UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

DANIELE BARROS JARDIM

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RIO GRANDE-RS
2010

DANIELE BARROS JARDIM

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA/ FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientação: Prof[a] Dr[a] Susana Inês Molon

RIO GRANDE-RS

2010

DANIELE BARROS JARDIM

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Drª. Susana Inês Molon
(Orientadora - FURG)

Drª. Ana Cristina Coll Delgado
(FURG)

Dr. Valdo de Lima Barcelos
(UFSM)

DEDICATÓRIA

Às crianças da Turma de Nível I (2009),
da E.M.E.I. Profª Eva Mann e
à professora da turma, Patrícia Guimarães,
pela acolhida e confiança
e pelas relações de aprendizagem, carinho e amizade
construídas durante esta pesquisa.
Ao meu filho Henrique,
pelo amor incondicional que sinto,
por ser a razão da minha vida e de minhas conquistas.
Ao meu amor e esposo Giovani,
por me apoiar, compreender e incentivar sempre
em minhas aventuras acadêmicas.
Aos meus pais, Paulo e Denise,
pela minha existência e
por acreditarem em meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Durante o intenso processo de elaboração desta dissertação, percorri caminhos, nos quais vivenciei momentos de ansiedades, alegrias, desafios, aprendizagens, etc. E, graças a algumas pessoas que me deram apoio e acreditaram em mim, consegui concluir este trabalho. Então, agradeço:

A *Deus,* por todas as bênçãos que me concede ao longo de minha vida;

A toda *minha família* -incluindo pai, mãe, irmão, avós, tios (as), primos (as) e padrinhos- pelo incentivo e pela imensa alegria de compartilhar esta realização;

Ao *meu esposo Giovani*, *meu filho Henrique*, *meu sogro Gilson*, a *minha sogra Lizete,* a *minha cunhada/irmã/amiga/comadre Jaque* e ao *meu compadre Márcio*, pelo apoio e pela compreensão que tiveram comigo durante o processo de elaboração da dissertação;

Aos amigos *Raquel, Diego, Ieda, Marandini, Érica e Lúcia* pela sincera amizade, por acompanharem minha trajetória e por torcerem por mim e pela minha família;

As minhas "*velhas amigas*" de graduação *Carina, Dayse e Mara*, que se manteram presentes, mesmo distantes, fazendo com que nossa amizade perpetuasse;

As minhas "*novas amigas*" *Aline, Rejane e Beatriz* (educadoras que, assim como eu, são comprometidas com a educação) por compartilharem comigo momentos de aprendizagens sobre EA dentro do PPGEA;

A toda equipe organizadora do I EDEA (I Encontro de Diálogos pela EA, 2008) por todos os momentos compartilhados *antes, durante e depois* do evento,

assim como pelas aprendizagens, pelos conhecimentos e diálogos estabelecidos sobre o PPGEA, em geral, e sobre a EA, em especial;

Às novas amizades constituídas na EaD/FURG: *Gabriela Nogueira, Cleusa Pereira, Leonardo Soldera, Marlene Brandolt, Suzane Vieira, Cleusa Peralta e Cilene Leite*, por compartilharem momentos "*inter e transdisciplinares*" da minha trajetória no mestrado, a qual ocorreu concomitante ao meu trabalho de tutoria na Pedagogia EaD, bem como a Vanessa Barbosa, por ter aceito revisar este texto;

A toda equipe da *E.M.E.I. Professora Eva Mann,* pela confiança e acolhida, desde o primeiro contato, colaborando para que esta pesquisa fosse concluída;

À *Ana Cristina*, por acreditar em mim, desde a iniciação científica na graduação, pelos ensinamentos com relação aos olhares voltados às crianças e suas infâncias e por cooperar com este trabalho desde a qualificação;

Ao professor Valdo, por valorizar e contribuir com o meu trabalho de pesquisa, desde a qualificação, e pela oportunidade de refletir sobre possibilidades de trabalho em Educação Ambiental;

À *Susana*, pela confiança, acolhida, e disposição de, literalmente, orientar cada etapa deste trabalho com paciência e comprometimento, assim como pela alegria de construirmos uma relação afetuosa e de experiências teóricas na tríade "Abordagem Sócio-histórica, Educação Ambiental e Estudos da Infância";

À *CAPES* pelo apoio e incentivo à pesquisa no campo da EA;

Enfim, a *todos os professores do PPGEA e ao gentil e atencioso Gilmar* que, de alguma forma, contribuíram para o meu processo de constituição como Educadora Ambiental, o qual não se esgota por aqui.

“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*,
mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.
O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com
é falar *impositivamente*.
Até quando, necessariamente,
fala contra posições ou concepções do outro,
fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica
e não como objeto de seu discurso.
O educador que escuta aprende a difícil lição
de transformar seu discurso,
às vezes necessário, ao aluno,
em uma fala *com ele”*
(FREIRE, 1996).

RESUMO

Esta é uma investigação que tem como problemática central analisar os significados e os sentidos da Educação Ambiental (EA) para as crianças no contexto da Educação Infantil. Está vinculada à linha de pesquisa "EA: Ensino e Formação de Educadores/as" do PPGEA/FURG. Para tanto, selecionei uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio Grande-RS. Assim, esta pesquisa qualitativa contou com a participação de 10 crianças que pertencem à faixa etária de 4 a 5 anos e a turma foi escolhida porque a professora tem o título de Mestre em EA pelo PPGEA/FURG. Esse estudo procurou manter, ao longo do processo de pesquisa, o respeito com o grupo pesquisado, na medida em que possibilitou suas participações, mediante a expressão de suas visões e vozes. O referencial teórico-metodológico que fundamentou esta pesquisa permeou os campos da Abordagem Sócio-Histórica, que me orientou a entender a criança como um ser histórico e cultural; dos Estudos da Infância, que me apoiaram para compreender as crianças, suas linguagens e peculiaridades geracionais; bem como o da Educação Ambiental por me fazer entender que suas especificidades precisam ser discutidas e incorporadas nas relações sociais entre as crianças e destas com os adultos do contexto. Pois, nas relações sociais, por meio das mediações semióticas, as crianças se apropriam das significações produzidas na sociedade sobre as questões sócio-ambientais. As observações realizadas e redigidas em diários de campo aconteceram em distintas situações dentro da escola com as crianças dessa turma, mas para a análise dos dados enfoquei principalmente as situações de sala de aula. Para tanto, utilizei a metodologia "*Análise de conteúdo"* na qual a análise parte da mensagem, que pode ser verbal, escrita, gestual, figurativa, documental ou provocada. Assim, nas atividades, nas brincadeiras e nos diálogos que aconteceram nesse contexto educativo, as crianças se apropriaram das relações sociais permeadas por: fantasia, imaginação, questões trazidas de casa para a escola, relações de poder, respeito, interação, afetividade e Zona de desenvolvimento Proximal - para constituírem suas formas de pensar, falar, sentir, fazer e imaginar, que evidenciam os significados e sentidos da EA. Portanto, os significados sobre a Educação Ambiental para as crianças permeiam algumas questões sócio-ambientais como o desperdício, a reciclagem e o meio ambiente, os quais são tratados por elas com criticidade nos diálogos estabelecidos. Sendo que os sentidos atribuídos pelas crianças permeiam princípios de EA para a turma como amizade, regras de convivência, participação, responsabilidade, autonomia e diálogos.

Palavras - chave: Pesquisa com crianças. Abordagem Sócio-Histórica. Educação Ambiental.

ABSTRACT

This is an investigation that has as its central issue examine the levels and directions of Environmental Education (EE) for children in the context of early childhood education. Is linked to the research line "EE: Education and Training Educators/as" the PPGEA / FURG. To that end, I selected a group of Early Childhood Education from public municipal schools of Rio Grande-RS. Thus, this qualitative research with the participation of 10 children belonging to age group 4-5 years and the class was chosen because the teacher has the title of Master of EE by PPGEA / FURG. This study sought to maintain throughout the research process, compliance with the research group, in that it allowed its shares through the expression of their views and voices. The theoretical and methodological reasons that this research has permeated the fields of socio-historical approach, which guided me to understand the child as a historical and cultural Study of Children, who supported me to understand children, their languages and generational quirks, as well as the Environmental Education for making me understand that their specific needs to be discussed and incorporated in the social relations between children and adults with these contexts. For, in social relations, through semiotic mediations, children use the meanings produced in society on socio-environmental issues. The observations made and written in field diaries were held in different situations within the school with children of that class, but for data analysis focusing primarily situations of the classroom. For this purpose, the methodology used "content analysis" on which the analysis part of the message, which can be verbal, written, gestural, figurative, documentary or provoked. Thus, activities in play and the dialogues that took place in an educational context, the children got hold of social relationships permeated by fantasy, imagination, matters brought from home to school, power relations, respect, interaction, affection and Zone Proximal development - to represent their thinking, talking, feeling, doing and imagine, highlighting the significance and meanings of the EE. Therefore, the meanings of environmental education for children permeate some socio-environmental issues as waste, recycling and environment, which are treated by them with the critical dialogues established. Since the meanings attributed by children of EE principles permeate of the class as friends, rules of coexistence, participation, accountability, autonomy and dialogues.

