o lanche, que é organizado em algumas mesas no próprio parque lateral (Registro de observação, 23/08/2018).



Figura 33 – Fotografia de uma das crianças manipulando argila.
Fonte: A autora.



Figura 34 – Fotografia de uma das crianças imprimindo seus pés na argila.
Fonte: A autora.

Episódio nº 21 – Descobrindo aromas e sabores

Após o lanche e as trocas de fraldas necessárias, G2/G3 estão no solário e as professoras chamam as crianças para ver uma caixa e tentar descobrir o que tem dentro. Instigam as crianças a pensar se o seu conteúdo seria para olhar, para comer, para cheirar... Era uma caixa composta por diferentes aromas. As professoras começam a tirar pequenos recipientes transparentes, cada um com um conteúdo (orégano, canela, cravo, vinagre, sândalo, fragrâncias...) para que pudessem sentir o perfume e poder pensar o que seria cada um deles. As crianças sentem os cheiros e apostam em algumas coisas que conhecem: Douglas (G3) nomeia o café de canela, demonstrando reconhecer ser algo comestível, e Paulo (G2) chama a canela em pau de lápis, associando a forma de ambos. As crianças são convidadas a experimentarem alguns sabores (orégano, cravo, vinagre) e expressam suas opiniões sobre eles. Um pouco depois a proposta vai terminando, pois se aproxima o horário de ir embora (Registro de observação, 14/09/2018).

Episódio nº 22 – Os gelos que colorem

Quando chego à escola, as professoras do G2/G3 estão desenvolvendo uma proposta de pintura na mesa do parque de trás com gelos coloridos que haviam preparado com as crianças em dia anterior. Os gelos foram trazidos em potes plásticos reutilizados e garrafas pet cortadas e os papéis são espessos (para resistir ao derretimento do gelo), grandes e coletivos. As crianças sentem o gelo, comentam sobre as suas cores e a sua temperatura, passam os cubos sobre o papel, observando a coloração que liberam e o seu derretimento. As professoras acompanham e orientam. Douglas (G3) sacode uma garrafa pet com cubos de gelo, ouvindo o barulho que produz. Assim que termino de observar a cena, percebo que um grupo de crianças junto à Natália [professora do G2] haviam saído da mesa. Eles vão para o interior de um banco circular, também localizado no parque, com um pedaço de papelão e vários cubos de gelo e começam a pintar sentadas no chão. Não consegui acompanhar de quem foi essa iniciativa, mas as crianças são convidadas a tirarem seus calçados e a experimentarem o gelo com os pés pela professora. Várias delas entram no círculo e querem pintar assim. Um tempo depois, Douglas (G3) e Miguel (G3) começam a colocar todos os cubos dentro dos potes. A atividade vai terminando e as crianças que ainda estavam pintando vão se juntando às outras que já brincavam no parque (Registro de observação, 20/09/2018).



Figura 35 – Fotografia de algumas das crianças pintando com gelo colorido com as mãos.
Fonte: A autora.



Figura 36 – Fotografia de algumas das crianças pintando com gelo colorido com os pés.
Fonte: A autora.

Nos dois últimos episódios, a partir do contato com cubos de gelo e bolas de argila, respectivamente, as crianças demonstraram um papel ativo em procurar explorar as diversas possibilidades que eles ofereciam e as professoras não só acolhiam as suas iniciativas, como as ampliavam e propunham, ainda, outras possibilidades. Isso foi possível porque, como discutido anteriormente, não havia a

pretensão de que as propostas resultassem em produtos finais, geralmente idêntico entre todas as crianças, e feitos a partir de um modelo. Do mesmo modo, houve liberdade para as crianças que quiseram tirar seus sapatos para experimentar os materiais com os pés, sentirem as suas texturas e deixarem marcas no papelão ou na argila, sem necessidade de que todas elas carimbassem o formato do pé.

No segundo episódio, em que as professoras, assim como na proposta da argila, disponibilizam uma caixa com elementos para as crianças explorarem, houve uma proposição mais direta por parte das professoras ao apresentar os cheiros para as crianças, mas também abertura para que elas pudessem senti-los tanto pelo olfato, quanto pelo paladar. As crianças puderam sentir e saber o que lhes agrada ou não e conheceram perfumes, gostos e nomes que até então não conheciam.

Restrepo (2000) alerta que não temos feito nada para educar o tato e o olfato, no sentido de que são negligenciados pela nossa sociedade. Tradicionalmente, as práticas escolares não se afastam dessa concepção, priorizando, a visão, sobretudo, e a audição. Porém, como mostra Espinosa, “a mente humana é capaz de perceber muitas coisas, e é tanto mais capaz quanto maior for o número de maneiras pelas quais seu corpo pode ser arranjado” (2017, p. 66 – 2ªE., PROP.14). Por isso, não bastava apenas sentir o aroma do que foi apresentado, mas também sentir o sabor daquilo que era possível.

Precisamos levar sempre em consideração que as crianças buscam essa multiplicidade e intensidade de movimentos, sensações e descobertas presentes na natureza, pois lhes permitem interpretar o mundo e podem ser *bons encontros* (TIRIBA, 2005), isto é, momentos agradáveis, prazerosos, que lhes permitam sentir-se bem e que sejam relações *afetivas alegres*. Além disso, esse *aumento de potência* provoca transformações que podem aproximar ainda mais as crianças da natureza e possibilitar o desenvolvimento de relações de cuidado para com ela, como procuro indicar a seguir.

6.2.1 Relações que provocam transformações: aumento da *potência de agir* das crianças e do cuidado com relação à natureza

De acordo com Santos (2016), como discutido no capítulo “3 Passos metodológicos em busca dos *achadouros*”, proposições muito isoladas e distantes da possibilidade de estabelecimento de laços afetivos entre crianças e natureza reforçam uma visão antropocêntrica e utilitarista da natureza, não aproximando do que deveria ser a educação ambiental. Desse modo, busco perceber, nas relações que as crianças estabeleciam com a natureza na escola, possibilidades de aproximação do desenvolvimento do cuidado para com a natureza.

O processo de ligação com a natureza, conhecer o modo como funciona e a relação dos seres humanos para com ela *afeta* de tal modo que pode provocar relações de preocupação ambiental. Para Viviane, “*o processo de desalienação, de conscientização, parte do pressuposto da gente conhecer e respeitar aquilo a que a gente está se referindo*” (Professora G1, entrevista). Atualmente, os alimentos – e até mesmo a água – têm sido bastante dissociados da natureza (SANTOS, 2016). A aproximação do G1 à horta, mesmo que ainda sejam bebês, e as colheitas de frutas por parte do G2/G3, já descritas em episódios anteriores, contribuem para a ampliação do conhecimento de si e do mundo.

Mais especificamente com relação ao trabalho desenvolvido com o G1, os bebês podiam ir participando e observando diferentes etapas de práticas em que natureza e cultura estão bastante entrelaçadas: plantio, colheita, preparo do alimento, alimentação, destinação dos resíduos orgânicos. Para os bebês, o conhecimento desse processo não ocorre da mesma forma como acontece com crianças mais velhas, ou com adultos, mas, sim, de uma maneira bastante afetiva, no sentido espinosano: pelas afecções do corpo no contato com a terra, ao participar de uma prática cultural, ao observar e utilizar instrumentos, ao se aproximar e explorar os alimentos colhidos, ao ouvir a professora dizendo que a comida está gostosa, ao sentir a textura, o sabor, o aroma, a temperatura do que está sendo servido, ao compartilhar da alimentação coletivamente.

Viviane explica como desenvolveu uma aproximação de crianças tão pequenas – bebês – com a terra e quais os desdobramentos que percebeu nesse processo:

A gente achou que o fato de as coisas crescerem, aparecerem e depois virarem lanche vinculou as crianças ao projeto da horta de um jeito que a gente nem imaginou que seria possível com tão pouca idade. Eles têm o maior cuidado, e pelo que eu tenho ouvido, do retorno das famílias, mudou também a relação das crianças com a terra, com as coisas em casa, e com os animais pequenos, com [os] insetos, com os pássaros. Tudo isso que a gente observava: os ninhos, os formigueiros, o caminho das formigas, a transformação da lagarta e o próprio lagarto que anda por aqui. Numa relação de respeito com a natureza, de curiosidade e também uma relação que é ao mesmo tempo consciente, racional. A gente tem o objetivo: a gente vai plantar porque a gente quer comer. Mas a gente vai cuidar, a gente vai fazer isso com carinho, a gente vai fazer de forma lúdica. Eu acho que outra sacada que foi interessante no nosso trabalho foi fazer da horta essa coisa mais interdisciplinar, de trabalhar outros elementos que não eram só essa coisa do plantio, mas de fazer a pintura, de proteger, de vincular as histórias que a gente trabalhava com o espaço externo (Professora G1, entrevista).

A professora apresenta uma ideia de ir aproximando as crianças, desde bem pequenas, à natureza, pensando em como é possível que sejam estabelecidas, de forma respeitosa, as relações humanas junto a ela.

As observações apontaram diferentes propostas em que estão atravessados elementos que podem encaminhar a uma sensibilização ambiental, por significativamente *afetar* as crianças. Algumas delas envolveram a aproximação (dos bebês) à horta, envolvidos com o processo de plantio e de consumo dos alimentos plantados; a utilização de materiais naturais em pinturas, propostas e brincadeiras, reduzindo a quantidade de industrializados e, conseqüentemente, de consumo e de produção de descarte e rejeitos; a ocupação – por tempo prolongado – dos espaços externos à sala e à escola; a observação e contemplação de fenômenos da natureza e de animais que passavam pela instituição; contações de histórias; as vivências na/com a natureza, tanto para brincar, quanto para realizar praticamente todas as atividades que poderiam ocorrer nas salas, e as mediações junto às crianças.

Como defende Tiriba, é o convívio com a natureza que possibilitará que as crianças se constituam como “seres não antropocêntricos, que aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra” (2010, p. 6). Nesse mesmo sentido, a partir da compreensão espinosana de que vamos nos constituindo por meio das afecções sofridas, Santos defende “que somente nos constituiremos seres de relação com a natureza se nos for possibilitado ser afetados por ela” (2016, p. 40). Ou, retomando Tiriba (2005), só é possível preservar aquilo que amamos e somente é possível amar aquilo que conhecemos e com o que nos relacionamos concretamente.

A possibilidade de estar em constante contato com a natureza junto ao papel dos adultos em permitir e potencializar esse contato contribui para que as crianças sejam *afetadas* pela natureza, se identifiquem com ela e desejem cuidá-la. Além da fala de Viviane indicando uma mudança e aproximação nos bebês com relação à natureza, observei também esse movimento acompanhando as crianças do G2/G3:

Episódio nº 23 – Árvores abraçadas

Em uma ida do G2/G3 ao Bosque próximo à escola, após coletar pedras e flores e folhas caídas, passamos por algumas árvores. Algumas crianças se aproximam para abraçá-las. Renata [professora do G3] menciona a história de Malaika⁷⁷, que foi apresentada às crianças em outro dia em que estive presente, e na qual a princesa africana Malaika é convidada a ouvir as histórias de seus ancestrais ao aproximar seu ouvido de baobás, considerados árvores sagradas. A professora relembra, então, que as árvores nos contam segredos e convida as crianças que ali estavam a ouvirem as histórias das árvores (Registro de observação, 09/08/2018).

Episódio nº 24 – Flores: somente sem arrancar

Em um dia meio chuvoso, após o lanche do G2/G3, que ocorre em frente à biblioteca, as crianças brincam por ali. Rafaela me chama e diz: ‘Carol, Carol, Carol! A Tatiane arrancou uma flor...’. Então pergunto o que ela disse à Tatiane e Rafaela me comenta que disse que não pode arrancar as flores. Tatiane, então, explica que pegou a flor do chão (Registro de observação, 11/09/2018).

Ainda que arrancar flores seja do interesse das crianças, para ver o que essa ação provoca, ou para presentear alguém, pouco a pouco elas vão aprendendo os combinados coletivos e passando a se preocupar com essa prática. Muitos elementos da natureza, como folhas e galhos se faziam presentes nas propostas e brincadeiras do G2/G3, mas as professoras sempre conversavam com as crianças sobre pegar o que já havia caído. Como indica Tiriba, “também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra” (2010, p. 2). Do mesmo modo, parar o passeio para abraçar árvores, independentemente se por iniciativa das crianças ou das professoras, ou se era a primeira vez ou não que faziam isso, instiga as crianças a prestarem atenção na natureza, a se mobilizarem frente à sua presença e a criarem laços com ela.

O contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza proporcionado pelas professoras de diferentes formas demonstrou uma preocupação ambiental que, ao ser traduzida em diferentes propostas, provocava transformações nas crianças. Essas transformações, por sua vez, lhes possibilitavam outras relações com aquilo que lhes afetou, sejam afecções diretas da natureza, de ideias ou de objetos

⁷⁷ Referência da obra: CARVAJAL, Lijardo. **Malaika la princesa**. Cali: LuaBooks, 2016.

relacionados com ela, conforme Santos (2016). “Afecto [sentidos ou pensamento] em Spinoza” é, para Santos, “definido como tudo aquilo que afeta um corpo e nele produz alguma transformação” (2016, p. 40). Essa transformação pode se dar tanto no sentido de aumentar potência, ou diminuí-la. É vivendo *relações alegres* na e com a natureza, que aumentem a *potência de agir* das crianças, que a preocupação para com a natureza pode se constituir.

Ao viverem *relações alegres*, que aumentem a sua *potência de agir*, as crianças demonstram o desejo em manter e ampliar essas relações. E uma das formas pelas quais elas nos indicam esse desejo é ressignificando a noção de tempo com que se envolvem com alguma coisa. Passo a discutir, portanto, a respeito dessa questão.

6.3 O tempo passa diferente na natureza: crianças bem pequenas e bebês questionando a lógica do relógio

Considerando-se que a alegria é a passagem de uma perfeição menor para uma maior (ESPINOSA, 2017 – 3ªE., DEF.2), “todo o esforço será sempre por aquelas coisas ou relações que causem alegria e aumento de potência” (JESUS, 2015, p. 187). Nesse sentido, as crianças buscam manter o contato com a natureza porque sentem-se bem e mais potentes em conexão com ela. Algumas observações das suas ações nos dão indicativos do desejo das crianças em manter esse contato:

Episódio nº 25 – O vento

As crianças do G2/G3 estão sendo recepcionadas no parque de trás. Encontro Tatiane (G3) e Rafaela (G3) deitadas sobre o banco circular, com os olhos fechados, sentindo o vento. Elas estavam brincando de casinha. Um pouco depois, Rafaela levanta e fala com ‘sua filha’ Tatiane sobre acordar. Tatiana até abre os olhos, mas permanece no mesmo lugar. Parece estar com um pouco de sono, ou somente aproveitando para descansar e apreciar as sensações que o vento lhes provoca. Em seguida também levanta e vai se balançar (Registro de observação, 09/08/2018).

Episódio nº 26 – Explorando areia colorida

Natália [professora do G2] está desenhando na areia com um grupo de crianças. Enquanto isso, Renata [professora do G3] vai organizando alguns materiais sobre a mesa do parque e chamando as crianças. Inicialmente dispõe folhas grandes e coletivas, pincéis grossos e grude [cola feita à base de farinha]. E, com o grupo reunido, são disponibilizados diferentes potes com areia que G2/G3 havia colorido em outro dia (areia azul, rosa, laranja, amarela, verde, etc.). As crianças pedem para misturar cores, polvilham,

passam o pincel, espalham com as mãos, esfregam um pincel no outro. Após um tempo na proposta, enquanto algumas delas vão saindo para brincar no parque, Douglas (G3) e Vinícius (G2) ficam bem mais tempo, ajudam a recolher a areia que sobrou em um único recipiente e passam a manipulá-la, experimentando a sensação: Vinícius com a mão e, Douglas, inicialmente, com um pincel e, posteriormente, com a mão também. Miguel [G3] se aproxima e experimenta um pouco. Natália acompanhou as crianças que saíram da proposta e Renata, que ficou ali presente, faz como se fosse um fio de chuva de areia nas mãos das crianças. Miguel faz o fio de chuva algumas vezes também. Depois passa as mãos por toda a areia da caixa. Um pouco depois, todas as crianças vão para o parque (Registro de observação, 08/11/2018).



Figura 37 – Fotografia das crianças explorando a areia colorida.
Fonte: A autora.