Keywords: Research with children. Socio-Historical Approach. Environmental Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Crianças participantes da pesquisa 68
FIGURA 2 e 3 - Fotos do portão de acesso e fachada da escola 73
FIGURA 4 - Pátio da escola 73
FIGURA 5 – Crianças durante uma Roda de conversa 84
FIGURA 6 - Atividade de fazer bolinhas com papel crepom 89
FIGURA 7 - Crianças brincando 92
FIGURA 8- Atividade de desenho: Pais desenham seus filhos e filhos desenham seus pais 94
FIGURA 9 - Atividade com balões: Pais e filhos amarrados por uma de suas pernas com um balão em comum 94
FIGURA 10 - Comemoração final da Festa do Dia das Mães 94
FIGURA 11 - Crianças brincando nos balanços de pneu 96
FIGURA 12 – Crianças Montando Lego 107
FIGURA 13 - Cartaz do Ajudante do Dia 110
FIGRUA 14 - Criança guardando os brinquedos na estante 112
FIGURAS 15, 16 e 17 - Crianças guardando seus trabalhos nas pastas 112

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: JUSTIFICATIVAS E INTENÇÕES COM ESTA PESQUISA 12

2 "TU NÃO VAIS FAZER PROJETO DE HORTA NA ESCOLA, ENTÃO?": FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE SUBSIDIA ESTE ESTUDO 21

2.1 DO SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA À PRODUÇÃO TEÓRICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 24

2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 31

2.3 APANHADO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ATIVIDADES, JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ...41

2.4 O OLHAR DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA**:** A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM VYGOTSKY 46

2.5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 57

3 "TU VAIS VER COMO A GENTE BRINCA NA SALA, NO PÁTIO... COMO A GENTE FAZ NOSSOS DESENHOS": OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS PRICIPAIS DESAFIOS E QUESTÕES DESSA PESQUISA COM CRIANÇAS 63

3.1 *"A DEBINHA ESTÁ COM VERGONHA DE DIZER 'COMO É'!":* CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA 68

3.2 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO: A E.M.E.I. PROFª EVA MANN 72

3.3 A APROXIMAÇÃO, INSERÇÃO E AS NEGOCIAÇÕES REALIZADAS NO CONTEXTO INVESTIGADO 74

3.4 A ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO E O PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO 78

4 "DEVEMOS CUIDAR DA TERRA, QUE É NOSSO PLANETA, PORQUE MORAMOS NELE": SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....82

4.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....84

4.2 AS QUESTÕES SÓCIOAMBIENTAIS QUE PERMEAM O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA TURMA DE NÍVEL I/2009.....98

4.3 OS PRINCÍPIOS DA EA INTRÍNSECOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÕES.....105

5 CONSIDERAÇÕES ARREMATADAS DA PESQUISA DESENVOLVIDA.....114

6 REFERÊNCIAS 120

7 ANEXOS 129

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: JUSTIFICATIVAS E INTENÇÕES COM ESTA PESQUISA

As crianças, todas as crianças,
transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam,
mas fazendo-o com a leveza da renovação
e o sentido de que tudo é de novo possível
É por isso que o lugar da infância é um entre-lugar (BHABHA, 1998)
o espaço intersticial entre dois modos
-o que é consignado pelos adultos
e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças
-e entre dois tempos-
o passado e o futuro.
(SARMENTO, 2004)

Inicio esta escrita com um resgate histórico sobre minha constituição como professora, a qual vai desde a infância até minha trajetória acadêmica e profissional, que foi onde comecei a me envolver com o universo da Educação Infantil. Em seguida, procurei justificar o "porquê" pretendi dar continuidade às investigações e aos estudos relacionados com as temáticas crianças e infâncias, a partir do que vivenciei na minha formação inicial em Pedagogia-Habilitação Educação Infantil.

Por isso, escolhi a passagem da escrita de Sarmento (2004), para introduzir este capítulo, pois elucida um pouco da concepção de criança que carrego e compartilho, especialmente quando o autor fala que a criança não só transporta o que a sociedade lhe lega, mas consegue renovar e produzir um novo sentido. Sendo que tal concepção amparou o projeto de pesquisa deste trabalho dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), durante o curso de mestrado.

Conforme fui refletindo sobre minha trajetória acadêmica e profissional, a fim de resgatar a justificativa para esta pesquisa, percebi que, desde criança, a escolha pela docência estava presente nas relações sociais estabelecidas por mim, principalmente familiares. Essa percepção se deu porque pertenço a uma família que sempre me incentivou a seguir a carreira do Magistério, por ser mais acessível financeiramente para cursar, bem como uma possibilidade concretizável, que me daria estabilidade e oportunidade imediata de emprego.

Logo, cresci, já sabendo a profissão que seguiria, pois gostava da idéia de ser professora, ou seja, essa identidade social com o Magistério foi traçada entre meus processos de socialização familiar, sobretudo, porque "ser professor" possui uma imagem que aparece como "status", principalmente quando tratada como 'responsabilidade social' e/ou como esperanças para um futuro melhor (NÓVOA, 1998). Então, como eu compartilhava também dessa compreensão sobre essa carreira profissional, queria segui-la.

Durante minha infância, o que mais se fazia presente entre as brincadeiras em geral eram as "brincadeiras de professora". Colocava todas minhas bonecas sentadas, organizando uma "sala de aula", onde era eu a docente, é claro! Construía "cadernos de chamada" para verificar os "alunos presentes", em que cada um tinha seu material – uma folha representando seu caderno - e adorava corrigir "provas". Depois, por consequência de meu bom rendimento durante todo Ensino

Fundamental, principalmente na disciplina de matemática, decidi cursar a Licenciatura em Matemática na Universidade.

Assim, ao término do Ensino Fundamental, fui cursar o Magistério no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, situado no Centro do município do Rio Grande, que teve duração de quatro anos. Logo ao término do terceiro ano, antes de realizar o estágio curricular no quarto ano, resolvi realizar um vestibular para ver como me sairia, já que teria mais um ano de curso, e, caso não fosse aprovada nesse processo seletivo, já teria uma experiência em vestibular. Então, ao final do ano de 2001, optei, no processo seletivo da FURG, por uma vaga no curso de Licenciatura em Matemática, no qual não fui aprovada.

No final do ano seguinte (2002), depois de ter realizado meu estágio curricular do curso de Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (na época, o curso não oferecia habilitação para Educação Infantil) e ter me realizado enquanto profissional trabalhando com as crianças de uma segunda série[1], com idades entre 8 e 10 anos, decidi concorrer, no próximo processo seletivo da FURG, para uma vaga no curso de Licenciatura em Pedagogia. Neste, fui aprovada!

Na época, meu pensamento por optar à habilitação em Educação Infantil foi porque assim ficaria com duas habilitações diferentes (Anos Iniciais pelo Magistério, e Educação Infantil pela Pedagogia), consequentemente, teria mais campos de atuação e trabalho.

Em seguida de meu ingresso no curso de Pedagogia Habilitação - Educação Infantil da FURG, no ano de 2003, comecei a me interessar e envolver mais nas causas da categoria infância, provavelmente devido a não abordagem imediata dessas questões no início do currículo do curso. No final do segundo semestre do mesmo ano, participei de uma seleção para bolsista de Iniciação Científica de um projeto de pesquisa que visava investigar as culturas infantis e os significados das crianças a respeito de uma casa de cuidadora no município do Rio Grande, para o qual fui selecionada.

Dentro desse projeto de pesquisa, permaneci financiada como Bolsista de Iniciação Científica, por dois anos, pelos Programas de bolsas PROBIC/ FURG[2] e

---

[1] Estágio realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cel. Juvêncio Lemos, localizada no Bairro Getúlio Vargas, do município do Rio Grande. Esta escola foi a mesma em que cursei todo Ensino Fundamental antes de ir para o Instituto de Educação Juvenal Miller.

[2] Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande.

PROBIC/ FAPERGS[3], sempre sob a orientação da Professora Drª Ana Cristina Coll Delgado.

Igualmente, participei durante minha trajetória acadêmica como colaboradora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos – NEPE/FURG e como estudante do Grupo de Estudos Crianças, Infâncias e Culturas – CIC, concomitante ao período atuado por mim no projeto de pesquisa supracitado. Enfim, toda essa trajetória foi de suma importância para minha formação acadêmica, científica, profissional e até mesmo pessoal, no sentido de conhecimentos adquiridos na área da Educação Infantil, a qual, atualmente, é reconhecida como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Em 2005, ainda cursando o terceiro ano da Graduação em Pedagogia, sob convite da Professora Drª Ana Cristina Coll Delgado, participei como ouvinte do Tópico Especial: "Infância, Globalização e participação no grupo social das crianças[4]" realizado no PPGEA/FURG, onde tive a oportunidade de entender melhor as questões que envolvem o grupo social da infância neste processo atual de globalização. Essa participação foi minha primeira experiência dentro de um Programa de Pós-Graduação, onde fui oportunizada a vivenciar, mesmo como aluna ouvinte, o ritmo de estudos do mestrado.