Episódio nº 27 – Em busca do contato com a água

Após uma proposta de culinária com o G1, os bebês voltam a brincar no parque pequeno enquanto o feijão cozinha. Eles podem circular entre os dois espaços: o solário e o parque. Milena (G1) está sentada na areia. Ela estica bem o braço, afundando sua mão na areia e pegando o máximo que consegue, soltando-a em seguida. Repete o processo com as duas mãos. Viviane [professora do G1] busca um regador, que possibilita acesso à areia úmida e também possibilita que as próprias crianças entrem em contato com a água – Fabíola (G1), por exemplo, estica as mãos para que a água do regador caia sobre si. João (G1) observa com curiosidade e também se aproxima para experimentar (Registro de observação, 04/12/2018).

Episódio nº 28 – Um dia quente é um convite para brincar com água

Após a produção de gelo colorido no deck da goiabeira, o G1 segue nesse espaço, para onde são trazidos baldes, bacias e banheiras para as crianças brincarem com água, e bonecos, para que possam brincar de banhá-los. As brincadeiras e explorações com a água ocorrem de muitas maneiras e os bebês ficam bastante tempo envolvidos. Como o dia está bastante quente, eles ficam de fralda, o que lhes propicia um maior contato com a água, e a goiabeira lhes possibilita brincar ao ar livre, mas protegidos do sol. Milena (G1) brinca com a água em diferentes recipientes. Ela balança a mãozinha na água que está no balde e ri. Depois passa a utilizar mais força, como se batesse a mão na água. Volta a balançar a mão e vai intercalando entre a direita e a esquerda. Quando alguma criança vira a água da bacia, sua expressão muda e fica séria. Ela passa a brincar com uma pequena garrafa

plástica em um balde. Bate as mãos na água, sacode, faz movimentos com a garrafa. Larga a garrafa e encontra um pote com abertura mais larga, afunda o pote, fazendo com o que um pouco de água entre nele, levanta-o e despeja essa água de volta ao balde. Ela segue brincando com esses materiais e expressando vários sorrisos ao longo das suas ações. Patrícia (G1) enche um pote de água e despeja sobre algumas bonecas que está lavando em uma banheira. Ela repete a ação algumas vezes, não sem antes vir até mim. Pega uma esponja, molha-a na água e esfrega o pote. Faz isso duas vezes. Muda de pote, enche de água, molha os bebês. Na segunda vez, me pega pela mão para que eu possa ir junto. Depois pega água com outro pote em outro recipiente. Milena e Patrícia passam a brincar com potes no balde e na banheira: enquanto Milena balança as mãos e objetos na água, Patrícia transporta água de um recipiente para o outro. Milena consegue entrar em uma banheira plástica, puxa uma outra para mais próximo de si e brinca com a mão e um pote nessa outra banheira. Patrícia, por sua vez, volta a banhar as bonecas em uma bacia. Tenta encher uma garrafinha para jogar água sobre as bonecas, mas percebe que ela não sai com tanta água. Em seguida, encontra um balde pequeno e vai buscar água no balde grande onde Milena está brincando. Como o balde enche de água, fica pesado para retirá-lo com uma só mão, então faz força com as duas para puxá-lo e carregá-lo. Leva o balde até a banheira e joga sobre as bonecas. Milena, que está brincando no balde grande, balança a mão na água, o que faz com que ela se balance também, alegremente. Brinca com um pratinho e uma panela, que enche de água e deixa afundar. Como não consegue alcançá-lo, eu a ajudo, e a cena se repete mais umas duas vezes, até que vê Patrícia passando com mais um baldinho cheio e se interessa em brincar com ele também (Registro de observação, 11/12/2018).



Figura 38 – Fotografia de um dos bebês fazendo movimentos com a mão na água.
Fonte: A autora.

As crianças passavam bastante tempo ao ar livre, brincando com água ou areia no parque, ou explorando o entorno da escola. Nos episódios supracitados, observei alguns dos seus movimentos de envolvimento com elementos da natureza – vento, areia e água, todas as cenas tendo ocorrido no espaço ao ar livre. Retomo o episódio “Episódio nº 5 – Quando não dá para ir ‘lá fora’”, em que Luís (G2), em um dia chuvoso,

pergunta à professora se não iriam ao parque, ou o “*Episódio nº 6 – Passeios são imperdíveis*”, em que Patrícia (G1) deixa de desenhar, que é algo que gostava de fazer, para não perder um passeio com seu grupo ao entorno da escola.

Dessa forma, como Tiriba (2005) e Santos (2016) indicaram, encontrei bebês e crianças bem pequenas interessadas no contanto com a natureza, esforçando-se por estabelecer ou manter essas relações, pois, por meio de *afetos alegres*, sentiam sua *potência de agir* aumentada no contato com ela. É também nesse sentido que pude observar que as crianças passavam muito tempo imbricadas naquelas relações que mais lhes *afetavam*, em uma busca por uma manutenção ou um aumento de sua *potência de agir*, por serem mais *afetadas* e por mais *afetarem simultaneamente*, melhor compreendendo o que lhes acontece e as suas próprias ações.

Quando estavam ao ar livre, brincando na natureza, as crianças sempre encontravam elementos para brincar, podendo ficar ali por muito tempo. Do mesmo modo, em propostas de pintura, papietagem ou exploração de materiais diversos em que acompanhei G2/G3, o envolvimento da maioria das crianças se dava por, no mínimo, 30 minutos, chegando a quase uma hora em algumas delas, desmistificando a ideia de que crianças bem pequenas não se concentram. Renata também observava essa relação das crianças:

Para uma criança, às vezes, num determinado dia, em 10 minutos aquela proposição esgota, e, para as outras, aquilo vai levar, às vezes, 50 minutos. A gente tem questionado sobre esse tempo de concentração e envolvimento das crianças pequenas, crianças, às vezes, muito pequenas, que ficam 50 minutos, uma hora envolvidas numa proposição, em um processo de exploração do material e, também, de criação (Professora G3, entrevista).

Nesse sentido, Delgado e Nörnberg argumentam que

as crianças apreciam experiências mais livres que estimulem seus desejos de morder, tocar, cheirar, esconder, rastejar, imaginar, brincar, e que geralmente duram mais do que os quinze minutos apregoados como o tempo máximo de atenção que os pequenos podem suportar. Pelas práticas realizadas com crianças dos berçários, nós temos observado que o tempo de duração da atividade está vinculado ao prazer, ao desejo e aos estímulos que favorecem a liberdade de movimentos de suas experiências, sensações e interação com as outras crianças (2013, p. 161).

Isso nos leva a entender que quando algo *afeta* as crianças, elas se envolvem – e se envolvem por bastante tempo, desde que sejam propiciadas condições para que tenham liberdade de exploração e interação e se sintam alegres, mais *potentes*.

O fato de as crianças poderem ficar até quase uma hora envolvidas em uma atividade ou brincadeira também foi possibilitado porque as professoras não mantinham uma rigidez no planejamento, nem um excesso de atividades que precisassem ser cumpridas. As rotinas, enquanto dispositivos espaço-temporais organizam o dia na escola, mas também controlam e regulam os sujeitos (BARBOSA, 2000), estando, muitas vezes, desassociadas dos desejos das crianças, dos seus ritmos e do tempo na natureza.

Estar na natureza acaba sendo um momento pouco valorizado frente às outras exigências do tempo do capital, que é o tempo da aceleração (BARBOSA, 2000). A ideia do tempo é produzida na articulação entre natureza e cultura: as demarcações temporais hoje existentes e seguidas são fruto de compreensões humanas desenvolvidas a partir de fenômenos naturais, que foram naturalizados e cotidianamente passam despercebidos (ELIAS, 1998). E a sua significação é atribuída por cada grupo social geográfica e historicamente situado. Porém, esse tempo acelerado, que também é o tempo da produção, está cada vez mais globalizado e sendo inserido da vida das crianças desde bebês.

Em contraposição, o tempo na natureza – das crianças e do espaço – nem sempre anda no ritmo do capital (ou da escola). Parece um tempo sem tempo, que para, que anda para frente e para trás, que passa mais depressa, ou mais devagar. E que muitas vezes não se procura segui-lo porque representa uma liberdade em termos de corpo-espírito que atrapalha o suposto exercício da racionalidade (TIRIBA, 2005). Os tempos da natureza e das crianças se chocam com os tempos institucionais e do mercado. Kohan (2004) e Hoyuelos (2015) retomam três conceitos gregos que contribuem para compreender o tempo na nossa cultura ocidental e em que se percebe essa diferença entre eles.

Uma primeira ideia viria de *chronos*, que seria o tempo do relógio, organizado, fragmentado e sincronizado. Trata-se de uma demarcação e significação cultural com base em fenômenos naturais. *Chronos*, então, registra a passagem temporal e controla seus acontecimentos. No geral, as escolas operam pela lógica de *chronos*, seguindo o ritmo do relógio.

Já *kairos*, Kohan (2004, p. 54) apresenta como “‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859)”. Para Angela Pohlmann, que dedicou seu doutorado a estudar o tempo no processo de criação artística, *kairos*, como tempo da oportunidade, é o momento certo de fazer surgir uma ideia nova. Nas suas palavras,

é o “melhor no instante presente” (2006, p. 286), sendo, portanto, o tempo da criação, associado à decisão à oportunidade e à imprevisibilidade (POHLMANN, 2006). Hoyuelos (2015) ressalta a pluralidade temporal que *kairos* permite, sendo um tempo regido pela experiência interior, pelas emoções e sentimentos e pela alma.

O terceiro conceito seria o de *aion*, que “é o sempre, a duração sem limites” (HOYUELOS, 2015, p. 42). Kohan e Pohlmann recorrem a Heráclito, que se refere a *aion* como uma criança que brinca (KOHAN, 2004), “a eterna presença (o jogo, a brincadeira) [que] nos faz ter a sensação de que por alguns momentos é possível paralisar o tempo e viver o ‘tempo em suspenso’” (POHLMANN, 2006, p. 284). Duas outras palavras que definiriam *aion* seriam intensidade e continuidade.

Assim, *aion* é o sempre, tempo sem fim, enquanto que *chronos* é o tempo que corta, fragmenta, interrompe (POHLMANN, 2006). As crianças vivem mais as dimensões “aiônicas” e “kairóticas” do que as “chronológicas”. Vivem tempos plurais, ritmos únicos, encontram oportunidades para brincar, imaginar e criar mesmo nas situações mais imprevisíveis; suas brincadeiras não têm hora para terminar e só são interrompidas pela necessidade de seguir as exigências [adultas] do relógio. Os bebês, em especial, estão vivendo suas primeiras experiências no mundo. Como lembra-nos Hoyuelos (2015), eles precisam de tempo para essas experiências, e, por isso, não seguem o movimento do relógio – cada momento que vivem é inaugural, único, inédito e, a partir dessa potência, vivem sempre o tempo da oportunidade.

Isso não significa que as crianças não precisem ir sendo inseridas no movimento temporal de suas comunidades, mas que esse processo pode respeitar e acolher os seus tempos. Renata apresenta elementos nesse sentido:

Pra gente é possível que as crianças, numa proposição, numa contação de história, ou numa proposição de artes, saiam e que voltem para essa proposição. Não tem que estar todo mundo ao mesmo tempo fazendo as mesmas coisas o tempo inteiro (Professora G3, entrevista).

E isso é bastante possível quando as crianças estão ao ar livre, como ela mesma comentou no capítulo “5 Aproximando crianças bem pequenas e bebês da natureza na educação infantil: discutindo sobre espaços, materiais e brinquedos”. Na natureza (nos espaços ao ar livre, nos bosques, nos riachos, nos cantinhos no quintal, na sombra de uma árvore, sob as estrelas...), o tempo também desafia *chronos* e se aproxima de *aion* e *kairos*, assim como as crianças. Em um dia em que o G1 faria uma

saída da escola, acompanho o ritmo de Patrícia, o qual me faz perceber o quanto o ritmo das crianças questiona a necessidade de que passeios sejam feitos de forma aligeiradas, somente significando deslocamentos de um ponto a outro:

Episódio nº 29 – Muitas coisas pelo caminho

O G1 está se organizando para ir até a feira da UFSC. O grupo conta com um carretão e carrinhos de bebê para auxiliar no transporte das crianças. Patrícia (G1), que desenhava em meu caderno antes da saída, prefere ir de mão dada comigo. Fazer o trajeto a pé com ela me permite observar o seu ritmo: ela caminha com o desejo de tocar nas coisas que encontra pelo caminho e subir nos degraus que aparecem à sua frente. E também vai parando para observar aquilo que lhe chama a atenção, tecendo comentários sobre o que observa. Em um ponto do passeio, sente um vento mais forte e aponta para as folhas que estavam se balançando, falando ‘ó’. Passamos por alguns veículos estacionados e ela os reconhece: ‘carro... moto...’. Mais próximo à feira, vemos algumas pombas, que lhe chamam muito a atenção. Comento que era uma ‘pombinha’ e ela repete. Uma delas bate asas e voa. Patrícia fica deslumbrada com o que vê. Um pouco depois, mais próximo à feira, onde há bastante gente circulando, ela vai para um dos carrinhos (Registro de observação, 05/12/2018).

Interessante observar quantas coisas Patrícia conseguiu ver em um curto trajeto. Enquanto, para nós, muitas dessas coisas passariam despercebidas, porque já foram banalizadas ao nosso olhar, as crianças observam o seu redor com *olho de descobrir*, como diria Manoel de Barros (2010), e com encantamento. Mas, para isso, é preciso tempo, “um tempo solto, sem estrutura, como num devaneio” (LOUV, 2016, p. 137). É esse o tempo que a natureza precisa para ser vivenciada.

Porém, nossa sociedade atribui pouco valor ao tempo sem compromissos e sem necessidade de produção, que é o tempo da/na natureza. O tédio e o ócio são menosprezados, mas é justamente nos seus momentos que *aion* e *kairos* entram em cena: o relógio parece passar mais devagar e a sensação de tédio movimenta o pensamento [aumenta a *potência de agir*], possibilitando, como aponta Louv (2016), a criatividade – é o tempo da criação, da oportunidade; o tempo de “transver o mundo” (BARROS, 2010, p. 350).

Ensina-nos Manoel de Barros que é preciso amarrar o tempo no poste (2008 apud MARTINS; TRIMARCO, DIEGUES, 2014). É isso que faz *aion*. Amarramos o tempo no poste quando estamos na busca e na presença de *afetos alegres*. É por isso que as crianças passavam tanto tempo envolvidas em pinturas e outras atividades artísticas e em ações e brincadeiras na natureza, nos parques, nos espaços ao ar livre externos à sala e à escola.

Para Espinosa, somos, enquanto “seres singulares finitos”, uma “potência natural de existir e agir” (CHAUÍ, 2011, p. 84), uma potência de autopreservação denominada *conatus*. Chauí argumenta que o *conatus* é essência do corpo (*conatus* enquanto apetite) e da mente (*conatus* enquanto desejo), uma força interna para existir e se conservar (2011). Os afetos primários (CHAUÍ, 2011), de onde derivariam todos os demais, seriam o desejo, enquanto própria essência humana, a alegria e a tristeza (ESPINOSA, 2017 – 3ªE., DEF.1, DEF.2, DEF.3).

Precisamos ouvir (não somente verbalmente) os desejos de bebês e crianças bem pequenas em busca de *afetos alegres* e do aumento das *suas potências de agir*. Precisamos prestar atenção se esses *desejos* não poderiam estar voltados para o estabelecimento e a ampliação de relações na e com a natureza. Enquanto adultos responsáveis pelas crianças, precisamos lembrar do que diz Espinosa:

Esforçamo-nos, nesta vida, sobretudo, para que o corpo de nossa infância se transforme, tanto quanto o permite a sua natureza e tanto quanto lhe seja conveniente, em um outro corpo, que seja capaz de muitas coisas e que esteja referido a uma mente que tenha extrema consciência de si mesma, de Deus [Natureza] e das coisas (2017, p. 236 – 5ªE., PROP.39, ESC.).

Como elucida Chauí (2011), os seres humanos possuem a especificidade da consciência dessa potência (ou desse esforço) de autopreservação. Ao considerarmos essa marca da humanidade, coloca-se como desafio ao processo educativo a necessidade de possibilitar *afecções* e *afetos* significativos para as crianças. Considerando as possibilidades intrínsecas ao contato com a natureza, aproximar as crianças dela, em um exercício de autopreservação humana e preservação da natureza, pode, multiplamente, aumentar as suas *potências de agir*. Pode, a partir disso, provocar aprendizagens significativas e contextualizadas – e é nesse sentido que encaminho as análises.

6.4 Aprendizamentos na e com a natureza

Em busca de proposições e relações coerentes com as necessidades e os desejos das crianças na educação infantil, proponho refletir sobre oportunidades de aprendizagem que se desenvolvam na e com a natureza, compreendendo que, a partir dessa relação, há caminhos possíveis para que as crianças possam aprender e se

aproximar mais da natureza. Sem necessariamente desconsiderar a utilização de espaços internos, cumpre observar que, nestes, as relações das crianças estão muito mais dependentes e atreladas às escolhas adultas, uma vez que são, geralmente, as professoras que pensam o que irá compor esses espaços e organizam os brinquedos e materiais que neles se encontram.

Em contrapartida, ao ar livre, em contato com a natureza, a abertura e a quantidade de *affordances* e o múltiplo simultâneo de afecções (CHAUI, 2011), de que fala Espinosa ao se referir ao aumento do *conatus*, são muito maiores e de diferentes ordens, pois a própria natureza é composta por muitas partes e está em constante renovação. Em um momento de lanche, Natália se mostrou atenta a essa renovação e convidou as crianças a fazerem o mesmo:

Episódio nº 30 – Dança da chuva para as nuvens “barrigudas”

Após brincadeiras no parque com areia e água, as professoras chamam as crianças para lancharem no deck da goiabeira. Durante o lanche, Natália [professora do G2] convida as crianças a olharem para o céu e a observarem como o tempo havia se modificado: estava um dia ensolarado e relativamente quente, mas um vento começava a assoprar e a previsão era de chuva forte para o final da tarde. Natália chama a atenção, então, para o quanto as nuvens estavam ‘barrigudas’, e começa a conversar com as crianças sobre tempestades e os seus barulhos. A partir disso, ela e as crianças que terminaram o lanche começam uma dança da chuva. A dança foi feita pelas crianças com muita alegria, que, acompanhadas e motivadas pela professora, verbalizavam e batiam seus pés no chão, o qual, por ser de madeira, fazia um barulho bem alto, parecendo incentivá-las a dançar mais e mais (Registro de observação, 31/08/2018).

As nuvens carregadas podem apresentar como *affordances* sombra, chuva, vento... provocando *afecções* em quem as vê (frio, molhar-se, medo, dificuldade de locomoção se chove demasiado, banho de chuva, benefícios para a colheita...). Na ocasião, a professora, ao perceber a chegada de nuvens carregadas, o que foi possível por estarem *desemparedados*, realizando o lanche ao ar livre, aproveitou para convidar que as crianças prestassem atenção nesse fenômeno e conversassem sobre os sons que provoca e, a partir disso, propôs uma prática cultural relacionada a ele, uma dança da chuva, realizada por alguns povos indígenas.

Embora uma dança da chuva com crianças com cerca de dois e três anos de idade seja vivenciada de forma diferente de danças da chuva realizadas em comunidades indígenas, percebo que a intenção ao aproximar as crianças a essa prática “não significa propor um retorno à aldeia” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 171), mas “conferir legitimidade a esses saberes e, em decorrência, afirmar e fazer a defesa

do direito político aos seus modos próprios de vida” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 174). Como defende Maia, questionando o trabalho pedagógico centrado em datas comemorativas, como o “dia do índio” ou o “dia da árvore”, “importa trabalhar com a criança de forma que qualquer assunto seja indutor de uma ampliação cultural que vai para além do que se seleciona rotineiramente” (2016, p. 169).

A partir da menção à chuva, ao mostrar a nuvem carregada às crianças e ao promover uma dança da chuva, a professora está contribuindo com a aprendizagem das crianças, ampliando suas formas de compreender o mundo e as formas com que nós, humanos nos relacionamos com ele, culturalmente. Além disso, especificamente quanto à chuva, pôde-se contribuir com a formação de conceitos espontâneos por parte das crianças. Vigotski (2001) anuncia que os conceitos espontâneos são aqueles que têm uma relação direta com o objeto, que as crianças aprendem a utilizar cotidianamente sem necessariamente tomar consciência da definição do próprio conceito. O autor toma como exemplo o conceito de irmão, comparando-o com a lei de Arquimedes, que é um conceito de outra natureza, científica:

A criança assimila o conceito sobre a lei de Arquimedes de modo diferente do que assimila o conceito de irmão. Ela sabia o que era irmão, e no desenvolvimento desse conceito percorreu muitos estágios antes que aprendesse a definir essa palavra, se é que alguma vez na vida se lhe apresentou essa oportunidade. O desenvolvimento do conceito de irmão não começou pela explicação do professor nem pela formulação científica do conceito. Em compensação, esse conceito é saturado de uma rica experiência pessoal da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 264).

Já os conceitos científicos requerem a tomada de consciência, pois não possuem relação direta com o objeto, sendo mediados por outros conceitos. Dessa forma, estamos falando da formação de uma rede de conceitos (sistema), de processos de generalização/abstração de cada conceito, de capacidade arbitrária e de relações hierarquizadas entre eles. No início da vida, as crianças primeiramente entram em contato com conceitos espontâneos, os utilizam e, pouco a pouco vão ampliando e generalizando esses conceitos cada vez mais.

Isso não significa que tal conceito se transforme em científico: um não exclui o outro, nem há transformação, embora os dois tipos estejam conectados e se desenvolvam, pois os conceitos específicos podem adquirir mais abstração e amplitude, e os científicos, concretude. Uma cena entre as crianças demonstra que

elas estão atentas aos fenômenos que acontecem ao seu redor, elaborando seus conhecimentos com base nos elementos que observam:

Episódio nº 31 – Dia e noite

As crianças do G2/G3 estavam brincando no parque de trás. Depois de um tempo, Rafaela (G3) deixa de desenhar e começa uma brincadeira de casinha no banco circular. Ela deita no banco e representa estar dormindo. Sento-me em outra parte do banco e finjo dormir também. Quando Miguel (G3) se aproxima, Rafaela indica para ele: 'já está noite, Miguel'. Ele estranha e diz 'não estou vendo'. Mas ela explica: 'a gente está fingindo que está noite' (Registro de observação, 31/08/2018).

Tanto Rafaela quanto Miguel demonstraram saber que a noite requer alguns atributos, como a escuridão, a lua e as estrelas e, possivelmente, o fato de não mais estarem na escola. Por isso o estranhamento de Miguel: sem perceber que estávamos brincando, ele questiona o fato de Rafaela dizer estar noite sem estar noite de fato. Ela então explica que se tratava de uma brincadeira, concordando com ele que, na realidade, não estava noite.

Segundo Vigotski (2001), cada tipo de conceito inicia seu desenvolvimento a partir de situações diferentes – os espontâneos a partir da experiência, do concreto (como os conhecimentos que as crianças têm para saber se está ou não está noite); e os científicos, a partir da instrução. A relação de crianças tão pequenas com a natureza provoca o início da formação de muitos conceitos espontâneos. Ainda sobre a noite, durante muitos dias da pesquisa, a lua chamou a atenção das crianças ao aparecer no céu: elas a nomeavam, já reconhecendo a sua existência, e demonstravam surpresa quando a viam, sobretudo se ainda estava sol, afinal, ainda era dia.

Por serem crianças bem pequenas, ainda não estão em processo de elaboração de conceitos científicos, porém, isso não justifica que tenham que esperar para conhecer e se relacionar com o mundo. Até porque, como já disse Espinosa,

quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas (2017, p. 61-62, 2ªE., PROP.13, ESC.)

A chuva é uma ocorrência comum na vida das crianças e, como venho demonstrando ao longo do texto, significada de muitas formas: em alguns momentos,

como impossibilidade de brincar nos espaços externos, em outros, como possibilidades de brincar com as poças que se formam, ou mesmo de contemplá-la. E, na ocasião deste lanche narrado no “*Episódio nº 30 – Dança da chuva para as nuvens ‘barrigudas’*”, a professora ampliou os seus olhares sobre esse fenômeno, convidando as crianças a observarem nuvens que possivelmente traziam chuva, indicando que se diferem de outras nuvens, e conversando com elas sobre os barulhos que a chuva faz, que podem ser mais fracos ou mais fortes, no caso de uma tempestade.

Para Vigotski (2001), precisamos partir dos conceitos espontâneos, ligados à prática e ao concreto, para ajudarmos as crianças a irem formulando os científicos. É papel docente promover a rede, auxiliando na formação de relações horizontais (por exemplo, entre as áreas) e verticais (como as de generalidade e abstração) entre os conceitos, de modo que a criança consiga trabalhar com determinada ideia em diferentes áreas e de diferentes modos, explicando-a com suas próprias palavras. Para isso, é preciso encontrar o equilíbrio entre a não antecipação da escolarização, respeitando as especificidades das crianças, e a não descaracterização da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1996). Nas palavras de Cisne,

não estamos defendendo uma antecipação de fases e níveis de desenvolvimento. O que advogamos é a possibilidade de trazer, para a criança, explicações mais contundentes e científicas sobre a realidade que possibilitem a ela o exercício crítico, da dúvida, da investigação, de conhecer os fenômenos da realidade para além da sua aparência ou da imediatez com que se mostram, trabalhar com as crianças as noções da causalidade e casualidade que, a nosso ver, podem ser exploradas com elas de modo concreto e objetivo. Nesse sentido, mesmo no conceito espontâneo pode estar envolvida uma dimensão científica de conhecimento (2014, p. 287).

As relações com a natureza são perpassadas por conhecimentos espontâneos e científicos. Poder relacionar-se com ela, compreendendo-a, é uma forma de aumentar a *potência de agir* das crianças. Os grupos, em muitos registros presentes aqui, tinham contato com água em suas brincadeiras na areia, de escorregar, de banhar bonecas, dentre outras. E ela também foi disponibilizada para as crianças a partir de uma contação de história em um dia chuvoso, como no episódio que segue:

Episódio nº 32 – Dia de chuva, dia de água

Os grupos 1, 2 e 3 estão no solário, pois o dia está chuvoso e não muito quente. Entretanto, isso não foi impeditivo para que fosse feita uma proposta

com a presença de água. Inclusive, ela foi proposta a partir da chuva: Renata [professora do G3] retoma a história de um livro que falava sobre a chuva, contada em outro dia para o G2/G3. Ela relembra, junto às crianças, vários barulhos que a chuva faz em diferentes situações. Depois pega alguns materiais para mostrar o barulho da água caindo na água: primeiro buscou cápsulas de café reaproveitadas, que possuem um orifício por onde a água escorria e pingava em uma bandeja plástica também com água. Em seguida, surgiram bisnagas e borrifadores. As crianças são convidadas a experimentarem e fazerem barulhos com esses diferentes objetos. As professoras se organizam para acompanhar as crianças: uma fica mais próxima às que usam o borrifador e a outra acompanha as crianças fazendo pingar com as cápsulas de café no recipiente com água. [...] Na sequência, Natália [professora do G2] pinga gotas de corante alimentício na água da bacia. As crianças observam de forma muito atenta as transformações colocadas pelas cores. Após uma grande mistura, a água é repostada. Viviane [professora do G1] propõe um reinício da coloração, a partir das cores primárias. A cada cor acrescentada, as crianças, que estavam ao redor da bandeja, falam o seu nome, vibram e riem. Depois de colocadas algumas cores, Natália [professora do G2] busca o borrifador e lança um esguicho na água. Rafaela (G3) pede para fazer também e, então, ela e outras crianças passam a borrifar na água. Um pouco depois, Natália convida as crianças a irem com a bacia e a mesinha mais perto da luz (da abertura do solário para o parque), para mostrar às crianças como a cor da água fica diferente ali, explicando que isso acontecia por causa da incidência de luz. Observadas as diferenças, Renata retoma o uso das cápsulas, agora com a água colorida, e as crianças voltam a experimentar brincando. [...] (Registro de observação, 14/09/2018).



Figura 39 – Fotografia da água colorida.
Fonte: A autora.

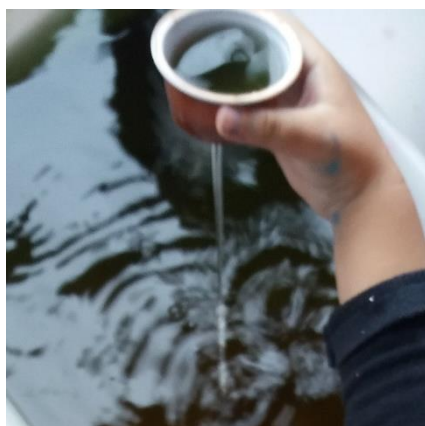


Figura 40 – Fotografia de uma das crianças observando a água escorrer.
Fonte: A autora.

As professoras aproveitaram as *affordances* da água e dos objetos para que as crianças pudessem utilizá-los de várias maneiras ao brincar com a água. Enquanto isso, as docentes as ajudavam a complexificar suas ações, ampliando as possibilidades de atuação. Conhecer o funcionamento do mundo amplia as possibilidades de atuação da criança – o conhecimento, que passa pelo corpo, é um *afeto* que aumenta a sua *potência de agir*. E apropriar-se dos conceitos científicos é

uma forma de acessar a cultura já produzida pela humanidade, elaborando-a internamente (do social para pessoal).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil está colocado o desenvolvimento de práticas que busquem a articulação entre os saberes e as experiências das crianças e os conhecimentos já sistematizados cultural, ambiental, científica, artística e tecnologicamente (2009a). Importa, pois, considerar práticas que promovam relações de aproximação, conhecimento e pertencimento com relação à natureza e que considerem as especificidades e os interesses do grupo de crianças.

Isso, porque pensar a aprendizagem na educação infantil não significa adotar uma perspectiva de escolarização que ocorre em outros níveis de ensino. De acordo com Rogoff (2005), a infância humana é visivelmente longa em comparação a outras espécies, tornando-a um período potente para aprendizagens e essa “aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais” (PINO, 2005, p. 47). É nesse caminho que Mello (2007) destaca a importância da infância no processo de desenvolvimento humano, problematizando práticas que antecipem a escolarização para a educação infantil, encurtando esse importante processo de formação basal. A autora defende, portanto, que sejam pensadas práticas educativas coerentes com as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, retomo as análises de Vigotski (2001), que compreende a formação dos conceitos em duas linhas, uma crescente, no caso dos espontâneos, e uma decrescente, no caso dos científicos, asseverando que, embora diferentes, não deixam de estar relacionados. Nas suas palavras,

o conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito (VIGOTSKI, 2001, p. 349).

E esse vínculo existente na formação de conceitos espontâneos e científicos é o vínculo que aponta entre o Nível de Desenvolvimento Atual de cada criança e a Zona de Desenvolvimento Iminente correspondente (VIGOTSKI, 2001), que são dois conceitos importantes para pensarmos as propostas pedagógicas realizadas na educação infantil. Vigotski (2001) demonstra que aquilo que as crianças (ou os

adultos) sabem, que conseguem fazer sozinhas, ou os problemas que conseguem resolver de forma autônoma, representam o seu Nível de Desenvolvimento Atual. E, portanto, se elas já são capazes de realizar algo sozinhas, ele defende que não é sobre esse domínio que deveria incidir o processo educacional.

Apesar de Vigotski (2001) também reconhecer que não é útil ensinar a uma criança o que ela não é capaz de aprender, por conta da necessidade de amadurecimento das estruturas fisiológicas, por outro lado, afirma que é a aprendizagem que desencadeia e conduz o desenvolvimento. Ele dá o exemplo da aprendizagem da escrita, momento em que a criança ainda não possui todas as funções que lhe asseguram o seu domínio, sendo justamente essa característica – desde que já garantido o amadurecimento necessário – o que provoca e promove o desenvolvimento de tais funções. Isso é possível quando esses saberes ou habilidades estão (metaforicamente) localizados na Zona de Desenvolvimento Iminente, que corresponde à distância entre aquilo que conseguimos fazer sozinhos (nosso Nível de Desenvolvimento Atual) e aquilo que conseguimos fazer com o auxílio de outros. Ainda que não saibamos ou não consigamos fazer sozinhos, quando fazemos em colaboração, orientados, ajudados, sempre podemos fazer mais, resolver tarefas mais difíceis, mesmo que com certo limite (VIGOTSKI, 2001).

Esse limite existe, porque, por se tratar de uma zona, ela possui certas fronteiras, que variam de pessoa para pessoa em função de suas vivências prévias, do contexto histórico-cultural em que se inserem, da idade, dentre outros fatores. Assim, para Vigotski (2001), aqueles saberes, funções ou habilidades que estão localizados na Zona de Desenvolvimento Iminente, mas mais próximos à fronteira com o Nível de Desenvolvimento Atual, são mais bem sucedidos quando realizados com cooperação, enquanto que aqueles localizados próximos à fronteira oposta, são realizados com maior dificuldade, mesmo que com ajuda – e, ainda: os que estão para além desta fronteira não conseguimos realizar nem com auxílio. Isso também acontece nas relações com a natureza:

Episódio nº 33 – Subindo na árvore I

Em uma saída da escola, as crianças do G2/G3 estão explorando uma área até então não visitada pelo grupo. Quando estávamos nos dirigindo a um outro espaço, observo que Renata [professora do G3] está ajudando algumas crianças a subir em uma árvore. É uma árvore meio inclinada, então as crianças até conseguem começar a subir no seu tronco, mas, como depois ela ganha altura, ainda não conseguem avançar. A professora, então, ajuda as crianças, segurando-as, mas possibilitando que elas possam ir se

agarrando na árvore e se movimentando para conseguir subir (Registro de observação, 18/09/2018).