No início de 2007, depois de estar com o título de Licenciada em Pedagogia (final de 2006), consegui meu primeiro emprego como professora, numa Escola de Educação Infantil[5] da rede particular de ensino da cidade do Rio Grande-RS, onde consegui exercer a função de regente, numa turma com crianças entre 2 e 3 anos de idade, e relacionar a teoria aprendida durante a graduação com a prática. No mesmo ano e período, iniciei uma especialização em Psicopedagogia, na Portal Faculdades pelo Instituto Educar, com sede em Rio Grande-RS, na qual também tive oportunidade de continuar estudando aspectos sobre as crianças, porém com o enfoque nas dificuldades de aprendizagem.

---

[3] Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

[4] As professoras ministrantes foram: Ana Cristina Coll Delgado-FURG; Manuela Ferreira - Portugal e Catarina Thomas - UMINHO/ Portugal.

[5] Escola de Educação Infantil Criança e Cia localizada no Centro do município do Rio Grande-RS.

Ainda no mesmo ano, fui aluna especial do Mestrado de Educação Ambiental - PPGEA/FURG pelo Tópico Especial: "Estudos da Infância I[6]", em que tive a oportunidade de fundamentar e relacionar melhor meu interesse de pesquisa dentro deste Programa de Pós-Graduação. E, no final de 2007, fiz seleção para ingressar no PPGEA/FURG, obtendo aprovação.

Logo, penso que foi através de algumas inquietações, vivências e experiências passadas na graduação; na iniciação científica; no trabalho; e nas disciplinas como aluna especial que me motivei e procurei este Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e, mais especificamente, a linha de pesquisa "Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as" (EAEFE) para realizar o curso de mestrado e dar continuidade às investigações, no campo da Educação Infantil. Foi também, devido às descrições do programa e da linha de pesquisa se adequarem à minha intenção de pesquisa com crianças que elaborei este trabalho, quando se trata principalmente da *articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e sua inserção no contexto sócio-histórico-cultural.*

Para tanto, pretendo situar a pesquisa na abordagem sócio-histórica, pois a mesma compreende a criança como um ser histórico, social e cultural, sendo constituída e constituinte nas e pelas relações sociais mediadas pela linguagem. Com base nas leituras das obras de Vygotsky (1993, 1984, 2001, 2009), Molon (2003) esclarece que, para essa perspectiva, o desenvolvimento humano se constitui como produto das relações sociais estabelecidas pelas pessoas numa relação dialética, transformando-as e transformando-se num só tempo, mediante a linguagem.

Sob a orientação da Professora Drª Susana Inês Molon, coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Social (NUPEPSO/FURG) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pretendo fazer desta pesquisa uma experiência teórica e metodológica na tríade "Abordagem Sócio-histórica, Educação Ambiental e Estudos da Infância".

Acredito que essas inquietações emergiram por reflexões acerca de minha formação, sobre os contextos diversificados de educação e cuidado de crianças que observei e trabalhei e, também, por tentar entender como acontece na prática o

[6] Ministrada pela professora Ana Cristina Coll Delgado-FURG.

processo de ensino-aprendizagem da educação ambiental na escola com as crianças.

Considerando essas questões e minha trajetória, pretendi dar continuidade aos estudos na área da Educação Infantil, no entanto, direcionando meu olhar para a Educação Ambiental, neste momento, principalmente por ainda existirem poucas produções sobre pesquisas que exploram as experiências com crianças através delas mesmas, visto que essa metodologia ainda é recente, sobretudo nessa temática. Conforme Cruz (2008) comenta na apresentação do livro "A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas", do qual é organizadora:

> ...mesmo nas pesquisas, procurar captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente. Há poucos anos, um levantamento realizado por Rocha (1999) mostrava o quanto as crianças ainda eram pouco ouvidas, predominando as vozes dos adultos. Como apontava a autora, em geral, são realizadas pesquisas sobre crianças e não com crianças. (CRUZ, 2008, p.12)

Portanto, proponho-me a analisar os significados e os sentidos da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil, assim como, identificar as questões sócio-ambientais que emergem nas atividades propostas pela professora e realizadas pelas crianças no contexto escolar investigado; pesquisar se realmente aparecem os elementos da educação sócio-ambiental; caso apareçam, quais as posturas das crianças frente às questões sócio-ambientais; observar a participação das crianças no cotidiano do contexto escolar da educação infantil; e construir um projeto de extensão no final da pesquisa como forma de divulgação dos resultados.

Acredito que esta pesquisa possibilitará novas reflexões sobre a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, pois, mediante de um espaço propício à participação das crianças, dando-lhes vez, escutando-as, pois desde já, irão construir posturas críticas frente às questões sócio-ambientais. O que vai ao encontro do que Reigota (1996) entende por Educação Ambiental:

> Assim, a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. (REIGOTA, 1996, p.10).

Esta pesquisa foi construída a partir de uma trajetória de experiências, de encantamentos e de inquietações que constituíram uma escuta das crianças. Segundo Barcelos (2008), *ouvir* é diferente de *escutar*, pois "*Ouvir, ouvimos muita coisa, e o tempo inteiro. Já escutar (do latin auscultar: atentar para aquilo que vem de dentro) exige uma atitude de pausa*" (2008, p.23). Contudo, reitero a escolha por esta pesquisa por existir poucas produções acadêmicas e brasileiras sobre pesquisas que investigam as experiências com crianças através delas mesmas, principalmente na Educação Ambiental, o que vai ao encontro do que Delgado e Muller (2004) afirmam sobre isso: *"Ignorar os significados das crianças sobre o mundo, ou sobre os modelos de educação que pensamos para elas, é suprimir um esclarecimento sobre a compreensão de suas experiências"* (2004, p. 07).

Assim, este trabalho justifica-se pelas possibilidades que apresenta de compreensão e análise dos significados e sentidos da educação ambiental no contexto da educação infantil a partir das experiências das crianças.

Nesses termos, considero de suma importância manifestar minhas escolhas teórico-metodológicas para este estudo, as quais se relacionam com minha trajetória acadêmica e profissional no campo da Educação Infantil. Logo, caracterizo esta investigação como uma pesquisa qualitativa com crianças, orientada pela abordagem sócio-histórica, bem como apoiada pelos referenciais do campo da Educação Ambiental e da Educação da Infância.

A abordagem sócio-histórica orientou-me a entender o ser humano como um ser histórico e cultural, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais estabelecidas (MOLON, 2003). Com relação ao campo da Educação da Infância, especificamente a Sociologia da Infância, apoiou-me para compreender as crianças e suas linguagens, respeitando e valorizando suas vozes, caracterizando-as como um grupo social que constrói formas específicas de compreensão e ações sobre o mundo. E, quanto à Educação Ambiental, por esclarecer-me sobre as relações sociais estabelecidas pelas crianças permeadas pelos princípios da Educação Ambiental, a fim de constituir cidadãos comprometidos mediante ações conscientes que envolvam a participação política.

Entendo que tais áreas se encontram para orientar este estudo, na medida em que confiam igualmente às crianças a construção de uma sociedade pautada nos princípios da Educação Ambiental, entendendo que é preciso um novo modo de ver, pensar e atuar nas relações sociais e com a natureza. Compreendendo que o

sentido que as crianças dão às suas manifestações transforma também a sociedade.

Assim, apresento os capítulos que esta dissertação aborda, além deste, em que exponho minhas justificativas, intenções e meus objetivos com esta pesquisa, saliento, também, que foram necessários outros para centrar e discutir teorias, metodologias e análises.

O Capítulo *"'Tu não vais fazer projeto de horta na escola, então?': fundamentação teórica que subsidia este estudo"* elucida as teorias que amparam minhas questões de pesquisa trazidas desde minha formação inicial no curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil - e que subsidiam esta investigação. São referenciais que permeiam os campos dos Estudos das Infâncias, da Abordagem Sócio-Histórica e da Educação Ambiental.

Em seguida, apresento, num capítulo metodológico intitulado *"'Tu vais ver como a gente brinca na sala, no pátio... como a gente faz nossos desenhos': os caminhos metodológicos e as principais questões e desafios dessa pesquisa com crianças"*, a questão de pesquisa com as crianças a que me propus investigar, os instrumentos metodológicos, a proposta de análise e o contexto investigado. Realizo ainda a apresentação das crianças participantes desta pesquisa por elas mesmas que ocorreu durante uma atividade no projeto de extensão realizado, onde foram convidadas e oportunizadas a falarem sobre si.

Logo, apresento a análise dos dados no capítulo cujo título é *"'Devemos cuidar da Terra, que é nosso planeta, porque moramos nele': significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil"*, em que busquei elucidar a análise realizada dos significados e sentidos da Educação Ambiental produzidos, apropriados e (re)construídos pelas crianças da turma de Nível I(2009), no contexto da Educação Infantil que observei, mediante suas falas, atitudes e seus gestos expressos e percebidos. O que exigiu de mim muita atenção e um olhar sensível para suas múltiplas linguagens, a fim de conhecer e aprender mais sobre como as mesmas significam, apropriam-se, constroem e transformam os sentidos das coisas por meio das relações sociais.

Por último, intitulei minha escrita como "*Considerações arrematadas da pesquisa desenvolvida*", por acreditar que esta pesquisa não teve um ponto final, mas sim considerações e pontos importantes a serem destacados, a partir das

análises e dos estudos realizados, que possivelmente servirá como base para outros estudos e outras pesquisas.

2 “TU NÃO VAIS FAZER PROJETO DE HORTA NA ESCOLA, ENTÃO?”: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE SUBSIDIA ESTE ESTUDO

Língua de criança é a imagem da língua primitiva
Na criança fala o índio, a árvore, o vento
Na criança fala o passarinho
O riacho por cima das pedras soletra os meninos.
Na criança os musgos desfalam, desfazem-se.
Os nomes são desnomes.
Os sapos andam na rua de chapéu.
Os homens se vestem de folhas no mato
A língua das crianças contam a infância em tatibitati e gestos.
(MANOEL DE BARROS, 2001)

Neste capítulo, elucido as teorias que amparam minha questão de pesquisa, apresentada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, que é analisar que significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da Educação Infantil.

Elegi a frase "*Tu não vais fazer projeto de horta na escola, então?*" (Diário de Campo, 14/04/2009), para introduzir este capítulo, pois foi o que uma das mães das crianças participantes me perguntou, durante a reunião de apresentação da pesquisa na escola, e porque exemplifica a concepção de Educação Ambiental que comumente as pessoas têm quando nos referimos a esta temática, principalmente num ambiente escolar, a de realizações de hortas. Escolhi, também, o poema de Manoel de Barros, pois entendo que ele representa um pouco dos fundamentos teóricos que amparam esta pesquisa, os quais dizem respeito aos campos dos Estudos das Infâncias, da Abordagem Sócio-histórica e da Educação Ambiental, uma vez que a criança é percebida como alguém capaz de reproduzir e criar novos sentidos.

Justifico a utilização do campo dos Estudos das Infâncias porque, com base em alguns de seus elementos, as crianças são consideradas como participantes ativos na sociedade. Explico, também, porque compartilho com a idéia de que, ao conhecer a perspectiva das crianças, isto é, seus pontos de vista, nos permitimos aprender mais sobre como reproduzem o significado e transformam os sentidos das coisas nas próprias relações sociais.

Com relação ao campo da Abordagem Sócio-Histórica, utilizo-a porque partilho e concordo com a ideia de que a base do desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, em que as relações sociais constituem as pessoas por meio das mediações semióticas. Essas mediações ocorrem através de signos, palavras e/ou instrumentos e são entendidas como processos de significação, permitindo, assim, a comunicação e a aquisição de conhecimentos entre as pessoas.

Quanto ao campo da Educação Ambiental, escolho-o porque, mediante suas especificidades, busca que as visões de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas. O que envolve uma transformação das relações sociais entre as pessoas e dessas com o meio ambiente.

Para tanto, primeiramente, realizo um resgate histórico e conceitual sobre os estudos da infância, onde abordo desde o estudo clássico do historiador francês

Philiphe Áries (1981), que traz compreensões sobre a infância na história da humanidade, até o surgimento do sentimento pela infância, em que seus fundamentos estão arraigados na Sociologia da Infância, a qual surgiu recentemente, com o intuito de estudar a infância em sua totalidade, levando em consideração a realidade social.

Compreendo que esse levantamento se fez necessário para visualizar como aconteceu e o que ocasionou este tratamento distinto do adulto para com a criança na idade moderna, assim como para entender as crianças como seres capazes de reproduzir significados e modificar sentidos na sociedade por meio das relações sociais estabelecidas no ambiente que se encontram.

Apresento o contexto da constituição da Educação Infantil no Brasil e no Mundo, pois o mesmo, nos últimos tempos, vem demostrando sua importância no desenvolvimento das crianças; bem como um panorama legislativo, que demonstra o avanço dos direitos das crianças, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, tal como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Em seguida, abordo o olhar da Abordagem Sócio-Histórica sobre as crianças, onde realizo um apanhado sobre como a abordagem sócio-histórica observa e compreende a criança, com base nos estudos de Vygotsky, com relação aos seguintes itens: zona de desenvolvimento proximal; imaginação e fantasia na infância; a afetividade e os significados e sentidos nas relações de ensino-aprendizagem.

Por fim, apresento as relações dos elementos e dos princípios da Educação Ambiental com a Educação Infantil que, ao meu entender, são importantes para pensarmos em alternativas de trabalho para e com as crianças nesse contexto escolar. Apresento, também, a Educação Ambiental Transformadora como um conteúdo emancipatório na Educação Infantil que vê a educação como elemento de transformação social, em que atividades relacionadas ao fazer educativo provocam transformações.

Assim, compreendo que as contribuições desses fundamentos teóricos articulados subsidiam esta pesquisa e orientam meu olhar nas análises sobre os significados e sentidos da Educação Ambiental pelas crianças no contexto da

Educação Infantil. Conforme o levantamento teórico realizado para este estudo, considero importante destacar que as crianças possuem um papel ativo na sociedade por suas capacidades de participação política. Por isso, entendo-as como um grupo geracional, que necessita ser ouvido.

2.1 DO SURGIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA À PRODUÇÃO TEÓRICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Antigamente, o chamado cidadão só era reconhecido como um ser adulto, branco e do gênero masculino, enquanto que mulheres, escravos e crianças nem eram considerados pela sociedade como seres capazes de cidadania. Após a segunda guerra mundial, houve a aceleração de um movimento pelos direitos da criança reforçado por uma convenção internacional sobre esse assunto. Entretanto, a afirmação da cidadania da infância só acontece efetivamente na Convenção dos Direitos das Crianças[7], em 1989, onde se resgatou a visão das crianças como participantes ativos na sociedade e portadores de direitos.

Pela primeira vez na história dos direitos da criança conferem-lhe a possibilidade de se expressar e participar, atributos esses fundamentais para o exercício da cidadania. Contudo, Tomás (2007), em seus escritos, já problematizava que tais direitos básicos são reconhecidos universalmente às crianças, mas, ainda assim, existe o problema quanto à forma como são colocados em prática ou não.

Tomás e Soares (2004), estudiosas sobre esta temática, consideram a existência de três mecanismos essenciais para desenvolver esse processo de efetiva participação das crianças como cidadãs: organização infantil; participação infantil; e expressão infantil.

As características do primeiro mecanismo –a organização infantil- seriam a articulação das crianças, seja individual ou grupal, numa organização lúdica, flexível, funcional, regulamentada e democrática. Quanto ao segundo mecanismo - sobre a participação infantil- as características seriam legitimidade e incidência social, em que é importante oportunizar espaços para opiniões e iniciativas. E o

[7] A Convenção dos Direitos das Crianças foi adotada por consenso na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, através da resolução 44/25.

terceiro mecanismo –da expressão infantil- busca manifestações do ser, pensar e sentir das crianças (TOMÁS e SOARES, 2004).

Contudo, esse desenvolvimento da concepção de cidadania da infância está intimamente relacionado a uma mudança de perspectiva nesse campo interdisciplinar dos estudos da criança, levando a uma investigação das crianças a partir do seu próprio campo, bem como uma reflexão crítica das perspectivas teóricas tradicionais que construíram a infância como projeção de adultos em miniatura. Assim, iniciaram-se mudanças teóricas importantes no campo da Sociologia, com a temática da infância (SARMENTO, 2005).

Corsaro (1997) questiona sobre o porquê das crianças terem sido ignoradas na sociologia e, para responder, retoma Qvortrup que em suas observações notou que as crianças não têm sido tão ignoradas quanto parece, mas sim marginalizadas. Esse autor também acredita que as crianças são marginalizadas principalmente em função das suas posições subordinadas na sociedade. Corsaro (1997) argumenta *"...muito do pensamento da sociologia sobre as crianças e a infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, o processo pelo qual a criança se adapta para internalizar a sociedade"* (1997, p.8). Nessa perspectiva teórica tradicional em que a criança é vista como alguém fora da sociedade, esta apropria-se da criança para ser treinada e formada para exercer assim uma futura cidadania.