Muitas árvores possibilitam, em termos de *affordance*, que as crianças subam nelas. Entretanto, dependendo da árvore, isso se torna um desafio que não vai ser viável para todas as crianças em razão da sua constituição corporal (ou mesmo da compreensão de que subir nas árvores é algo perigoso e que deveria ser evitado). Como lembra Brougère, “limitar a participação é reduzir a *affordance* da situação e, portanto, seu potencial de aprendizagem. Possibilitar o engajamento em novas atividades, ao contrário, aumenta esse potencial” (2012, p. 315). Limitar ou possibilitar a participação das crianças é contribuir para diminuir ou aumentar a sua *potência de agir*, sendo necessário, antes disso, que a situação possa oferecer (*afford*) oportunidades de envolvimento e de participação (BROUGÈRE, 2012).

Assim, embora subir na árvore seja uma *affordance* em que as crianças dessa faixa etária ainda não consigam se engajar sozinhas, o posicionamento adulto frente a essa possibilidade pode ser de limitá-la, ou propiciá-la, como foi o que fez a professora. Compreendendo a importância dessa vivência para que as crianças desenvolvam suas habilidades corporais, experimentem a sensação de subir em uma árvore e se aproximem da natureza, os adultos responsáveis pelas crianças podem ajudá-las a desenvolver essa capacidade, assim como outras, a partir das *affordances* que se constituem na relação com o meio. Esse é o papel docente atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente: planejar, propor, acompanhar, orientar (verbalmente ou não), fazer conexões entre aquilo que as crianças já conhecem e aquilo que é novo, ou que ainda não dominam, sempre considerando contribuições a nível de contribuição, colaboração, pois as crianças precisam ser autoras do que vivem na escola e não agindo como sombras. repetindo o que a professora faz.

Vigotski anuncia que “em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha” (2001, p. 329). Assim, reforça-se o significado do termo “colaboração”, pois implica que as partes da relação desempenhem papéis ativos. Inclusive, não se trata somente de um adulto ajudando a criança, mas que essa colaboração pode se dar a partir da relação com crianças mais experientes em determinada atividade. A relação entre as crianças contribui para que aquelas que estão começando a aprender algo melhor dominem os saberes e habilidades que ainda estão na sua Zona de Desenvolvimento Iminente, seja também por meio de orientações por parte das mais experientes, ou tendo essas como inspiração nas suas ações e brincadeiras.

Quando falo em inspiração, refiro-me à frequente ação das crianças de imitarem umas às outras (e os adultos), em que a criança não reproduz uma cópia simplista e, sim, um papel ativo, que permite desenvolver algo novo, possibilitando a aprendizagem (VIGOTSKI, 2001). A imitação é, para as crianças, uma forma de participação que possibilita a aprendizagem enquanto um processo que vai desde fazer como os outros a fazer com os outros (BROUGÈRE, 2012). Reforçando o ponto de que, para a imitação ser possível (fazer como os outros), a determinada atividade ou função precisa estar na Zona de Desenvolvimento Iminente, por meio da imitação as crianças se envolvem para conseguir passar daquilo que já conseguem fazer para o que ainda não conseguem (VIGOTSKI, 2001), como no próximo episódio:

Episódio nº 34 – Subindo na árvore II

Após o lanche no deck da goiabeira (e a dança da chuva), algumas crianças ainda estão lanchando e outras brincam com elementos presentes nesse espaço. Rafaela (G3) vai até a goiabeira, que tem uma bifurcação na altura das crianças, e sobe sobre ela, dizendo que é o seu cavalo. Faz carinho no seu cavalo, falando que ele adora carinho. Em seguida, desce, mas segue brincando com ele. Marília (G2) havia observado Rafaela subindo na árvore, se interessa pela brincadeira, se aproxima e também começa a subir. Para ela é um pouco mais difícil, mas acompanho seus movimentos e ela consegue subir na árvore. Nesse momento, o grupo é convidado para ir brincar no parque pequeno, pois todas as crianças terminaram o lanche (Registro de observação, 31/08/2018).



Figura 41 – Fotografia da goiabeira que virou cavalo em uma brincadeira das crianças.
Fonte: A autora.

Percebe-se, nesse registro, a observação de Marília (G2), que viu Rafaela (G3) subindo na árvore e desejou subir também. O fato de poder estar na companhia de uma criança maior e que já conseguia subir naquela árvore a motivou a tentar fazer o mesmo, ainda que ela fosse bem menor. Observando Rafaela, ela se movimenta de modo que conseguisse subir na árvore também. Porém, se, no contexto da escola era possível brincar na e com a árvore, em outras escolas temos visto que esse contato não é incentivado, como apontado em capítulos anteriores.

Rogoff (2005) e Brougère (2012) consideram as aprendizagens realizadas por meio de participação cotidiana em atividades culturais, o que é interessante para pensarmos as práticas na e com a natureza. Rogoff (2005) destaca que as crianças desenvolvem as suas habilidades contextualmente e com o apoio da sua comunidade. Desse modo, as formas de participação aceitáveis de bebês e crianças em cada atividade vão apresentar variações em cada grupo e ainda serão atravessadas por outras categorias, como gênero, classe, raça, geração e localidade.

É nesse sentido que a autora responde à questão que ela mesma apresenta “em que momento a capacidade de discernimento e a coordenação das crianças lhes permitem manusear facas afiadas com segurança?” (ROGOFF, 2005, p. 17), com um “depende”, pois a possibilidade de participação das crianças está vinculada às limitações colocadas pela comunidade, como discutido no capítulo “4 Afastar as crianças da natureza e afastar a natureza das crianças: a diferença geracional de bebês e crianças bem pequenas e a ausência da natureza na educação infantil”. Rogoff (2005) exemplifica que, enquanto que nos Estados Unidos não é costume que crianças com menos de cinco anos utilizem facas e outros instrumentos cortantes, em outros países, essa utilização, bem como o contato com o fogo em segurança, pode começar quando as crianças são ainda bebês, com oito a 10 meses, ou quando aprendem a andar – conforme relatos de Wilkie (1989), Sotenson (1979) e Hewlett (1991) apresentados por ela.

O contato com o fogo e esses instrumentos está atrelado ao significado cultural das atividades realizadas nessas comunidades, bem como aos apoios sociais e institucionais proporcionados (ROGOFF, 2005). Dessa forma, o afastamento da infância com relação à natureza pode indicar, com o passar das gerações, um contato cada vez menos significativo, um conhecimento menor e uma participação mais limitada e menos frequente das crianças em práticas culturais relacionadas a ela, o que acirra o afastamento. Na contramão desse movimento, considerando que as

crianças aprendem observando e participando de atividades culturais compartilhadas (ROGOFF, 2005; BROUGÈRE, 2012), a escola precisa possibilitar essa aproximação às práticas junto à natureza. Para Richter e Barbosa,

as primeiras noções sobre o mundo se constituem no encontro e nas interações com adultos e outras crianças, marcados pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem (2010, p. 92).

Nesse sentido, a participação de bebês e crianças bem pequenas nas atividades cotidianas não é idêntica à participação adulta, nem necessariamente segue as expectativas dos adultos. Os bebês do G1 participavam com frequência de momentos de plantio e colheita, que são práticas culturais bastante relacionadas com a natureza. Mas as suas condições de participação são correspondentes ao seu Nível de Desenvolvimento Atual e às capacidades que estão em sua Zona de Desenvolvimento Iminente. Viviane ressalta as ações que foram significativas para os bebês nesse momento:

O que eles buscam fazer sozinhos na horta é ainda na experimentação. Eles têm um movimento bem de pinça, de pegar um uma folha e observar. Eles ficam entretidos com galho, brincam com as pedras, brincam com as sementes (Professora G1, entrevista).

Também observei o movimento dos bebês em buscar o contato com a natureza:

Episódio nº 35 – Em contato com a horta

Em uma ida até a horta, Fabíola (G1) parece bem à vontade: se aproxima da plantação, a circula, observa-a, toca nas folhas e nos gravetos, quer pegar os fitilhos que estão protegendo a horta e senta na terra (Registro de observação, 06/11/2018).

Assim, as ações dos bebês nos momentos de plantio e colheita não necessariamente serão de plantio e de colheita, mas aproximação a esse contexto e vivência desse momento, de ir até a horta, de olhar e manipular os alimentos, de sentar na terra, de mexer nas folhas, sentindo suas texturas, e de observar aquilo que lhes desperta a atenção. Sobre o ato de observar, Brougère (2012) o compreende como uma forma de antecipar a participação, sendo comum que no início da

participação em alguma atividade seja adotada uma posição periférica e que primeiro se observe como os objetos são utilizados nessa atividade, como fez Milena (G1):

Episódio nº 36 – Observações e participações

Está um início de tarde muito quente. Então, as crianças são recepcionadas no solário. Mais tarde, acompanho G1 em uma proposta de produção de gelo colorido no deck da goiabeira. Inicialmente, Viviane [professora do G1] faz a montagem, colocando água em tampas reaproveitadas e acrescentando um pedaço de barbante em cada uma. As crianças vão sendo convidadas a se aproximarem e participarem, colorindo o gelo com corante alimentício. Patrícia (G1) se aproxima de Viviane, que lhe oferece algumas cores para pigmentar, demonstrando como fazer o processo. Patrícia se interessa e quer fazer. Depois, a professora passa os potes para que outras crianças também possam colorir. Patrícia, então, vai rodeando o grupo, até conseguir um espaço onde consegue novamente receber os frascos de corante. Ela observa o que a professora e as outras crianças fazem e tenta abrir o frasco que recebe. Mexe em alguns barbantes que lhes chamam a atenção e colore mais um pouco. Enquanto isso, a professora convida Milena (G1), que se aproxima mais, mas segue observando. Quando todas as crianças saem, ela se anima a colocar o corante, mas seu pote está fechado. A professora a ajuda e ela, então, faz alguns gelos coloridos, já sozinha (Registro de observação, 31/08/2018).

Nessa situação, podemos ver o quanto a observação foi importante para que Milena (G1) participasse da atividade. O convite da professora também foi atento ao seu desejo, incentivando-a. Ter respeitado o tempo que as crianças precisam para observar e se lançarem à participação é muito importante para lhes conferir segurança. Brougère indica que as formas de participação em alguma atividade vão se ampliando e modificando e que aprendizagem e participação estão estritamente associadas nos inícios, reinícios, margem e desestabilização em alguma atividade (2012).

De acordo com o autor, a *affordance* de uma situação vale pelas possibilidades que oferece em ser uma novidade, algo original e diferente para cada pessoa (BROUGÈRE, 2012). Por isso, com o tempo, situações que proporcionaram intensas aprendizagens podem se tornar saturadas, o que nos leva à busca de outras situações com as quais possamos nos engajar, ponto que reforça a importância do contato com a natureza não somente pela sua multiplicidade de *affordances*, mas também pela sua constante renovação.

As crianças, que estão recém chegando ao mundo, deparam-se cotidianamente com situações que anseiam entender ou em que precisam aprender como agir. Elas estão sempre atentas aos acontecimentos ao seu redor, demonstrando uma disponibilidade para aprender. Assim, no campo, um fato

presenciado pelas crianças após o término de uma proposta com o grupo foi motivo para observação e elaboração do ocorrido:

Episódio nº 37 – A água no parque

Quando a proposta de coloração da água se conclui, Natália [professora do G2] lança a água que estava na bandeja no parque, enquanto as crianças observam. Mesmo que tenha chovido e a areia estivesse molhada, como a água jogada estava tingida, ela provocou uma aparência diferente no solo. À medida que todos se afastam, Juliana (G2) e Hugo (G3) permanecem à beira da cerca, comentando o ocorrido. Hugo diz 'caiu a água' e Juliana reforça dizendo 'olha lá, caiu a água, Hugo'. Eu comento 'está tudo molhado' e ela confirma. Eles vão até a mesinha onde estava a bacia, voltam para o portão e repetem o diálogo com espanto sobre o que acontecera com a água na areia do parque (Registro de observação, 14/09/2018).

O que, para nós, pode ser um evento despercebido, para as crianças, é conhecimento empírico, a base do conhecimento científico: ter observado a professora jogar a água colorida no parque lhes provocou a perceber que ela molhava a areia de uma forma diferente do que a água da chuva fazia. Em outra situação, a variedade presente na natureza foi o disparador para que uma bebê se mostrasse atenta a ela:

Episódio nº 38 – As folhas opostas

O Grupo 1 está no parque de trás. Patrícia (G1) observa duas grandes folhas de palmeira secas caídas. Ela aponta para as folhas e se aproxima delas. Depois, se vira e se aproxima de um arbusto, cujas folhas são bem pequenininhas. Olha Juliana (G2) com uma folhinha na mão. Passa a mão sobre o arbusto, pega algumas folhas entre os dedos, mas não as puxa. Em seguida vai brincar com uma bola (Registro de observação, 04/10/2018).



Figura 42 – Fotografia da bebê apontando para a grande folha seca.
Fonte: A autora.



Figura 43 – Fotografia da bebê tocando nas pequenas folhas.
Fonte: A autora.

Embora parecendo um registro curto, gostaria de, por ora, arrematar a discussão com ele, pois demonstra tanto a capacidade e a sensibilidade que desde bebês as crianças apresentam, como também os convites à contemplação,

aprendizagem e aproximação que a natureza proporciona. A diversidade de folhas, isto é, de plantas, possibilitada por estar em meio à natureza, foi um disparador para a atenção de Patrícia (G1), fazendo-a observar as grandes folhas secas e depois tocar as pequenas folhas vivas.

Para Vigotski (2006), na primeira infância, não é a memória que ocupa o papel principal na atividade e no desenvolvimento da consciência (o que também explica o fato de pouco nos recordarmos desse período depois de adultos): é a percepção que primeiro encontra condições propícias para se desenvolver, passando a ser a base de atuação da consciência. Retomando Espinosa, aquilo que acontece no corpo será percebido pela mente (ESPINOSA, 2017 – 2ªE., PROP.12) e, “se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar da nossa mente” (ESPINOSA, 2017, p. 106 – 3ªE., PROP.11).

Nesse sentido, Gomes e Mello, discutindo a constituição do afetivo a partir da Psicologia Histórico-Cultural e buscando elementos em Espinosa, afirmam que “do efeito decorrente do encontro de algum objeto – corpo, fenômeno ou ideia – com o nosso corpo, emerge um sentimento de variação da nossa capacidade de pensar, de agir, sentir e de aprender” (2011, p. 684), o que implica, segundo as autoras, considerar que as *afecções* provocadas por esses encontros possibilitam a aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, mas de um outro ponto de vista, Brougère (2012) pontua que quanto mais forte o engajamento, que, como já vimos, decorre das possibilidades de *affordances* e *afecções*, mais significativa se dá a participação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Assim, observando, sentindo e participando, as crianças bem pequenas e os bebês podem ter oportunidades para os seus *aprendimentos* (BARROS, 2008) ao estarem na natureza e em contato com os seus elementos. Essas oportunidades, quando somadas a intencionalidades docentes que levem em conta as suas especificidades e desafiem as lógicas que provocam o seu afastamento da natureza, convocam-nos a pensar possibilidades de aproximação mais frequentes e mais constantes com ela.

7 Considerações finais: entre *ignorâncias* e *achadouros*

Para realizar uma pesquisa é preciso enxergar *com olho de descobrir*, tal qual Manoel de Barros (2010) e as crianças fazem. Talvez seja muita pretensão nós, pesquisadores, tentarmos ser tão competentes quanto eles em enxergar seus mundos, mas podemos nos aventurar pelos *exercícios de ser criança*, como diz o poeta (BARROS, 2010). Relacionar-se com a natureza, algo tão precioso para Manoel de Barros, foi o exercício que busquei enxergar, ainda que com um olhar de pesquisadora da educação infantil.