Estudiosos do campo da sociologia da Infância (CERISARA, 2004; CORSARO, 1997 E 2002; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2003 E 2004, SIROTA, 2001; TOMÁS E SOARES, 2004; E OUTROS) têm afirmado a infância como categoria social e confirmado que esse surgimento do sentimento pela infância emergiu com a Modernidade. Segundo Delgado e Muller (2004):

> De forma geral, esses estudos esclarecem que crianças sempre existiram desde os primeiros registros históricos. Mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a modernidade (DELGADO e MULLER, 2004, p.1).

O início da modernidade, no século XVIII, ocasionou inúmeras mudanças políticas, culturais, sociais e econômicas; e inúmeros acontecimentos perturbadores dos costumes e hábitos, o que, por sua vez, proporcionou um tratamento distinto do adulto para com a criança, principalmente por estabelecer/ pensar lugares específicos para ela e por produzir novas relações de autoridade e novas formas de

comportamento, especialmente quando as crianças deixaram de conviver entre adultos e suas atividades, passando a frequentar a escola. Logo, tais mudanças foram responsáveis para que o “ser criança” fosse universalizado como infância, a partir da modernidade, já que até o final do século XVII existia a ausência de um sentimento de infância. Sendo que esta separação ocorreu junto com a formação da família nuclear burguesa, na qual esse sentimento afetou primeiramente o nobre para depois o pobre (HEYWOOD, 2004).

Ariès (1981) utilizou representações artísticas para investigar como a sociedade encarou as crianças ao longo da história, como e quando surge o sentimento de infância, afirmando que até o século XII a infância não era então representada nas artes. De acordo com o mesmo autor, existem observações feitas por historiadores da literatura que confirmam que a infância não era significativa, pois os homens acreditavam que era um período de transição que, assim que ultrapassado, perder-se-iam também as lembranças.

> Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil quer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É muito mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p.50).

Um século depois (séc. XVIII), aparecem representações de crianças, mas como mini-adultos, ficando o sentimento encantador da infância restrito ao menino Jesus, devido à infância estar ligada ao mistério da maternidade de Maria. No século XIV, tem-se a representação da “infância santa” e, no século seguinte, crianças e adultos são representados juntos na vida cotidiana. No século XVI, as criancinhas nuas aparecem pintadas como motivos decorativos. Somente por volta de 1700, as crianças passam a ser representadas sozinhas, surgindo também os retratos dos filhos. Então, finalmente no século XVIII, tanto na literatura quanto nas pinturas são demonstrados sentimentos pelas crianças.

O estudo de Ariès, ao discutir sobre o surgimento da infância, desvelou que essa categoria social teve início somente a partir de dois sentimentos constitutivos no século XVII: o da paparicação, que tornava a criança uma fonte de distração para o adulto devido a sua ingenuidade e graça; e o de moralização, que previa um controle para a educação das crianças, com o intuito de formar homens racionais e cristãos (ARIÈS, 1981).

Contrariamente ao pensamento de Ariès (1981) que defendeu o surgimento da infância como fruto da mudança de comportamentos e hábitos dos adultos, Corsaro (1997) entende as crianças como responsáveis por suas infâncias com participação dupla, afetando e sendo afetados na e pela sociedade. Logo, as idéias de Ariès têm sido problematizadas, especialmente depois da tese da descoberta da infância como criação da modernidade. Heywood (2004), seu maior crítico, questiona a diversidade de experiências vividas por pessoas de pouca idade no passado, devido ao número reduzido de fontes –muitas com caráter ficcional- bem como pela produção das mesmas terem se dado pela minoria (clero, aristocracia e patriarcado), que voltava seus olhares para uma minoria letrada, configurando uma ausência de outros olhares com a inclusão de variações de atitudes, regionais, econômicas e de massas.

Assim, surge a Sociologia da Infância[8] por considerar e afirmar a infância como sendo uma construção social, histórica e cultural; por compreender as crianças como participantes sociais competentes e com vozes; bem como perceber o processo de socialização e a influência exercida sobre a criança com relação a sua integração na atual sociedade. A partir de então as atenções da sociologia voltaram-se para perceber a presença da infância (QUINTEIRO, 2002).

Sirota e Montandon realizaram um estudo a partir de publicações sobre a infância na Sociologia entre as produções de língua francesa e inglesa, respectivamente. Sirota (2001) destacou que na produção francesa os sociólogos contribuíram fundamentalmente para a consideração da criança como ator social. E Montandon (2001) ressaltou que, entre as produções dos sociólogos ingleses, existem elementos em comum com às produções de língua francesa associados a uma abordagem renovada da socialização e uma visão crítica desse processo. Percebe-se, então, que os primeiros elementos para uma sociologia da Infância, entre a produção teórica de duas línguas, vão ao encontro de uma construção social da infância e contra a visão de criança passiva, à qual os adultos transferem cultura. De acordo com Quinteiro (2002):

---

[8] Os Sociólogos da Infância se reuniram pela primeira vez em 1990 no Congresso Mundial de Sociologia. Seu ponto de partida foi uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir que um dia culminará no ser adulto. A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto: in-competente, i-matura, i-racional (BORBA, 2007).

> Finalmente, a questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. (QUINTEIRO, 2002, p. 139)

Entretanto, paralela à reivindicação dos estudiosos da sociologia da infância, de que as vozes e os olhares das crianças sejam valorizadas, existe outra corrente que defende a idéia de que a infância esteja acabando. Postman (1999, p.93) defende que o conceito de infância surge quando os espaços de crianças e adultos são separados, quando os adultos apropriam-se da leitura e passam a deter as informações, provocando uma diferenciação fundamental entre ambos.

Na perspectiva desse autor, essa diferenciação está desaparecendo à medida que a tecnologia proporciona às crianças a oportunidade de terem acesso às informações do mundo adulto, mesmo sem dominarem a leitura. Dessa forma, o telégrafo teria sido o marco inicial para o desaparecimento da infância, por ter modificado e ampliado o tipo de conhecimento a que as crianças tinham acesso. Além disso, ele afirma que a televisão acabou com o sentimento de vergonha que era importante para manter esta separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, à medida que a infância era encarada como um tempo de inocência e dependência dos adultos.

Frente a essa idéia, alguns estudiosos contrapõem-se, afirmando que há uma diferenciação entre crianças e adultos. Autores como Sarmento (2003 e 2004), Tomás e Soares (2004), Corsaro (1997 e 2002), Montandon (2001), Sirota (2001), Quinteiro (2002), entre outros, apostam na resistência das crianças frente às informações recebidas atualmente, pois acreditam que elas não as recebem passivamente, mas sim reinterpretam criativamente.

A partir desse apanhado histórico percebe-se que a valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como são concebidos e difundidos atualmente, sendo modificados a partir das mudanças econômicas e políticas da sociedade, assim como a concepção de família que nem sempre existiu da mesma forma como a conhecemos atualmente. Ao longo do tempo, a família e, conseqüentemente, a infância se configurou conforme acontecimentos frutos da sociedade moderna. Por volta do século XIX, foi que iniciaram as alterações na família e também a noção da criança diferente de adulto. Assim, começa a nascer uma sensibilidade distinta para a infância.

Nesse sentido, o campo da Sociologia da infância vem se estruturando em torno de alguns princípios que geram rupturas nas visões adultocêntricas[9] predominantes na compreensão das crianças e de suas infâncias, entre eles as concepções de culturas infantis, reprodução interpretativa e de atores sociais. Para Borba (2007), as culturas infantis representam um dos temas privilegiados nos estudos da sociologia da infância.

Sarmento (2003), por exemplo, explica que as Culturas Infantis resultam da apropriação criativa que as crianças efetuam da informação do mundo adulto, para endereçarem os seus próprios interesses enquanto grupo de pares. Para esse autor, as Culturas Infantis são uma espécie de fusão, de entrelaçamento das culturas das crianças com as culturas do mundo dos adultos, ou seja, essas culturas se interpenetram e as crianças vivem, interagem e modificam o mundo, as regras e o que for instituído e criado por nós adultos.

Além disso, alguns traços são caracterizados e peculiares às culturas das crianças, como afirma Sarmento (2004): a ludicidade, a fantasia do real, a interatividade e a reiteração.

A *ludicidade* diz respeito ao discernimento que os adultos possuem de separar brincar (brincadeira) de trabalhar (algo sério), o que, no caso, as crianças não conseguem, pois brincar para elas é “coisa séria”. A *fantasia* é a produção do imaginário que condiciona experimentar outras possibilidades de existência. A *interatividade* diz respeito a uma autoria coletiva entre as culturas, em que todos os membros participam. A *reiteração* (princípio da repetição e da réplica) é quando o tempo pode sempre começar de novo, não há uma medida que o controle.

Sobre o conceito de *representação interpretativa* a criança não é apenas reprodutora, mas também produtora de cultura (CORSARO, 2002), enquanto o outro conceito de atores-sociais se constitui em um enorme desafio teórico-metodológico, que significa compreender as crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, mesmo inseridas no mundo adulto.

Nessa mesma direção, Quinteiro (2002) argumenta:

> Por um lado, afirmam os pesquisadores, ‘ a infância é um outro mundo’, sobre o qual produzimos uma imagem mítica, por outro, não

[9] O termo *visões adultocêntricas* refere-se à visão de mundo a partir dos adultos: seus valores, suas idéias e seus costumes; tudo analisado por uma ótica adulta, que se sobrepõe às demais, entre elas, a das crianças.

> há este ‘outro mundo’, porque é no campo das relações sociais que a criança cresce e se constitui como sujeito. Por isso é que se pode afirmar que a participação das crianças no processo educativo não se limita aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, econômicos, políticos e históricos (QUINTEIRO, 2002, p.139).

Sobre o conceito de atores sociais atribuído às crianças e suas infâncias, Sarmento (1997) nos alerta que considerar as crianças como atores sociais implica no reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e na constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. E a interpretação dessas culturas infantis, não pode ser realizada no vazio social, pois as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Nesses termos, para o historiador brasileiro Kuhlmann Júnior (1998), é preciso considerar a infância como condição da criança, pois esse conjunto de suas experiências vividas em diferentes lugares é mais do que uma representação dos adultos sobre essa etapa da vida e, a partir disso, fica difícil afirmar se uma criança específica teve ou não infância. Então, mediante a diversidade das condições sociais, assim como dos tempos históricos (como a dificuldade de encontrar e/ou resgatar fontes), é complicado afirmar que a infância é uma descoberta da modernidade e que na Idade Média não existia essa concepção, principalmente porque em outros períodos históricos permeavam pensamentos e concepções diferentes com relação à infância.

Na modernidade, por exemplo, o controle, a regulação, a institucionalização e as disciplinas, bem como a presença feminina no lar corroboravam para que houvesse a proteção de uma infância, o que, posteriormente, a partir de um movimento universal, provocou uma reestruturação da sociedade, modificando formas de cuidado e educação das crianças. Compreendo que esse levantamento se fez necessário, para visualizar como aconteceu e o que ocasionou esse tratamento distinto do adulto para com a criança, bem como se deu o surgimento do sentimento da infância.

Tal como foi visto neste item, destaco os eixos que norteiam minha pesquisa: considerar as crianças como participantes ativos na sociedade; desenvolver estratégias para efetivar a participação das crianças; oportunizar que as vozes e os olhares das crianças sejam valorizados; e reconhecer que existem traços característicos e peculiares desse grupo geracional.

No texto a seguir, apresento o contexto da constituição da Educação Infantil, primeiramente, realizando um resgate histórico de como era a educação das crianças.

2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contexto da Educação Infantil vem demostrando sua importância no processo de desenvolvimento das crianças ao longo dos anos. Historicamente, a educação das crianças ficava a cargo das famílias que, mediante as relações sociais com os adultos e as demais crianças de seus contextos sócio-históricos, constituiam-se como sujeitos aprendendo normas e regras de sua cultura. A partir de um movimento universal, de transição para o sistema capitalista, que provocou a reorganização da sociedade, a mulher adentrou no mercado de trabalho e, consequentemente, modificou a forma do cuidado e da educação dos filhos no seio familiar.

No texto de Paschoal e Machado (2009), com base num levantamento bibliografico que realizaram sobre essa questão histórica, afirmam que:

> Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, consequentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 79).

Logo, essa modificação na estrutura familiar reorganizou os hábitos e costumes familiares da época para com a educação das crianças e surgia assim a necessidade das mães operárias de deixarem seus filhos com alguém para que podessem trabalhar. As mulheres que não optaram pelo trabalho nas fábricas encontraram, então, outra forma de trabalho como cuidadoras de crianças - as chamadas “Mães mercenárias”- que ofereciam seus serviços para cuidar dos filhos das mães operárias (PASCHOAL E MACHADO, 2009).

Conforme o aumento dos pais no mercado de trabalho, emergiram outras organizações de trabalho, para atender a grande demanda por cuidado e educação das crianças formadas principalmente por mulheres das comunidades que, sem quaisquer propostas instrucionais, adotavam atividades como canto, rezas, hábitos de comportamento e regras para ministrar com as crianças. Por consequência do despreparo dessas mulheres e da falta de estruturas em geral, acarretaram um aumento de maus tratos às crianças. De acordo com Rizzo (2003):

> Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Ainda, segunda a autora supracitada, a preocupação das famílias era de sobrevivência nesse novo modelo econômico, então, os maus tratos às crianças tornaram-se culturalmente aceitos na sociedade (RIZZO, 2003). Assim, as primeiras instituições para crianças iniciaram suas atividades com um objetivo mais assistencialista, de proteção, higiene, alimentação e cuidado, como as instituições européias que tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho.

Segundo Kuhlmann Jr. (2001), tais instituições também já se preocupavam com a questão educacional à medida que pensavam em atividades, já denominadas como pedagógicas, tais como identificar as letras do alfabeto; pronunciar bem as palavras; e assimilar noções de moral e religião.

Com base na abordagem realizada pelas autoras Paschoal e Machado "*a partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância (...), que foram absorvidas como modelos em diferentes países*" (2009, p. 81). Porém, no Brasil, as instituições para crianças, como as creches, foram criadas exclusivamente com caráter assistencialista, atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física, o que diferenciou essas instituições das demais criadas nos países europeus que tinham como objetivos o caráter pedagógico (PASCHOAL E MACHADO, 2009). Conforme os escritos de Didonet (2001):

> Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

As Casas dos Expostos (ou Roda dos Expostos[10]) no Brasil foram instituições de atendimento à infância (antes mesmo das creches) que promoviam a assistência e criação dos bebês enjeitados, e ficavam a cargo das Câmaras Municipais. As Rodas dos Expostos foram uma das únicas instituições que acolhiam as crianças abandonadas e foram seus sistemas de amparo, realizados basicamente nas Santas Casas de Misericórdia do Brasil, que trouxeram a marca de um assistencialismo caritativo. Esses estabelecimentos de assistência infelizmente não tinham, na época, uma visão de abandono e, por isso, tratavam as crianças abandonadas como enjeitados. Esses tipos de instituições também representavam um estigma permanente para a vida toda do exposto.

No entanto, para a época, foi uma das raras alternativas para a mãe pobre ganhar um pequeno salário e a criança exposta ter uma instituição que lhe propiciasse alguma proteção. Segundo Marcílio (1997), por mais de um século a Roda de Expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados.

Ainda no final do século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à creche, mais relacionada à idéia de educação, assim, um número significativo de creches foi criado por organizações filantrópicas e a criação dos jardins de infância foi defendida por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o

---

[10] Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados que era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL E MACHADO, 2009).

desenvolvimento infantil, mas foi criticado também por identificá-los com instituições européias.

Com relação aos olhares pedagógicos pelo mundo, tudo começou no século XIX com Froebel na Alemanha, Montessori na Itália, Francisco Coelho em Portugal e Freinet na França. Froebel foi o pensador do termo “Jardim de Infância”, em 1840, e, a partir daí, em menos de cinco anos já existiam mais de 40 instituições com essa denominação destinada a crianças de três a seis anos na Alemanha.

Montessori trouxe a idéia do ambiente adaptado para as crianças. Iniciou pensando para crianças excepcionais e, posteriormente, para crianças consideradas “normais”, utilizando materiais voltados à estimulação sensorial e intelectual. Destacou-se também pela criação de “Casa dei Bambini”, em 1907, na Itália, onde eram relevados os aspectos educacionais e de vida como inseparáveis.

Coelho seguiu as idéias froebelianas de uma pedagogia voltada para a criança e, em 1834, fez sua primeira iniciativa na educação infantil pré-escolar, fundando as “Casas de asilo da infância desvalida”, em Portugal, onde essas casas eram basicamente para crianças pobres.

Freinet começou a transformação na educação, criando o movimento da escola moderna na França e desenvolveu assim as escolas populares. Várias de suas idéias permeiam a prática docente atualmente, tais como as aulas-passeio; confecções de jornais e textos; correspondência inter-escolar; o canto do desenho; e a auto-avaliação. Ele não pretendia que suas idéias fossem seguidas tal qual, mas pensava que cada professor deveria seguir o que mais se aproximasse de suas condições e peculiaridades.

Logo, a escolarização na infância foi encarada por esses pensadores como uma forma de modificar a escola tradicional, buscando uma pedagogia que priorizasse a criança em seus interesses; em suas condições e necessidades; uma pedagogia voltada para a formação intelectual; pensando sempre numa escola popular que levasse em conta a realidade do aluno. Cada autor em destaque deixou marcas, idéias, seus conceitos e métodos que influenciam até hoje as práticas educativas.

Com relação ao Brasil, novamente, segundo Paschoal e Machado (2009), devido a fatores, tais como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e

começaram a reivindicar melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Sobre isso, Oliveira (1992) comenta que:

> Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Um dos primeiros momentos em que o termo criança surgiu no Brasil foi, em seguida da Independência, em 1883, um século depois do início da modernidade, quando a Assembléia Constituinte pensou em um caminho de instrução e ensino para os habitantes do império. E essa preocupação com certeza estava diretamente relacionada à formação do cidadão brasileiro.