Neste momento, gostaria de retomar aquilo que me *afetou* para a realização da pesquisa e quais os *achadouros* (BARROS, 2008) que encontrei, passando também pelas escolhas feitas, limitações colocadas e caminhos ainda em aberto. Embora bastante imersa nas discussões sobre as culturas infantis e as relações estabelecidas entre as crianças, sobretudo a partir dos Estudos da Criança, com a possibilidade do doutorado, uma temática passou a me apresentar muitas indagações e a reivindicar algumas respostas: as relações que bebês e crianças bem pequenas podem estabelecer não mais somente entre elas, mas, agora, com a natureza.

Abracei essa problemática, que, ao inserir um novo elemento – a natureza –, fez somar outros referenciais ao meu percurso: percorri leituras da biologia à poesia para tentar melhor entendê-la e, quanto mais eu avançava, mais adentrava em uma trama complexa para significar esse conceito que parecia tão simples e universal, mas que carregava de modo intrínseco as ideias de cultura e ser humano. Nesse sentido, dialoguei sobretudo com os escritos da educadora ambientalista Léa Tiriba (2005; 2010; 2018), a filosofia de Espinosa (2017), autores da Pedagogia e outros da Psicologia Histórico-Cultural.

Estes últimos se fizeram presentes por ser uma das referências do trabalho pedagógico da escola onde observei as relações das crianças com a natureza, e me aproximaram-me mais da discussão a respeito da natureza e da cultura na constituição humana. Para uma investigação em contexto (GRAUE; WALSH, 2003), o fato de a escola ter uma proposta pedagógica construída e o fato de as professoras terem os seus pressupostos teóricos apresentados no plano/projeto desenvolvido para o ano letivo, os quais posteriormente se faziam presentes na forma como propuseram seus planejamentos e nas suas falas nas entrevistas, fez com que eu precisasse melhor compreendê-los para poder olhar as relações que aconteciam entre

crianças e natureza. Ainda assim, saliento que as discussões aqui presentes não objetivaram, nem representam uma análise da proposta pedagógica da escola em si, e sim o registro de propostas que foram desenvolvidas durante o período da investigação com as crianças e adultos participantes, e, então, analisadas a partir do aporte teórico da pesquisadora para compreender os objetivos da pesquisa realizada.

Desenvolver essa experiência investigativa no local de trabalho onde eu havia iniciado há pouco foi um desafio enriquecedor. Foi enriquecedor porque permitiu um mergulho nesse novo contexto, tanto para entendê-lo enquanto campo de pesquisa, quanto para alimentar o meu conhecimento sobre ele e qualificar minha atuação. E se constituiu como um desafio porque, mesmo há pouco tempo na escola, precisei fazer o exercício de separar a pesquisadora da pedagoga e a pedagoga da pesquisadora, embora um dos papéis contribuísse na constituição do outro.

Foi interessante observar o quanto o fato de começar a carregar a câmera contribuiu para a minha identificação enquanto pesquisadora. Com a câmera, era como se eu vestisse uma fantasia, assumindo um personagem, ou que eu entrasse em uma brincadeira dita de faz de conta, assumindo um outro papel. Além de ter possibilitado que as crianças se aproximassem pela sua curiosidade com relação à câmera e que pudessem acessar o meu caderno de registros de observações para desenhar, ter aceitado seus convites para brincadeiras com elas foi um fator que, juntamente a uma entrada progressiva no campo (inicialmente somente minha presença, posteriormente com o caderno e a caneta e, então, com a câmera), contribuiu para uma melhor acolhida por parte das crianças e compreensão das suas relações na e com a natureza.

Uma limitação que se colocou foi a menor proximidade que consegui estabelecer com o grupo dos bebês, de modo que nem todos tenham demonstrado familiaridade comigo o suficiente para que eu pudesse compreender o seu assentimento em participar da pesquisa. Isso foi se dando devido a algumas ocorrências, como questões sazonais, de saúde e de sono, junto ao fato de que, como os grupos de crianças bem pequenas atuavam juntos, acabei passando mais dias com elas, pois meu cronograma estava organizado de modo a garantir a quantidade mais próxima possível de idas a cada grupo, tendo em vista as especificidades etárias de cada um deles. Além disso, os bebês presentes já não eram “de colo”, como nomeia Gottlieb (2013), o que configurou uma faixa etária de participação um pouco mais próxima ao que entendemos como crianças bem pequenas do que como bebês.

Outra dificuldade foi justamente assumir a escolha pela realização de uma pesquisa empírica, por dois motivos: o primeiro, pela necessidade de me familiarizar com os requisitos necessários para a sua aprovação em Comitê de Ética, embora já buscando direções nas publicações que discutem a ética nas pesquisas com bebês e crianças no campo das Ciências Humanas. Acredito que ainda pouco avançamos no sentido de aproximar essas discussões às necessidades protocolares, o que ocasiona dificuldades quanto a garantir que mais pesquisas sejam desenvolvidas. Por outro lado, procurei respeitar as suas indicações, ainda que, por alguns momentos, tenha sentido falta de poder trabalhar mais com imagens ou caracterizar de modo mais específico os participantes, aspectos que procurei contemplar da maneira que melhor atendesse aos objetivos da investigação e às proposições éticas.

Com relação aos objetivos desta escrita e a partir dos dados gerados, procurei evidenciar que o contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza na educação infantil, em espaços com natureza ou por meio de brinquedos e materiais, pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, relações *afetivas*, que aumentam a *potência de agir* das crianças, dentre as quais destaquei as relações concernentes à aprendizagem. E, embora meu foco estivesse voltado para as análises relacionadas às crianças, a partir do que a teoria e o campo me mostraram, pude indicar, também, o quanto essa relação, além de importante para as crianças, é importante para a natureza.

Ao desenvolver a pesquisa, me deparei com crianças bem pequenas e bebês em frequente contato com a natureza na educação infantil, o que tem sido raramente encontrado ou registrado, conforme discutido no capítulo “2 *Compêndio* para uso de pesquisadores – *arranjos* entre trabalhos encontrados no levantamento de publicações nacionais sobre educação infantil e natureza”. Por meio do acompanhamento de diferentes princípios e propostas desenvolvidas, os dados que foram gerados, embora não possam ser generalizados, me permitiram visualizar significativas relações que crianças tão pequenas podem estabelecer com a natureza, contribuindo para desnaturalizar argumentos que intensificam, em razão da sua faixa etária, o movimento de afastamento existente na sociedade ocidental com relação à natureza.

Não estando apartada desse movimento, busquei compreender como esse afastamento foi sendo constituído no contexto da educação infantil, especialmente em se tratando de bebês e crianças bem pequenas, identificando limitações e analisando

possibilidades em termos de espaços, materiais e brinquedos quanto à promoção do contato com a natureza na proposição do trabalho pedagógico. Gostaria, neste momento, de retornar a esses *achadouros* (BARROS, 2008), para, então, indicar outras questões que a investigação levantou.

Embora pesquisando com crianças bem pequenas e bebês que estavam em contato frequente com a natureza na escola investigada, procurei descobrir porque essa não é uma possibilidade que se faz mais presente em nosso país. Encontrei motivos conceituais, histórico-culturais e estruturais colocados como condição para esse afastamento.

Dentre eles, os elementos que mais se sobressaíram como impulsionadores do afastamento de bebês e crianças bem pequenas da natureza, especialmente na educação infantil, estão relacionados ao contexto que levou ao desenvolvimento das creches, em meio a processos de recolhimento (ARIÈS, 1981), fechamento ou retraimento das famílias (DONZELOT, 1986), higienismo (URTEAGA, 1985-86) e civilização (ELIAS, 2011); ao modo como os seres humanos (em especial os bebês) e a natureza são vistos no Ocidente, incidindo nas práticas realizadas na educação infantil (TIRIBA, 2005) e na reconfiguração das cidades (HENRIQUE, 2009; LIMA, 1989; TIRIBA, 2005; TONUCCI, 2005); à compreensão dicotomizada de que é a mente que aprende, o que, portanto, ocorre em sala, e que o corpo deve ser controlado (TIRIBA, 2005); à pouca existência de espaços com área verde em creches e pré-escolas (INEP, 2019b), somada a uma ocupação desses espaços marcada pelo relógio e por atividades dirigidas quando eles existem; e à insegurança socialmente colocada de que o contato com a natureza provoca doenças e riscos de acidentes, sem considerar o que a falta de contato com ela pode provocar em termos de riscos.

Embora a existência de espaços com natureza nas escolas e a reconfiguração das compreensões sobre a importância do contato com a natureza sejam processos que demandem mais esforços para ocorrer, busquei identificar algumas possibilidades de aproximação a partir de estratégias identificadas no campo. Também encontrei, em obras de autores clássicos da educação infantil, em diferentes propostas pedagógicas e em movimentos nacionais e internacionais recentes a defesa do contato entre crianças e natureza.

Acompanhando o contato de bebês e crianças bem pequenas com a natureza a partir de propostas pedagógicas, que, embora diferentes, promoviam esse encontro de várias formas, argumentei a possibilidade de aproximação das crianças com a

natureza pensando os espaços da educação infantil e os materiais e brinquedos disponibilizados. Trabalhei com a ideia de desemparedamento de Tiriba (2005; 2010), entendendo que a circulação e ocupação das crianças pelos espaços externos ao ar livre e com natureza por muito tempo na escola rompe com a polarização entre corpo e mente que faz crer que o lugar da aprendizagem (ou o lugar das crianças na escola) é somente em sala.

Analisei os espaços com natureza como portadores de muitas possibilidades para o trabalho pedagógico na educação infantil pela multiplicidade de *affordances* que apresenta. *Affordance* é um conceito entendido a partir de Gibson (1986) como aquilo que é proporcionado pelo meio, não sob um ponto de vista utilitarista, mas complementar e relacional. Desse modo, a natureza apresenta variadas *affordances* que convidam as crianças à ação, aumentando a sua *potência de agir* e possibilitando, como indicado a partir do campo, melhor contemplar seus tempos, interesses de participação e desejos de ação e movimentação, além de possibilitar vivências que em sala não seriam possíveis.

Os dados gerados revelaram, também, que as crianças desejam esse contato e passam a desenvolver laços afetivos com a natureza, sentimento que Tuan (1980) denomina tofília. As crianças, mesmo bem pequenas, ainda se mostraram sensíveis em perceber o que a natureza lhes apresenta e suas modificações, o que não seria possível em espaços onde ela não estivesse presente, seja no interior ou no exterior da escola. O acompanhamento de diferentes propostas na e com a natureza demonstrou que, assim como nos espaços fechados, a ocupação e a circulação dos grupos de crianças nos espaços externos dentro e fora da escola requer planejamento, mas, além disso, também solicita um olhar atento e aberto para acolher os convites que ela faz.

Brinquedos e materiais também foram entendidos como merecedores de atenção, tendo em vista o excessivo consumo de produtos industrializados em nossa sociedade, sobretudo, os produzidos com plásticos e seus derivados, que promovem um afastamento da natureza pela sua constituição, pela sua apresentação e pela alta produção de material descartado no planeta. Nesse sentido, foram analisadas categorias de materiais e brinquedos presentes na educação infantil, pensando alternativas frente ao quadro apresentado e que, direta ou indiretamente, possam aproximar bebês e crianças bem pequenas da natureza.

Compreendendo os materiais como aquilo com que fazemos algo e que utilizamos para produzir, inventar e construir (TONUCCI, 2008) e que as crianças incorporam em suas brincadeiras, conferindo-lhes status de brinquedo (BENJAMIN, 2009; BROUGÈRE; 2000), discuti, com base na organização de Guerra (2013; 2017a; 2017b) e Guerra e Zuccoli (2012; 2013; 2014), e buscando elementos no campo, os brinquedos e materiais compreendendo-os como estruturados, objetos e/ou instrumentos, e não estruturados, dentre os quais, se fazem presentes os naturais e os artificiais (recicláveis ou de descarto) (GUERRA, 2017b).

Procurei demonstrar formas de aproximação com a natureza a partir destes materiais e brinquedos, sendo que os naturais possibilitavam um papel ativo e participativo das crianças inclusive no momento da sua escolha, porque não só podiam ser acessados diretamente por elas quando em contato com a natureza, como também fizeram parte de propostas das professoras em coletar os elementos que encontravam pelo chão para que viessem a reutilizá-los em outros momentos.

Sem desconsiderar que também os instrumentos/objetos e os brinquedos e materiais estruturados têm seus papéis nas brincadeiras das crianças e nas propostas pedagógicas, aqueles não estruturados foram identificados como mais democráticos e sustentáveis (GUERRA, 2017b), provocando outras relações que não estimulassem tanto o consumo e o descarte. E, sobretudo os naturais (GUERRA; ZUCCOLI, 2014) e os de descarto (2013), foram considerados não muito presentes nas escolas atualmente. Como eles se fizeram presentes na escola investigada, pude observar variadas possibilidades de utilização, em proposições por parte das professoras e em iniciativas por parte das crianças, que os transformavam em brinquedos, tanto nas suas ações de exploração e manipulação, quanto nas brincadeiras de representação de papéis sociais.

Pela maior abertura e polifuncionalidade (GUERRA, 2017b), esses materiais vêm sendo aproximados da ideia de partes soltas de Nicholson (1972), que destaca a importância do número e do tipo de variáveis existentes em um contexto (ou material) em relação ao grau de inventividade, criatividade e descoberta possibilitados por ele. As partes soltas seriam, então, essas variáveis. Com base na discussão, foi possível apontar que essas partes soltas proporcionam uma maior variedade de *affordances*.

A partir desse contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza por meio de brinquedos e materiais e nos espaços ao ar livre no interior e no entorno da escola, busquei entender, a partir de Espinosa (2017), o estabelecimento de relações

afetivas com a natureza que aumentavam a potência de agir das crianças. Entendendo a natureza como um só indivíduo, onde não há uma divisão cartesiana entre corpo e mente, a sua perspectiva se mostrou muito valiosa para acrescentar outros argumentos às discussões que recentemente temos feito no Brasil olhando para as especificidades de bebês e crianças bem pequenas.

Como fui indicando, quanto menores e mais novas as crianças, mais se visualiza, em nossa sociedade, a presença do corpo nos seus modos de agir. Mas, para além dessa perspectiva, Espinosa (2017) ressignifica o corpo ao nos possibilitar compreender que o que se passa no corpo, passa pela mente, por meio de relações afetivas, contribuindo para questionar a aprendizagem como ligada somente às faculdades mentais, o que valoriza as relações na e com a natureza. Considerando que as relações *afetivas*, isto é, a partir das *afecções* do corpo, aumentam ou diminuem a *potência de agir*, por meio de *afetos alegres* ou *tristes*, respectivamente, meus achados foram ao encontro de Tiriba (2005) e Santos (2016), no sentido de ser possível indicar que a relação com a natureza pode provocar o aumento da *potência de agir* das crianças por meio de *afetos alegres*.

Pude constatar, a partir das observações das crianças envolvidas em proposições ao ar livre ou com a natureza (e outras propostas, como pintura, papietagem, exploração de materiais diversos, etc.), que quanto mais *afetos alegres* são provocados, mais as crianças desejam permanecer envolvidas com e em determinada situação, o que desafia a compreensão de que crianças tão pequenas não são capazes de permanecer muito tempo realizando a mesma atividade. Faz parte do papel docente, portanto, conseguir observar aquilo que *afeta alegremente* as crianças e que aumenta a sua *potência de agir*.

Além disso, a natureza também se mostrou bastante potente ao provocar os diferentes sentidos humanos e, desde cedo, se têm oportunidade, as crianças conseguem ir reconhecendo e buscando essas sensações, pois, em Espinosa (2017) podemos entender que o esforço é sempre no sentido de buscar passagens para estados de perfeição maior, que possibilitem ser afetado e afetar de múltiplas formas, ou seja, trata-se de relações que se estabelecem a partir da passividade e da atividade.

A partir dessas reflexões, um dos indicativos é a possibilidade de que quanto mais se dê o estabelecimento de relações *afetivas alegres* com a natureza, mais as crianças podem sentir, entender e viver essa relação, e mais podem vir a se identificar

com ela e desejar cuidá-la. Do mesmo modo, mais a busca pela sua autopreservação pode ser um esforço em encontrar a natureza. Compreendendo, como elucida Espinosa (2017), que o nosso esforço é para que o corpo de nossa infância se transforme quanto mais sua natureza permite e que nós, humanos, temos consciência desse esforço de autopreservação (CHAUÍ, 2011), está colocada a necessidade de pensar processos educativos que possibilitem o aumento de *potência de agir* das crianças.

Propus pensar como uma dessas possibilidades as relações de aprendizagem, a partir das especificidades de bebês e crianças bem pequenas no contato com a natureza. As vivências no espaço externo ou a partir da proposição das professoras com diferentes materiais junto à mediação docente foram entendidas como possibilidades de levar as crianças a conhecer melhor, e de formas mais ativas e significativas para elas, o funcionamento do mundo e de como podemos nos relacionar com ele, ampliando as suas possibilidades de atuação, pois o conhecimento, que passa pelo corpo, é um *afeto* que aumenta a *potência de agir*.

Entendo que a participação de bebês e crianças bem pequenas é coerente com as suas especificidades, portanto, eles desenvolvem modos particulares de se relacionarem com a natureza. Em colaboração com outras crianças mais experientes e com adultos seus modos de atuação vão sendo modificados e ampliados, promovendo novas aprendizagens. A natureza colocou-se como desafiadora pelas múltiplas possibilidades que apresenta, pois quanto mais *affordances* (GIBSON, 1986), ou mais possibilidades de *afecções*, *afetos* e aumento do *conatus* (ESPINOSA, 2017), ou, quanto mais *variáveis* (NICHOLSON, 1972) podem se estabelecer a partir de um ambiente ou de elementos presentes nele, mais essa relação é convidativa à ação e mais provoca diferentes sensações e, também, transformações, como as relacionadas à aprendizagem e à possibilidade de identificação e cuidado para com a natureza.

O desenvolvimento deste estudo evidenciou possibilidades de contato de crianças e bem pequenas e bebês com a natureza, demarcando a sua importância. Entretanto, por ser um campo ainda pouco explorado, fez surgir muitas outras *ignorâncias* (BARROS, 2010) e questões ainda para serem investigadas, dentre as quais destaco algumas: além da categoria geracional, que em parte procurei abordar, como outras categorias que constituem a infância provocam atravessamento nas questões que dizem respeito às relações com a natureza? Com os próprios bebês de

colo, é possível pensarmos em relações com a natureza? Como a natureza faz parte das culturas infantis? Que outras relações *afetivas* no contato com a natureza podem aumentar a *potência de agir* das crianças? Como é possível aproximar mais Educação Infantil e Educação Ambiental? Como assegurar o direito de todas as crianças à natureza (TIRIBA, 2005, 2010, 2018; ZAVALLONI, 2009; CAMPOS, 2009) – e, antes disso a um meio ambiente que seja ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1988), e garantir os direitos de existência da natureza? E, como Natália fez questão de refletir na entrevista, considerando que já na educação infantil são encontradas realidades tão limitadoras quanto ao contato com a natureza, como isso está sendo colocado no ensino fundamental, onde, inclusive, as crianças têm ingressado cada vez mais cedo (*Professora G2, entrevista*)?

Surpresa com o fato de que quase 15 anos após a publicação da tese de Tiriba (2005), que evidenciava um distanciamento da educação infantil com relação à natureza, ainda se encontrem tantos relatos demonstrando esse afastamento, almejo que as discussões aqui presentes, contribuam para *afetar* outras pesquisadoras e professoras, podendo provocar mais olhares para essa relação entre crianças e natureza, que parece tão *desimportante* (BARROS, 2008) frente aos modos de vida ocidentais atuais, mas que merece ser garantida, tanto pelas crianças, quanto pela natureza.

Referências

ALMEIDA, João Aprigio **Guerra de Amamentação**: um híbrido natureza-cultura. 20. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.

ANDRACHUK, Heather *et al.* **Forest and Nature School in Canada**: a head, heart, hands approach to outdoor learning. Ottawa: Forest School Canada, 2014. Disponível em: <http://childnature.ca/wp-content/uploads/2016/05/FSC-Guide_web.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. 6. reimp. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.114-119.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem geral e sobre a linguagem do homem. *In*: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2011. p. 49-73.

BENTO, Maria Gabriela Castro Portugal Granja. **O perigo da segurança**: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese_Gabriela%20Bento.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

BIZARRO, Fernanda de Lima. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares**: um estudo sobre os pátios da educação infantil. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27058>. Acesso em: 16 ago. 2017.

BOARINI, Maria Lucia. O higienismo na educação escolar. *In*: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [...] Uberlândia: UFU, 2006. p.6516-6525. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/589maria_lucia_boarini.pdf> Acesso em: 24 jan. 2017.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. *In*: BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BONILHA, Aline Marques. **O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012055.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=30/09/2013>. Acesso em: 05 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, UFRGS, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC, SEB, UFRGS, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf. Acesso em: 17 ago. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 307-320.

BITTONI, Dulcília Schroeder. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte**. São Paulo: Ágora, 2006.

CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou as estações na cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche. *In*: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvio. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CASINI, Lucia; CORTECCI, Alba. **Bambini e natura: Nei servizi educativi ala prima infanzia**. Firenze: Comuni di Firenze – Assessorato alla Pubblica Istruzione, 2009. Disponível em: http://educazione.comune.fi.it/export/sites/educazione/materiali/0-3/bamb_nat.pdf. Acesso em: 08 out. 2016.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'ávila. **Os espaços da educação infantil no campo na lente das crianças**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/maria_aparecida_d_avila_cassimiro.pdf. Acesso em: 17 jun. 2016.

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2939/1/Carolina%20Machado%20Castelli_Dissertacao.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; REDIN, Marita Martins. A cidade, as crianças e os animais. *In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia*, 12., 2013, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...] João Pessoa: GPCES, 2013.

CHARLES, Cheryl; WHEELER, Keith. Children & Nature Worldwide: an exploration of children's experiences of the outdoors and nature with associated risks and benefits. **Children & Nature Network**, 2012. Disponível em: <https://www.childrenandnature.org/wpcontent/uploads/2015/04/CECCNNWorldwideResearch.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação da ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAWLA, Louise. The importance of access to nature for young children. **Early Childhood Matters**, Haia, p. 48-51, 2012. Disponível em: http://earlychildhoodmagazine.org/wp-content/uploads/2012/07/ECM118_11_The-importance-of-access-to-nature_Louise-Chawla.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

CISNE, Margareth Feiten. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129528/327576.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 31-40, fev. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1052/1060>. Acesso em: 05 maio 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CRC (Committee on the Rights of the Child). **General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)**. United Nations: Committee on the Rights of the Child, 2013. p. 1-13.

COSTA, Marianna da Cunha Canova. **Freinet: suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a "aula das descobertas"**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2011/m2011_Marianna%20da%20Cunha%20Canova%20Costa.pdf. Acesso em: 08 ago. 2015.

CPS/UFSC. Comissão Permanente de Sustentabilidade. Universidade Federal de Santa Catarina. **Relatório 2017: Monitoramento e Revisão do Plano de Logística Sustentável da UFSC**. Florianópolis, CPS/UFSC, 2017. Disponível em: <http://ufscsustentavel.ufsc.br/files/2017/08/PLS-2017-INTEIRO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 maio 2017.

CREE, Jon; MCCREE, Mel. A brief history of the roots of forest school in the UK – part 2. **Horizons**, Carlisle, n. 62, p. 32-35, 2013. Disponível em: <https://www.outdoor-learning-research.org/Portals/0/Research%20Documents/Horizons%20Archive/H62.HistoryofForestSchool.Pt2.pdf?ver=2014-12-15-113352-000>. Acesso em: 11 nov. 2016.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. **Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos**. 2005. 196 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21052006-233605/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (orgs.). **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. São Paulo: Todos pela Educação: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALANTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

DAVID, Mryriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. Barcelona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **A construção de uma alternativa curricular na pré-escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa**. 1997. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77182>. Acesso em: 11 jun. 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p. 248-256, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/622/304>. Acesso em: 21 maio 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; CASTELLI, Carolina Machado; BARBOSA, Francine Almeida Porciuncula. As programações do mês da criança: ambiguidade e poder na participação dos bebês e crianças bem pequenas. **Investigar em Educação**, Porto, série 2, n. 4, p. 83-96, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/100/99>. Acesso em: 28 out. 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 147-167, jan./abr. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4097/3758>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIAS, Rejane; TADEU, Tomaz. Esta edição. *In*: ESPINOSA [SPINOZA], Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133/2102>. Acesso em: 02 abr. 2019.

DONZELOT, Jacques. A conservação das crianças. *In*: DONZELOT, Jacques. **A política das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. p. 15-48.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

DUBREUCQ-CHOPRIX, Francine; FORTUNY, Monserrat. Ovide Decroly. **Correo Pedagógico**, Guadalajara, n. 5, p. 2-6, 1999. Disponível em: https://issuu.com/frontface/docs/revista_5. Acesso em: 10 mar. 2016.

ELALI, Gleice Azambuja. **Ambientes para Educação Infantil**: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 582 f. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16131/tde-10032010-141853/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun. 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Tradução de Maria Luísa Bissoto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, Merlin (ed.). **Handbook of research on teaching**. Chicago: Macmillan, 1986. p.119-161.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-59.

ESPINOSA [SPINOZA], Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

EVANGELISTA, Ariadne de Souza. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na Educação Infantil**. 2016. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136198>. Acesso em: 14 ago. 2017.

FAGIONATO-RUFFINO, Sandra. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na educação infantil**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2278/4478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FAZOLO, Eliane. Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]** Caxambu: ANPEd, 2009. p.1-15. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5851--Int.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é a nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FORNEIRO, María Lina Iglesias. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n. 47, p. 49-70, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Eliane Fazolo. **Pelas telas de um aramado: Educação Infantil, cultura e cidade**. 2008. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www2.dbd.puc->

rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410342_08_Indice.html. Acesso em: 15 ago. 2017.

FRÖBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85-107.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEOCAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES**. Brasília: CAPES, 2016. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 30 set. 2017.

GIACOPINI, Elena. Entre o encontro de objetos e a busca de sujeitos. **Revista Criança**, Brasília, n. 44, p. 30-33, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GIBSON, James Jerome. A preliminary description and classification of affordance. In: REED, E.S.; Jones, R. (eds.). **Reasons for Realism**. Chapter 4.9, Part II. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1982a. p. 403-406. Disponível em: <https://commons.trincoll.edu/purpleperils/1970-1971/a-preliminary-description-and-classification-of-affordances/>. Acesso em: 02 out. 2018.

GIBSON, James Jerome. More on Affordances. In: REED, E.S.; Jones, R. (eds.). **Reasons for Realism**. Chapter 4.9, Parts III and IV. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1982b. p. 406-408. Disponível em: <https://commons.trincoll.edu/purpleperils/1970-1971/more-on-affordances/>. Acesso em: 02 out. 2018.

GIBSON, James Jerome. The Theory of Affordances. In: GIBSON, James Jerome. **The Ecological Approach to Visual Perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1986. p. 127-143.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr. 2017.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida**: a cultura dos recém-nascidos na África. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças**: Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRUENER, Lena. **Piccole voci nel bosco**: bambini che apprendono, crescono e vivono nella natura – La scuola dell'infanzia nel bosco e il progetto di sperimentazione in Emilia Romagna. 2012. 109 f. Prova finale in Educazione Ambientale (Corso di studio in Educatore sociale e culturale) – Facoltà di Scienze della Formazione, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna, 2012. Disponível em: <http://lascuolanelbosco.fondazionevillaghigi.it/wp-content/uploads/2012/10/piccole-voci-nel-bosco-tesi-di-lena-gruener.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 50-55.

GUERRA, Monica. Introduzione. In: GUERRA, Monica. **Materie intelligenti**: Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini. Parma: Edizioni Junior, 2017a. p. 17-19.

GUERRA, Monica. Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, Santiago de Compostela, v. 2. p. 105-120, mar. 2013. Disponível em: <https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/45682/68262/51-195-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

GUERRA, Monica. Materie. Potenzialità educative dei materiali non strutturati artificiali e naturali. In: GUERRA, Monica. **Materie intelligenti**: Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini. Parma: Edizioni Junior, 2017b, p. 23-33.

GUERRA, Monica; ZUCCOLI, Franca. Materials from childhood to adulthood. **Procedia** – Social and Behavioral Sciences, Amsterdam, n. 93, p. 1781-1785, 2013. Disponível em: http://ac.els-cdn.com/S1877042813035611/1-s2.0-S1877042813035611-main.pdf?_tid=653cb778-8ea7-11e7-b1db-00000aab0f02&acdnat=1504223706_921a578e8a55470ab12befc244d4a3e6. Acesso em: 09 abr. 2017.

GUERRA, Monica; ZUCCOLI, Franca. Finished and unfinished objects: supporting children's creativity through materials. **Procedia** – Social and Behavioral Sciences, Amsterdam, p. 721-727, 2012. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042812033691?token=FF1727C0B157F13F7B66B751CC020A7BB76AD492FAF60E75109FE82E44EEBDB9C8F28B2666544B4993186429D812ADC9>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GUERRA, Monica; ZUCCOLI, Franca. Unusual materials in pre and primary schools: presence and actions. **Procedia** – Social and Behavioral Sciences, Amsterdam, p. 1988-1992, 2014. Disponível em:

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814005254?token=EDE09AEF27E9966D9D52D436FDF9DD8A4140A4451DB72494F3DA81F96C80D4FE4162C76BCA00AAAC52D75C3B69C6C272>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=12204@1>. Acesso em: 02 out. 2019.

GT (Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza). **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. Instituto Alana (Criança e Natureza); Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 03. jun. 2019.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18497/13692>. Acesso em: 05 nov. 2016.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4669.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

HENNING, Paula Corrêa; RATTO, Cleber Gibbon; GARRÉ, Bárbara Hees. Educação ambiental, mídia e biopoder. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu: ANPEd, 2010. p. 1-14.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/3dz/pdf/henrique-9788523209117.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016.

HOLM. Anna Marie. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOLM. Anna Marie. **Eco-arte com crianças**. São Paulo: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implantação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.39-56. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017. p. 1-83.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Notas Estatísticas**: Censo Escolar 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019a. p. 1-9.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019b. p.1-70.

JESUS, Paula Bettani Mendes de. Considerações acerca da noção de afeto em espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 33, p. 161-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/105572/107231>. Acesso em: 07 fev. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância**: filosofia. São Paulo: DP&A, 2004. p. 51-68.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. Ed. São Paulo: Edusp, 1998. p. 119-142.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e as crianças**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

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

LUCCAS, Marinete Belluzzo. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras**. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144492/luccas_mb_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 16 ago. 2017.

MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. **Medos, mimos e cuidados**. Leituras úteis para educar as mães: os guias maternos brasileiros (1919-1957). 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251088>. Acesso em: 05 maio 2019.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200006. Acesso em: 23 maio 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749>. Acesso em: 23 maio 2016.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Currículo da educação infantil e datas comemorativas: o que dizem profissionais e crianças**. 2016. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=33748@1>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MALINOVSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. **Ethnologia**, n. 6-8, p. 17-37, 1997.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117756/000968337.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MARTINS, Bosco; TRIMARCO, Cláudia; DIEGUES, Douglas. Manoel de Barros: Três momentos com um gênio. Entrevistas com Manoel de Barros. **Caros Amigos**, São Paulo, 13 nov. 2014. Disponível em: <https://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/2675-manoel-de-barros>. Acesso em: 12 maio 2017.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24301>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MAYALL, Berry. Conversas com Crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005. p.123-141.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 50, p. 1-12. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p879/29912>. Acesso em: 21 mai. 2019.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **Uma educação infantil centrada no brincar: a experiência da Te-Arte**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2009/rozana-machado-bandeira-de-melo/view>. Acesso em: 14 maio 2017.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019a. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário Inglês**. São Paulo: Melhoramentos, 2019b. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-ingles/>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. *In*: THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Crítica Metodológica, Investigação Social & Enquete Operária**. 3. ed. São Paulo: Editora Polis, 1982. p. 191-211.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. 6. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Campinas: Kíron, 2017.

MOZÈRE, Liane. Como acender ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Pró-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 31-44, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/03.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

NDI. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. **Proposta Curricular**. v. 1. Florianópolis: NDI/CED/UFSC, 2014. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Curricular-do-NDI.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NICHOLSON, Simon. The theory of loose parts, an important principle for design methodology. **Studies in Design Education Craft & Technology**, v. 4, n. 2, sep. 1972. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>. Acesso em: 08 mar. 2019.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf**. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_oliveira.pdf. Acesso em: 17 set. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis**: retratos históricos da rede municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OFNS (Ottawa Forest and Nature School). **Parent Teacher Handbook**. A Project of the Child and Nature Alliance of Canada. Ottawa: 2018. Disponível em: <http://childnature.ca/wp-content/uploads/2018/11/2018-OFNS-Parent-Teacher-Handbook-.pdf>. Acesso em 30 jun. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas

implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDIT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 101-148. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. *In*: SMOKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 71-96.