Somente por volta de 1854 é que a educação pública delimitou o público alvo das escolas primárias da cidade, mais conhecido na época como ensino básico, que incluíam as crianças (meninos) livres e pobres entre cinco e quatorze anos de idade. O governo, apostando num ofício, fornecia vestuário e material escolar, pois a ideia que permeava a educação é a de futuros cidadãos. Após o término do ensino primário, os meninos eram enviados para a Marinha ou para aprendizagens de ofícios, a fim de, futuramente, garantirem sustento e trabalho. As relações de gênero eram bem demarcadas pela escola, pois existiam escolas para meninos separados das meninas, principalmente, porque o objetivo era instruir a população livre/ masculina, onde cabiam às meninas somente os saberes da vida doméstica. Mas, essa educação popular, conforme Martinez (1997), prometia uma transformação social associada a uma conservação imperial:

> Educação popular-(...)-como garantia de transformação social, de alicerce do progresso e da civilização, mas também, e fundamentalmente, como elemento de direcionar as idéias do povo de modo a reproduzir hierarquias e conservar a ordem imperial (MARTINEZ, 1997.p.161).

Somente a partir de 1870 é que a problemática da educação das crianças pobres e pequenas ganhou mais espaço. Mais ou menos um século depois, nos campos pedagógico e educacional, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira defendiam a democratização da escola pública e da difusão do ensino às crianças e aos jovens populares, posteriormente, esse movimento ficou conhecido como Escola Nova. Tal democratização do ensino já se obtém atualmente ratificado por leis como Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A Educação Infantil foi efetivamente reconhecida somente na Constituição Federal em 1988, ficando garantido seu direito à educação na legislação, ao incluir a creche e a pré-escola no sistema educativo. Conforme seu artigo 208, no inciso IV: *"[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade*" (BRASIL, 1988).

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, ratificando-as como sujeitos de direitos e deveres. Com base em seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para oportunizá-los de um desenvolvimento pleno como "[...] *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade*" (BRASIL, 1994).

Segundo Ferreira (2000), o ECA é mais do que uma simples 'ferramenta' jurídica, pois estabeleceu também um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas para as crianças:

> Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma
> criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000, p. 184).

A partir de 1994, o Ministério da Educação inicia uma série de publicações de documentos oficiais intitulados "*Política Nacional de Educação Infantil*", em que

tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos, para esse nível de ensino, com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento. Os documentos eram: "*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*" (1995), que discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições de Educação Infantil no país; "*Por uma política de formação do profissional de educação infantil*" (1994), que reafirma a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil, no caso na Modalidade Normal no Ensino Médio; entre outros. Os documentos supracitados foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho e dos professores no interior dessas instituições de Educação Infantil no país.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996), a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, sendo as outras duas etapas o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Essa Lei veio para determinar que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Com base nesse panorama legislativo, fica notório o enorme avanço aos direitos das crianças, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o "*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN*" (BRASIL, 1998), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade nas Instituições de Educação Infantil e idealizado para servir como orientação, de cunho educacional, sobre os objetivos, conteúdos e as orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Sobre os objetivos gerais da Educação Infantil, o RCN (1998) ressalta que a prática desenvolvida nas instituições deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

> • desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
>
> • descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
>
> • estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
>
> • estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
>
> • observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
>
> • brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
>
> • utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
>
> • conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63, v. 1).

Contudo, para que tais objetivos sejam alcançados de modo integrado, o RCN (1998) sugere que as atividades devam ser oferecidas para as crianças tanto por meio das brincadeiras quanto pelas ocorridas em meio a situações pedagógicas orientadas. Nesse sentido, a integração é fundamental no desenvolvimento do trabalho do professor, uma vez que:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda com relação ao RCN, sobre a questão do cuidar, é importante destacar que esse deve ser entendido como parte integrante da educação, isto é: "[...] *cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas*" (BRASIL, 1998, p. 24).

Também no ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e as *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1999). A primeira teve como objetivo direcionar os encaminhamentos pedagógicos para essa modalidade de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação, de modo obrigatório, enquanto a segunda discutiu a importância de uma formação qualificada para os profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, cujo seu objetivo principal foi estabelecer as metas para todos os níveis de ensino e sua vigência se estenderá até o ano de 2010. Um dos objetivos desse documento é reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público. Para a Educação Infantil, esse documento estabeleceu vinte e seis metas para serem alcançadas no decorrer dos seus dez anos de vigência.

Com base nos escritos de Paschoal e Machado (2009) de acordo com a legislação vigente e o processo histórico que acompanhou a trajetória das instituições de atendimento à infância, seja a creche ou a pré-escola, o Ministério da Educação, tomando por base a série de publicações de documentos oficiais entre 1994 e 1995, já citados anteriormente, definiu o ano de 2006 como o ano da *Política Nacional de Educação Infantil*, com seus objetivos, suas diretrizes, metas e estratégias para esse nível de ensino. Recomendando, neste documento, que a prática pedagógica deve considerar os saberes produzidos no cotidiano pelas pessoas envolvidas no processo; que o poder público elabore planos de educação de acordo com essa política e que as instituições de Educação Infantil ofereçam e assegurem iniciativas inovadoras:

> A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios

> elaborem ou adéqüem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 26).

Ainda conforme o documento "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação" (2006) em razão da importância da Educação Infantil no processo de constituição da criança, atualmente, a mesma conseguiu ser reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica no país. E, segundo algumas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e aprendizagem entre os primeiros anos de vida mostram a importância e a necessidade do trabalho educacional nessa etapa.

> Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, p. 05).

Embora a Educação Infantil não seja obrigatória, as crianças tem direito a frequentar, sendo uma opção da família matricular as mesmas. Segundo o Plano Nacional de Educação Infanil (2006), pensando em colaborar com o desenvolvimento da criança, a LDB amplia o acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, que é a faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. Logo, essa alternativa diminui a demanda para essa etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, deve ser efetivada considerando as especificidades dessa faixa etária, bem como a

articulação entre essas duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Para tanto, a Lei nº 11.114/2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental mediante a alteração dos Arts. 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394- LDB/ 1996).

De acordo com essa Política (Brasil, 2006), historicamente, esse processo aumenta à medida que cresce a inserção das mulheres no mercado de trabalho, assim como há uma maior conscientização por parte das pessoas pela necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica, como acontece nas instituições de Educação infantil. Logo, novas temáticas oriundas desse campo da Educação Infantil apontam para outras áreas de investigação como é o caso desta pesquisa em questão, que procurou analisar os significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças no contexto escolar da Educação Infantil, mediante observações de suas atividades, brincadeiras, seus jogos e diálogos.

Nesses termos, enfatizo eixos deste texto que me apóiam no processo de análise e escrita desta investigação: a questão educacional do cuidado/educação das crianças; a educação infantil como escolarização na infância; políticas públicas da Educação Infantil; e práticas educativas.

Para tanto, realizei, no item a seguir, um levantamento de autores que escrevem sobre as concepções de atividades, jogos, brinquedos e brincadeiras, para que tais conceitos igualmente me orientassem durante a análise dos dados.

2.3 APANHADO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ATIVIDADES, JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contexto da Educação Infantil deve favorecer a autonomia das crianças, promovendo as atividades de forma coletiva e organizada, propiciando sempre a criatividade e o desenvolvimento das mesmas. No dia-a-dia, é que as crianças tornam-se um grupo, através da cumplicidade, da criatividade e da diversão, consequentemente, as especificidades desse grupo começam a emergir, tais como:

gostar de se maquiar; de se fantasiar; de brincar; de histórias interessantes; de falar; de cantar; de pintar e, principalmente, de imaginar.

A busca por uma definição sobre as concepções de atividades, jogos, brinquedos e brincadeiras neste trabalho se fez necessário para que a análise dos dados fosse realizada, com o intuito de atingir eficazmente o objetivo inicial que era de *"analisar os significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças"*. Compreendo que "definir" tais concepções não é uma tarefa simples, pois, concordando com o pensamento de Kishimoto (2006), quando pronunciamos quaisquer dessas palavras cada pessoa pode entendê-las de modos diferentes.

Precisei recorrer a referenciais teóricos (KISHIMOTO, 2006; FERREIRA, 2004; RCN, 1998; ANTUNES, 1998; BROUGÉRE, 1995 e 1998; DORNELLES E HORN, 1998) para que me mostrassem o que dizem e pensam sobre cada conceito e, assim, nortear meu olhar para entender se ostentam um papel fundamental no desenvolvimento das crianças dentro da educação escolar.