PIORSKI, Gandhy (Joubert Gandhy Maranhão Piorski Aires). **O brinquedo e a imaginação da terra**: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4231>. Acesso em: 10 fev. 2016.

POHLMANN, Angela Raffin. Intuições sobre o tempo na criação em artes visuais. **Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 02, p. 283-294, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1544/856>. Acesso em: 15 ago. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini; FREITAS, Regiani Parisi. **Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC**: contornos da sua criação e trajetória, 2012. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/12/artigo-história-do-NDI.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. *In*: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 23-42.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 02 dez. 2017.

RIERA, Maria. Del mirar al observar. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria. **Complejidad y relaciones en educación infantil**. Barcelona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat, 2015. p. 55-88.

RIOLI, Thyssie Ortolani. **Pátio escolar coberto**: a qualidade ambiental, estética e funcional em escolas de Educação Infantil. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144671>. Acesso em: 16 ago. 2017.

RODRIGUES, Ivo Manuel Peres. **Os plásticos na escultura** – definição e técnicas de aplicação dos plásticos na escultura. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Escultura), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, 2013. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12190/2/ULFBA_TES683.pdf. Acesso em: 04 abr. 2017.

ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

ROUNDON, Cíntia Ribeiro. **Pátios invisíveis**: a dimensão do verde na Educação Infantil. 2014. 449 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1893>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SALGADO, Gabriele Nigra. Discursos de natureza em movimentos educacionais alternativos. *In*: Reunião Anual da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: ANPED, 2015. p.1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-3893.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SALÓ, Julia; BARBUY, Santiago. **Terra, Água, Ar, Fogo**: para uma Oficina-Escola Inicial. São Paulo: ECE, 1977.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**: as concepções nos documentos oficiais que orientam e

regulam a Educação Infantil no Brasil. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <http://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/107/Zemilda%20do%20Carmo%20W.%20N.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SANTOS, Zemilda C. W. N.; FERREIRA, Valéria Silva. Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na educação infantil?. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: ANPEd, 2015. p.1-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22-4168.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-45.

SILVA, Andressa Joseane da. **A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/00004C/00004C66.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. A primeira infância na creche: do que tratam as teses e dissertações em educação no período de 1997 a 2011? *In*: Reunião Anual da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: ANPEd, 2013. p.1-7. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt07_posteres_aprovados/gt07_3128_texto.pdf. Acesso em: 25 mar. 2015.

SILVA, Juliana Bezzon da. **Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13032013-090524/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SILVA, Claudionor Oliveira; SANTOS, Gilbertânia Mendonça; SILVA, Lucicleide Neves. A degradação ambiental causada pelo descarte inadequado das embalagens

plásticas: estudo de caso. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. v. 13, n. 13, p. 2683-2689, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/8248/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPINUCCI, Ioana da Cunha Pereira Yacalos. **“Brincar na sala é muito mais chatinho”**: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112017-120742/publico/ioana_do.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

SPRADLEY, James Phillip. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 out. 2015.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>. Acesso em: 29 out. 2015.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. Educação infantil entre os povos Tupinambá de Olivença. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos [...]** Natal: ANPEd, 2011. p.1-16. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1146%20int.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>. Acesso em: 31 out. 2017.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=23390@1. Acesso em: 18 jun. 2016.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. "Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!" – Um estudo sobre as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: ANPEd, 2011. p.1-18. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-54%20int.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza**: um estudo em uma escola municipal. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15793@1. Acesso em: 12 maio 2017.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TONUCCI, Francesco. **Los Materiales**. Buenos Aires: Losada, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRISTÃO, André Delazari. **Infância e socialização**: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101035/310524.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jan 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UFSC. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0118/GR/80, de 07 de abril de 1980a**. Cria o Núcleo de Desenvolvimento Infantil desta Universidade. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf/4776580cad62c24303256261005f49bd/5c03cbf9497fcdfe032563250000ccc1?OpenDocument&Highlight=2,0118%2FGR%2F80>. Acesso em: 11 abr. 2017.

UFSC. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0119/GR/80, de 07 de abril de 1980b**. Fixa o número e critérios de preenchimento das vagas do Setor Berçário, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Disponível em:

<http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf/4776580cad62c24303256261005f49bd/3c2c41857b34894f032563250000cdfd?OpenDocument&Highlight=2,0140%2FGR%2F80>. Acesso em: 11 abr. 2017.

UFSC. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0140/GR/80, de 17 de abril de 1980c**. Altera os termos dos Arts 1º e 2º da Portaria nº 119/80. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/portaria.nsf/4776580cad62c24303256261005f49bd/895e167b714ed143032563250000cfc6?OpenDocument&Highlight=2,0140%2FGR%2F80>. Acesso em: 11 abr. 2017.

URTEAGA, Luis. Higienismo y ambientalismo en la medicina decimonónica. **Dynamis – Acta Hispanica ad Medicinæ Scientiarumque Historiam Illustrandam**, Barcelona, v. 5-6, p. 417-425, 1985-86.

VAILATI, Luiz Lima. As fotografias de “anjos” no Brasil do século XIX. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-71, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5446/6976>. Acesso em 03 maio 2019.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. **Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras**. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176013>. Acesso em: 16 ago. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 26-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI [VYGOTSKI], Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI [VYGOTSKI], Lev Semionovich. **Obras Escogidas** - v. III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI [VYGOTSKI], Lev Semionovich. **Obras Escogidas** - v. IV. Madrid: Visor, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ZABALZA, Miguel Angel. **Didáctica de la educación infantil**. Madrid: Nercea, 2006

ZAVALLONI, Gianfranco. Os direitos naturais das crianças. **Infância na Europa**, Lisboa, n. 17, p. 28-29, 2009.

Apêndice A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFPeI

UFPEL - FACULDADE DE
ENFERMAGEM E
OBSTETRÍCIA DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadourinhos contemporâneos

Pesquisador: CAROLINA MACHADO CASTELLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83694017.4.0000.5316

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.588.041

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de tese que articula conceitos de sociologia, antropologia e pedagogia, baseada na etnografia. Tem a pretensão de investigar as relações dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza a partir do acompanhamento do seu cotidiano na educação infantil. A pesquisa será realizada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, local de atuação profissional da pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender aprendizagens e experiências que podem ocorrer a partir das relações entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, identificando de que formas a natureza pode compor o trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Objetivos Secundários:

Investigar como se dá a relação entre bebês/crianças bem pequenas e natureza no plano individual e entre pares;

Entender o papel da professora na proposição e mediação desse contato entre bebês/crianças bem pequenas e natureza.

Endereço: Gomes Carneiro nº 01 - 2º Andar, Sala 212.

Bairro: Centro

CEP: 96.010-610

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-3826

E-mail: cepfeo@ufpel.edu.br

UFPEL - FACULDADE DE
ENFERMAGEM E
OBSTETRÍCIA DA



Continuação do Parecer: 2.588.041

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos referentes à participação das crianças e de suas professoras na pesquisa são mínimos, pois ela ocorre no próprio contexto escolar ou de trabalho dos participantes e não propõe intervenções. Ainda assim, cabe salientar que, como risco mínimo, para as professoras pode haver constrangimento ou rememoração de fatos desagradáveis ao responder as questões da(s) entrevista(s) e, para elas e para as crianças, pode haver constrangimento com a minha presença enquanto pesquisadora ao observar e registrar por escrito, por fotografias ou por vídeos, o seu cotidiano no NDI. Além disso, apesar de tomar todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não há como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado.

Benefícios:

A investigação pode trazer como benefícios e contribuições aos participantes, além do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa e pelo NDI, uma ampliação das discussões e das propostas de brincadeiras e atividades na/com a natureza no NDI, para as crianças participantes e demais grupos, e, ainda, para crianças de outras instituições de educação infantil, fortalecendo o vínculo das crianças com a natureza, o qual, conforme aponta o referencial teórico da investigação, é positivo tanto para os seres humanos quanto para a própria natureza.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa relevante para as práticas em educação infantil e para a sociedade, pois apresenta aspectos para reflexão a cerca das relações dos bebês e crianças bem pequenas com a natureza, algo que atualmente não recebe a valorização necessária para o adequado desenvolvimento infantil. Após as adequações sugeridas pelo CEP encontra-se em consonância com a Resolução 466/12 e Resolução 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: Adequada

Carta de Anuência: Adequada

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Endereço: Gomes Carneiro nº 01 - 2º Andar, Sala 212.

Bairro: Centro

CEP: 96.010-610

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-3826

E-mail: cepfeo@ufpel.edu.br

**UFPEL - FACULDADE DE
ENFERMAGEM E
OBSTETRÍCIA DA**



Continuação do Parecer: 2.588.041

Recomendações:

Devolução dos resultados para comunidade científica e serviços.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1020903.pdf	08/04/2018 17:23:11		Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_04_2018.pdf	08/04/2018 17:18:49	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Orçamento	Orcamento_da_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_04_2018.pdf	08/04/2018 17:18:42	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_04_2018.pdf	08/04/2018 17:18:30	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Consentimento_Projeto_de_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_04_2018.pdf	08/04/2018 17:18:14	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Autorizacao_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_NDI.pdf	25/02/2018 09:18:23	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli.pdf	25/02/2018 09:15:47	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevistas_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli.pdf	19/02/2018 15:20:40	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Autorizacao_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli.pdf	05/11/2017 12:32:43	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Gomes Carneiro nº 01 - 2º Andar, Sala 212.

Bairro: Centro

CEP: 96.010-610

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-3826

E-mail: cepfeo@ufpel.edu.br

UFPEL - FACULDADE DE
ENFERMAGEM E
OBSTETRÍCIA DA



Continuação do Parecer: 2.588.041

PELOTAS, 09 de Abril de 2018

Assinado por:
Marilu Correa Soares
(Coordenador)

Endereço: Gomes Carneiro nº 01 - 2º Andar, Sala 212.

Bairro: Centro

CEP: 96.010-610

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3284-3826

E-mail: cepfeo@ufpel.edu.br

Apêndice B – Parecer Consubstanciado do CEP/UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadours contemporâneos

Pesquisador: CAROLINA MACHADO CASTELLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83694017.4.3001.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.675.935

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer 2.588.041, de 09/04/2018, do CEP da UFPEL, que aprovou o projeto:

Trata-se de um projeto de tese que articula conceitos de sociologia, antropologia e pedagogia, baseada na etnografia. Tem a pretensão de investigar as relações dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza a partir do acompanhamento do seu cotidiano na educação infantil. A pesquisa será realizada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, local de atuação profissional da pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender aprendizagens e experiências que podem ocorrer a partir das relações entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, identificando de que formas a natureza pode compor o trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Objetivos Secundários:

Investigar como se dá a relação entre bebês/crianças bem pequenas e natureza no plano individual e entre pares; Entender o papel da professora na proposição e mediação desse contato entre bebês/crianças bem pequenas e natureza.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.675.935

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos referentes à participação das crianças e de suas professoras na pesquisa são mínimos, pois ela ocorre no próprio contexto escolar ou de trabalho dos participantes e não propõe intervenções. Ainda assim, cabe salientar que, como risco mínimo, para as professoras pode haver constrangimento ou rememoração de fatos desagradáveis ao responder as questões da(s) entrevista(s) e, para elas e para as crianças, pode haver constrangimento com a minha presença enquanto pesquisadora ao observar e registrar por escrito, por fotografias ou por vídeos, o seu cotidiano no NDI. Além disso, apesar de tomar todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não há como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado.

A investigação pode trazer como benefícios e contribuições aos participantes, além do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa e pelo NDI, uma ampliação das discussões e das propostas de brincadeiras e atividades na/com a natureza no NDI, para as crianças participantes e demais grupos, e, ainda, para crianças de outras instituições de educação infantil, fortalecendo o vínculo das crianças com a natureza, o qual, conforme aponta o referencial teórico da investigação, é positivo tanto para os seres humanos quanto para a própria natureza.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa relevante para as práticas em educação infantil e para a sociedade, pois apresenta aspectos para reflexão a cerca das relações dos bebês e crianças bem pequenas com a natureza, algo que atualmente não recebe a valorização necessária para o adequado desenvolvimento infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto: Adequada

Carta de Anuência: Adequada

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os TCLEs reapresentado para a avaliação desse CEPESH foram revisados e estão em conformidade

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 2.675.935

com o que preconiza a res. 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1110082.pdf	14/05/2018 22:50:11		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CASTELLI_2018.pdf	14/05/2018 22:42:20	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_CASTELLI_2018.pdf	14/05/2018 22:40:13	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEs_CASTELLI_2018.pdf	14/05/2018 22:39:41	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_04_2018.pdf	08/04/2018 17:18:30	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Consentimento_Projeto_de_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli_04_2018.pdf	08/04/2018 17:18:14	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevistas_Pesquisa_Carolina_Machado_Castelli.pdf	19/02/2018 15:20:40	CAROLINA MACHADO CASTELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 25 de Maio de 2018

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à
participação de professor(a) na pesquisa**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação de professor(a)
na pesquisa

Projeto de Pesquisa: Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação
infantil: *achadouros contemporâneos*

Pesquisadora Responsável: Carolina Machado Castelli

Curso: Doutorado – Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado

O projeto de pesquisa intitulado “Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Carolina Machado Castelli, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Coll Delgado, foi aceito para ser desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC.

Gostaria de convidá-lo(a) para participar voluntariamente deste estudo, que ocorrerá na instituição ao longo de 2018. Para tanto, é solicitada a leitura das informações que seguem, as quais esclarecem sobre o desenvolvimento da pesquisa. Caso aceite participar, se faz necessária a assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma pertencente à pesquisadora, e outra ao senhor (à senhora), participante.

Caso não deseje participar da pesquisa, isso não gerará nenhuma penalização.

Coloco-me à disposição para tirar dúvidas com relação a este Termo e à pesquisa.

*Carolina Machado Castelli
Pesquisadora.*

Eu, _____, concordo em participar do estudo “Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: *achadouros contemporâneos*”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Carolina Machado Castelli, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Coll Delgado. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a participar voluntariamente do mesmo.

Fui informado(a) que o trabalho objetiva compreender as aprendizagens experiências que podem ocorrer a partir das relações entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, identificando de que formas a natureza pode compor o trabalho pedagógico com essa faixa etária. Compreendi que este estudo se justifica pela escassez de publicações sobre a temática, bem como pelo fato de que as crianças parecem ter cada vez menos possibilidades de brincar na/com a natureza, podendo trazer, como benefícios e contribuições, além do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa e pelo NDI, uma ampliação das discussões e das propostas de brincadeiras e atividades na/com a natureza no NDI, para as crianças participantes e demais grupos, e, ainda, para crianças de outras instituições de educação infantil, fortalecendo o vínculo das crianças com a natureza, o qual, conforme aponta o referencial teórico da investigação, é positivo tanto para os seres humanos quanto para a própria natureza.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa se dará no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC, local onde a pesquisadora atua como pedagoga, por ser, esta instituição, reconhecida pelas suas propostas pedagógicas e pela sua infraestrutura e, também, por ter como eixos de trabalho o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tomei conhecimento que a referida pesquisa já foi aceita pelo Colegiado do NDI/CED/UFSC, pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSC, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Santa Catarina e está sendo proposta para os grupos 1, 2 e 3 do turno vespertino do NDI e, por eu ser professor(a) de um desses grupos, estou sendo convidado(a) a participar do estudo.

Tenho ciência de que a minha participação consistirá em: conceder entrevista(s) individual e/ou grupal à pesquisadora, que poderá(ão), caso eu concorde, ser registrada(s) através de um gravador de voz e sobre a(s) qual(is) ainda poderei

ser contatado(a) pela pesquisadora para tirar dúvidas ou confirmar informações; e dar continuidade às minhas atividades cotidianas na instituição junto ao meu grupo, com o diferencial de ter a companhia mais presente da pesquisadora, que já acompanha os grupos como pedagoga da instituição, mas que passará a fazer observações mais direcionadas aos objetivos do estudo e registros (escritos, fotográficos e/ou audiovisuais – vídeos) das observações. Fui esclarecido(a) de que, além das ações que me envolvem, juntamente à observação dos grupos de crianças e o seu registro, a investigadora ainda pesquisará em materiais e documentos do NDI. Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária.

Sei, também, que a minha saída, temporária, ou definitiva, do grupo de que sou professor(a) não impedirá que os dados gerados enquanto eu estava presente sejam utilizados, mas que, até que a pesquisa seja concluída, poderei interromper, sem penalização, minha participação a qualquer momento, informando à pesquisadora. Estou ciente de que eu não terei que pagar por quaisquer procedimentos referentes a esta pesquisa, nem receberei compensações financeiras.

Fui informado(a) que os riscos relativos à minha participação neste estudo são mínimos, pois a pesquisa ocorrerá no meu próprio contexto de trabalho e não propõe intervenções. Porém, havendo necessidade, na ocorrência de alguma emergência, quando na presença da investigadora, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU será imediatamente informado para que sejam tomadas as devidas providências. Como risco mínimo, sei que pode haver constrangimento ou rememoração de fatos desagradáveis ao responder as questões da(s) entrevista(s) e constrangimento com a presença da pesquisadora ao observar e registrar por escrito, fotografia ou vídeo, o meu trabalho no NDI. Ainda assim, fiquei sabendo que é meu direito ser indenizado(a), nos termos da Lei, caso algum dano decorrente da minha participação na pesquisa me ocorra e ser ressarcido(a) caso eu venha a ter alguma despesa direta para a efetivação da minha participação na investigação.

Concordo que os dados deste estudo advindos de minha participação sejam utilizados para fins de pesquisa e sua publicação/divulgação, desde que meu nome seja substituído por outro e o material publicado pela pesquisadora não mostre o meu rosto ou a minha voz de forma que seja possível identificá-los. Da mesma forma, fui informado(a) que, após a conclusão do estudo, que se dará durante o ano de 2019, a pesquisadora apresentará, de alguma forma, os resultados da pesquisa para a

instituição e para os(as) participantes e os(as) responsáveis pelas crianças participantes que desejarem e puderem estar presentes.

Declaro, então, que recebi claras explicações sobre o estudo e que a pesquisadora respondeu e responderá, em qualquer etapa da realização da pesquisa, às minhas indagações sobre o que diz respeito à pesquisa. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim, em duas vias, e uma delas será arquivada, juntamente ao material da investigação, que ficará sob posse da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa, podendo eu ter acesso a essa via do Termo, quando solicitado, durante este período. A pesquisadora ainda esclareceu que, apesar de tomar todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não há como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado.

Nome do participante: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(A) participante compreendeu minha explicação e aceitou assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de materiais científicos e pedagógicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo, pode entrar em contato por meio dos seguintes canais de comunicação: _____

_____ (meu endereço),

_____ (meu e-mail) e _____ (meu telefone). Para

outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com os Comitês de Ética em Pesquisa que aprovaram o presente projeto e que têm como objetivo serem colegiados destinados à defesa dos interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e, também, para contribuir no

desenvolvimento das pesquisas dentro de padrões éticos, a saber: o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas, através do endereço Rua Gomes Carneiro, n.º 01, 2º andar, sala 212, bairro Centro, Pelotas/RS, Brasil, CEP 96.010-610, e-mail cepfeo@ufpel.edu.br ou telefone (53) 3284-3826, e/ou o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, através do endereço Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 (Prédio Reitoria II), bairro Trindade, Florianópolis/SC, Brasil, CEP 88.040-400, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou telefone (48) 3721-6094.

Assinatura da pesquisadora: _____

Florianópolis, _____ (dia) de _____ (mês) de 2018.

**Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à
participação de criança na pesquisa**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação de criança na pesquisa

Projeto de Pesquisa: Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: *achadouros contemporâneos*

Pesquisadora Responsável: Carolina Machado Castelli

Curso: Doutorado – Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado

O projeto de pesquisa intitulado “Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Carolina Machado Castelli, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Coll Delgado, foi aceito para ser desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC.

Gostaria de convidar seu filho/sua filha (ou a criança pela qual é responsável) para participar voluntariamente deste estudo, que ocorrerá na instituição ao longo de 2018. Para tanto, é solicitada ao senhor/à senhora responsável a leitura das informações que seguem, as quais esclarecem sobre o desenvolvimento da pesquisa. Caso o senhor/a senhora autorize a participação, se faz necessária a assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma pertencente à pesquisadora, e outra ao senhor (à senhora), responsável pela criança participante. A efetiva participação da criança no estudo dependerá do seu assentimento (verbal, ou não), isto é, da sua não reprovação da minha presença enquanto investigadora.

Caso não deseje que seu filho/sua filha (ou a criança pela qual é responsável) participe da pesquisa, isso não gerará nenhuma penalização.

Coloco-me à disposição para tirar dúvidas com relação a este Termo e à pesquisa.

*Carolina Machado Castelli
Pesquisadora.*

Eu, _____, autorizo a criança _____, pela qual sou responsável, matriculado(a) no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, a participar do estudo “Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: *achadouros* contemporâneos”, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Carolina Machado Castelli, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Coll Delgado. Estou ciente de que estou sendo convidado(a) a autorizar a participação voluntária de meu filho/minha filha na pesquisa, e que sua participação está condicionada ao assentimento (verbal, ou não) por parte da criança, isto é, caso ele(a) manifeste a preferência em se manter distante da investigadora, será respeitada a sua vontade e ele(a) não virá a compor o quadro de participantes do estudo.

Fui informado(a) que o trabalho objetiva compreender as aprendizagens experiências que podem ocorrer a partir das relações entre bebês/crianças bem pequenas e natureza na educação infantil, identificando de que formas a natureza pode compor o trabalho pedagógico com essa faixa etária. Compreendi que este estudo se justifica pela escassez de publicações sobre a temática, bem como pelo fato de que as crianças parecem ter cada vez menos possibilidades de brincar na/com a natureza, podendo trazer, como benefícios e contribuições, além do reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa e pelo NDI, uma ampliação das discussões e das propostas de brincadeiras e atividades na/com a natureza no NDI, para as crianças participantes e demais grupos, e, ainda, para crianças de outras instituições de educação infantil, fortalecendo o vínculo das crianças com a natureza, o qual, conforme aponta o referencial teórico da investigação, é positivo tanto para os seres humanos quanto para a própria natureza.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa se dará no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC, local onde a pesquisadora atua como pedagoga, por ser, esta instituição, reconhecida pelas suas propostas pedagógicas e pela sua infraestrutura e, também, por ter como eixos de trabalho o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tomei conhecimento que a referida pesquisa já foi aceita pelo Colegiado do NDI/CED/UFSC, pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSC, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas e pelo Comitê de Ética em Pesquisa

com Seres Humanos da Universidade de Santa Catarina e está sendo proposta para os grupos 1, 2 e 3 do turno vespertino do NDI e, por eu ter, pelo menos, um filho ou uma filha matriculado em um desses grupos, estou sendo convidado(a) a autorizar a participação dele/dela no estudo.

Tenho ciência de que a participação de meu filho/minha filha consistirá em dar continuidade às suas atividades cotidianas na instituição, com o diferencial de ter a companhia mais presente da pesquisadora, que já acompanha os grupos como pedagoga da instituição, mas que passará a fazer observações mais direcionadas aos objetivos do estudo e registros (escritos, fotográficos e/ou audiovisuais – vídeos) das observações. Fui esclarecida que, além das ações que envolvem meu filho/minha filha, a investigadora ainda entrevistará professores(as) dos grupos observados e pesquisará em materiais e documentos do NDI. Como já me foi dito, a participação de meu filho/minha filha neste estudo será voluntária.

Sei, também, que a saída, temporária, ou definitiva, de meu filho/minha filha do grupo em que está matriculado, não impedirá que os dados gerados enquanto ele/ela estava presente sejam utilizados, mas que, até que a pesquisa seja concluída, poderei interromper a participação de meu filho/minha filha a qualquer momento, sem penalização, informando à pesquisadora. Estou ciente de que nem eu, nem meu filho/minha filha teremos que pagar por quaisquer procedimentos referentes a esta pesquisa, nem receberemos compensações financeiras.

Fui informado(a) que os riscos relativos à participação de meu filho/minha filha neste estudo são mínimos, pois a pesquisa ocorrerá no seu próprio contexto escolar e não propõe intervenções. Porém, na ocorrência de alguma emergência, quando na presença da investigadora, o Serviço de Atenção à Saúde do NDI – SAS/NDI, eu e, havendo necessidade, o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU seremos imediatamente informados para que sejam tomadas as devidas providências. Como risco mínimo, sei que meu filho/minha filha pode se sentir constrangido(a) com a presença da pesquisadora ao observar e registrar por escrito, fotografia ou vídeo, o seu cotidiano no NDI, mas que ela procurará respeitar caso ele/ela demonstre não desejar participar da pesquisa. Ainda assim, fiquei sabendo que é direito do meu filho/minha filha ser indenizado(a), nos termos da Lei, caso algum dano decorrente da sua participação na pesquisa lhe ocorra e ser ressarcido(a) caso ele/ela venha a ter alguma despesa direta para a efetivação da sua participação na investigação.

Concordo que os dados deste estudo advindos da participação de meu filho/minha filha sejam utilizados para fins de pesquisa e sua publicação/divulgação, desde que seu nome seja substituído por outro e o material publicado pela pesquisadora não mostre o seu rosto ou a sua voz de forma que seja possível identificá-los. Da mesma forma, fui informado(a) que, após a conclusão do estudo, que se dará durante o ano de 2019, a pesquisadora apresentará, de alguma forma, os resultados da pesquisa para a instituição e para os(as) participantes e os(as) responsáveis pelas crianças participantes que desejarem e puderem estar presentes.

Declaro, então, que recebi claras explicações sobre o estudo e que a pesquisadora respondeu e responderá, em qualquer etapa da realização da pesquisa, às minhas indagações sobre o que diz respeito à pesquisa. Portanto, estou de acordo que meu filho/minha filha participe do estudo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim, em duas vias, e uma delas será arquivada, juntamente ao material da investigação, que ficará sob posse da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa, podendo eu ter acesso a essa via do Termo, quando solicitado, durante este período. A pesquisadora ainda esclareceu que, apesar de tomar todos os cuidados necessários com o material físico e digital da pesquisa, não há como dar garantia que o mesmo não possa ser roubado, furtado, ou perdido em caso de incêndio ou outro incidente indesejado.

Nome do(a) representante legal pela criança:

Identidade: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O(A) responsável pela criança participante compreendeu minha explicação e aceitou assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de materiais científicos e pedagógicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) responsável pela criança participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo, pode entrar

em contato por meio dos seguintes canais de comunicação: _____

_____ (meu endereço), _____ (meu e-mail) e _____ (meu telefone).

Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com os Comitês de Ética em Pesquisa que aprovaram o presente projeto e que têm como objetivo serem colegiados destinados à defesa dos interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e, também, para contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro de padrões éticos, a saber: o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas, através do endereço Rua Gomes Carneiro, n.º 01, 2º andar, sala 212, bairro Centro, Pelotas/RS, Brasil, CEP 96.010-610, e-mail cepfeo@ufpel.edu.br ou telefone (53) 3284-3826, e/ou o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, através do endereço Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 (Prédio Reitoria II), bairro Trindade, Florianópolis/SC, Brasil, CEP 88.040-400, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou telefone (48) 3721-6094.

Assinatura da pesquisadora: _____

Florianópolis, _____ (dia) de _____ (mês) de 2018.

Apêndice E – Questões norteadoras para a(s) entrevista(s) com as professoras**Questões norteadoras para a(s) entrevista(s) com as professoras**

Projeto de Tese: “Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: *achadouros* contemporâneos” (PPGE/FaE/UFPel)

Doutoranda: Carolina Machado Castelli

Orientadora: Ana Cristina Coll Delgado

Professora entrevistada: _____

Conforme havíamos conversado, estou pesquisando a relação dos bebês e das crianças bem pequenas com a natureza na educação infantil. Gostaria, então, de propor algumas questões sobre essa temática:

1º bloco: Aproximações

- a) O que você compreende sobre natureza?
- b) O que você pensa sobre a relação humana, em especial das crianças, com a natureza?
- c) Como você analisa essa relação nos dias de hoje?
- d) Conte-me um pouco sobre a sua relação com a natureza.

2º bloco: Aprofundamento

- a) Como você analisa a relação entre crianças e natureza na escola?
- b) O que você destacaria sobre como as pessoas se relacionam com a natureza em Florianópolis?
- c) Essa relação provoca especificidades nas escolas? Em que sentido?
- d) A literatura tem apontado que a relação da criança com a natureza suscita discussões sobre os riscos/perigos e os benefícios que ela provoca. O que você poderia me dizer a respeito?
- e) Quais os desafios encontrados para promover o contato das crianças com a natureza?

- f) Você visualiza alguma relação entre criança e natureza e a conscientização ambiental?

3º bloco: Especificidades

- a) Conte-me um pouco sobre a sua formação e atuação na educação infantil.
- b) Quais são os principais referenciais e princípios que embasam o seu trabalho?
- c) Você inclui a natureza no seu trabalho na educação infantil? Poderia relatar como isso acontece?
- d) O que você gostaria de destacar sobre as experiências e as aprendizagens que os bebês e as crianças bem pequenas do seu grupo têm na/com a natureza?
- e) Considerando a proposta curricular da instituição, como você relaciona as atividades do desenvolvimento dessa faixa etária com a relação com a natureza?

4º bloco: Percepções

- a) Fale-me um pouco sobre o tempo diário que as crianças do seu grupo passam fora de sala na instituição.
- b) Como ocorre o planejamento para os dias frios e de chuva?
- c) Em que medida os animais fazem parte do seu planejamento?
- d) Como tem sido a relação com as famílias das crianças sobre o contato delas com a natureza na escola?

Há mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

Apêndice F – Orçamento previsto

Orçamento

Os gastos com essa investigação incluem despesas com relação a custeio, tais quais:

- meu transporte até o campo da pesquisa, calculado em R\$ 300,00;
- a aquisição (para uso próprio) de uma câmera semiprofissional, viabilizando a realização de fotografias e/ou vídeos durante as observações, no valor de R\$ 699,90;
- impressões dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras e os responsáveis pelas crianças participantes assinarem, estimadas no valor de R\$ 40,00;
- canetas para o registro das atividades de campo, somadas no valor de R\$ 4,50;
- bloco de anotações para o registro das atividades de campo, previsto no valor de R\$ 9,99;
- revisão de português da tese, avaliada em R\$ 1.500,00;
- revisão das normas de formação da tese, estimada em R\$ 750,00;
- tradução do resumo, proposto no custo de R\$ 50,00;
- impressões da tese, previstas em R\$ 700,00;
- encadernações das cópias impressas da tese, calculadas em R\$ 50,00;
- envio da tese para os professores membros da banca de defesa, avaliado no custo de R\$ 100,00.

O valor total previsto para o desenvolvimento da pesquisa foi calculado em R\$ 4.204,39.

Cabe ainda destacar que, em parte dos dois primeiros anos do doutorado, fui bolsista CAPES, a quem agradeço o apoio, e, durante o restante do curso, cobri os gastos com a pesquisa com recurso próprio.

Os participantes da pesquisa não tiveram que pagar por quaisquer procedimentos referentes a ela, nem receberam compensações financeiras.

**Apêndice G – Quantidade e distribuição dos dias de observação (e registros)
nos Grupos 1, 2 e 3 participantes da pesquisa (Quadro)**

Dia	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	Dia 10
Data	19/06	21/06	26/06	28/06	03/07	04/07	05/07	10/07	01/08	02/08
Grupo	G1	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G1	G2/G3	G2/G3	G1	G1	G2/G3
Dia	Dia 11	Dia 12	Dia 13	Dia 14	Dia 15	Dia 16	Dia 17	Dia 18	Dia 19	Dia 20
Data	03/08	07/08	09/08	16/08	16/08	17/08	21/08	23/08	24/08	30/08
Grupo	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3
Dia	Dia 21	Dia 22	Dia 23	Dia 24	Dia 25	Dia 26	Dia 27	Dia 28	Dia 29	Dia 30
Data	31/08	04/09	11/09	13/09	14/09	15/09	18/09	20/09	21/09	27/09
Grupo	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G2/G3
Dia	Dia 31	Dia 32	Dia 33	Dia 34	Dia 35	Dia 36	Dia 37	Dia 38	Dia 39	Dia 40
Data	02/10	04/10	05/10	09/10	23/10	25/10	30/10	01/11	06/11	08/11
Grupo	G2/G3	G1	G2/G3	G2/G3	G2/G3	G1	G2/G3	G1	G1	G2/G3
Dia	Dia 41	Dia 42	Dia 43	Dia 44	Dia 45	Dia 46	Dia 47	Dia 48	Dia 49	Dia 50
Data	09/11	20/11	22/11	23/11	30/11	04/12	05/12	11/12	13/12	14/12
Grupo	G1	G1	G2/G3	G1	G1	G1	G1	G1	G1	G1
Dia	Dia 51									
Data	20/12									
Grupo	G2/G3									

Quadro – Quantidade e distribuição dos dias de observação (e registros) nos Grupos 1, 2 e 3 participantes da pesquisa