Segundo o RCN (1998), as *atividades* respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos precisam de uma "frequência", por isso, as atividades são denominadas de "permanentes". Ainda com base no RCN (1998), a escolha dos conteúdos para assim definir o tipo das atividades permanentes a serem realizadas regularmente (diária ou semanal) vai depender das prioridades destacadas na proposta curricular.

Logo, conforme o referencial curricular citado acima, consideram-se atividades permanentes, entre outras: "*brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem; cuidados com o corpo"* (BRASIL, 1998, p. 55).

Nos escritos de Dornelles e Horn (1998), a organização do tempo se faz por meio de atividades e sua variedade e organização deve permitir às crianças que brinquem umas com as outras, realizando também com seus pares muitas aprendizagens:

> Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo

> organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes, durante e depois (DORNELLES E HORN, 1998, p. 19).

A partir da compreensão de Dornelles e Horn (1998), sobre a variedade das atividades e a organização do tempo, penso que o contexto da Educação Infantil é um espaço pedagógico que precisa sim de atividades diversificadas para que proporcione aprendizagens significativas e prazerosas, possibilitando sempre novas descobertas.

Geralmente, é nos momentos da "Roda de Conversa" que o grupo se constitui, porque aprende a falar, a ouvir e a se desinibir proporcionando a construção e a consolidação do grupo. Segundo reflexões de Araújo e Silva (2000, p. 150) sobre a Roda de Conversa, existem momentos em que é preciso só ouvir, em outros, só observar e, em outros, só falar ou organizar. Isto é, ser a autoridade sem ser autoritária.

Para Madalena Freire (1983), algumas atividades, como a roda e atividades em grupo, são essenciais e revela seu ponto de vista em relação a elas, como, por exemplo, a Roda, que propicia maior conhecimento pessoal e autonomia para as crianças e o papel do professor passa a ser o de coordenador; e as atividades coletivas, que sempre partem da proposta do grupo.

Deve abranger na elaboração das propostas para as crianças, a *fala* (a construção da oralidade), o *corpo* (movimentos e registros), a *motricidade*, as *atividades de expressão* e as *brincadeiras simbólicas* ou *jogos de faz-de-conta*, conforme o RCN (1998):

> A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 29).

Sobre a questão do brincar, Ferreira (2004) argumenta que a primeira condição para as crianças *brincarem* é que elas sejam capazes de desenvolver atitudes entre si e isso implica um entendimento entre os pares que pode ser partilhado e acordado, subentendido ou falado, e de produção e co-produção de suas ações.

Na segunda condição, a autora afirma que o brincar requer interação verbal e não-verbal, alternada e em seqüência, possibilitando interações para um desenvolvimento comum. Assim, através, delas consegue-se processar a (re)negociação da definição da situação, afirmando acordos e resolvendo problemas e conflitos, a (re)definição de papéis, aceitando o outro, criando regras e expressando estilos personalizados de ação.

A terceira condição trata sobre a importância das interações sociais (verbais e/ou não-verbais) avaliadas igualitariamente em um contexto de brincadeira, por interpretações não exatas. A penúltima condição, diz respeito à repetição das interações, não podendo ser compreendido senão na sua articulação com o contexto caracterizado pela estabilidade em que os espaços e objetos são relevantes e, concomitante a isso, fornece um envolvimento mútuo dos participantes, tanto no tema, nas regras, nas seqüências de ações, etc.

Finalmente, a quarta condição, aborda o *brincar* como uma arena política em que se alicerçam ordens sociais e, consequentemente, permite interpretar as funções sociais do mesmo, através dos sistemas cognitivo e afetivo de uma cultura particular das crianças.

O ato de brincar desenvolve muito o aspecto cognitivo, afetivo e criativo da criança, podendo ser uma ferramenta importante para auxiliar a criança a desenvolver o esquema corporal, a lateralidade, orientação espacial, temporal, o reconhecimento de formas, tamanho e cor, percepção viso-motora e, também, motivam a criança a aprender a se relacionar com o outro, bem como desenvolve muitas habilidades. As crianças reelaboram os espaços de brincar, criando novos cenários para suas brincadeiras e inventando novas funções para os objetos disponíveis em suas culturas. Assim, o brinquedo, as brincadeiras e os jogos são espécies de passaportes que permitem compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares e a organização do grupo de crianças. (FERREIRA, 1994).

Nos escritos de Brougère (1995), o autor define o brinquedo como um *objeto portador de significados,* o qual possui um enorme valor cultural:

> ...o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de

> significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura (BROUGÈRE, 1995, p. 8).

Quanto à concepção dos *jogos*, Brougère (1998) traz a ideia de que o jogo apresenta-se como um sistema de sucessões e decisões expressadas através de um conjunto de regras, em que essas regras se constroem em universo lúdico partilhado ou compartilhado com outros. A regra não é lei, nem regra social, mas sim um valor dos jogadores, válidas somente enquanto o jogo durar. Dessa forma, o jogo é um espaço social e natural, que traz uma aprendizagem social e supõe uma significação comum.

Quanto à importância dos jogos para a aprendizagem, segundo Celso Antunes (1998), o jogo torna-se uma importante ferramenta, na medida em que o aluno começa a se desenvolver, a se conhecer e a descobrir novos conhecimentos, bem como resignificar os conteúdos que aprende.

Os jogos e os brinquedos pedagógicos são aqueles, segundo Celso Antunes (1998), que provocam uma aprendizagem significativa, estimulam a construção de um novo conhecimento e despertam o desenvolvimento de uma habilidade nas crianças. Os jogos estimulam a lateralidade, a orientação espacial e temporal, a criatividade, a alfabetização, o reconhecimento de objetos, cores, formas e tamanhos, colaborando para a promoção da percepção de fundo e percepção viso-motora. Enfim, para outras inteligências como, por exemplo, a lingüística, as lógico-matemáticas e a musical. O mesmo autor ainda nos coloca que os jogos devem ser utilizados não só quando o “planejamento” permitir, mas também quando a criança revelar maturidade para o seu desafio, e nunca quando estiver cansada ou entediada.

A partir dos referenciais teóricos aqui citados, compreendo que as atividades consideradas permanentes na Educação Infantil, como as rodas de conversa; contação de histórias; oficinas de desenho, pintura, modelagem, música entre outras, bem como o próprio ato de brincar e jogar proporcionam a construção do conhecimento, assim como do desenvolvimento humano e cultural das crianças, uma vez que, por meio da ludicidade, as crianças se mostram como intérpretes do mundo, dos objetos, das culturas e das relações sociais que assimilam, o que é algo característico da infância.

No texto a seguir, apresento as concepções da abordagem sócio-histórica sobre o desenvolvimento infantil, a qual enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

2.4 O OLHAR DA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A CRIANÇA: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA EM VYGOTSKY

Vygotsky elaborou a *Teoria Sócio-Histórica* do desenvolvimento humano (MOLON, 2003). Ele foi um revolucionário na psicologia do desenvolvimento, pois mediatizou um novo entendimento das peculiaridades e motivações para o desenvolvimento psicológico da criança, elegendo a psicologia da consciência como área de investigação. Segundo Oboukhova (2006):

> Vigotski causou uma real revolução na psicologia do desenvolvimento, que levou a um novo entendimento da origem, da forma, do curso, das condições, das especificidades e das forças motivacionais do desenvolvimento psíquico da criança (OBOUKHOVA, 2006, p.16).

Concebe o homem inserido num contexto sócio-cultural, em que este contexto constitui a consciência e a linguagem. Vygotsky acreditava que a consciência e a linguagem -instrumentos da cultura para criar o presente e o futuro- eram essencialmente sociais. Ele construiu seu estudo tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel das mediações semióticas nesse desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1993), tais instrumentos são criados pelos seres humanos e distinguem-se em *técnicos* e *semióticos*. O primeiro diz respeito às ferramentas fabricadas pelos seres humanos, os chamados artefatos, enquanto o segundo relaciona-se aos signos (linguísticos) que agem sobre as pessoas, possibilitando a significação da atividade humana, bem como de sua própria existência. E, embora estes instrumentos sejam de naturezas distintas (material e imaterial), o conhecimento (processo de significação mediante o instrumento) sempre vai acontecer de forma semiótica, fazendo, neste caso, as crianças pensarem sobre algo a fim de significar.

Logo, com base na abordagem sócio-histórica, as crianças produzem, constroem e reconstroem conhecimentos por essa mediação semiótica - que é um sistema de signos convencionados pela humanidade para conhecerem e compartilharem saberes e experiências entre eles - que relaciona elas com o mundo, com o outro e consigo mesmas, fazendo com que sejam capazes de transformar e significar.

Em seus estudos, destacou a diferença dos processos psicológicos, enfatizando que as funções psicológicas inferiores são inconscientes e involuntárias enquanto as funções psicológicas superiores são mediadas, ou seja, são operações que necessitam de um signo mediador como, por exemplo, a linguagem (MOLON, 2003). De acordo com Oliveira (1994):

> O ponto central da teoria formulada por Vygotsky é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta (OLIVEIRA, 1994, p. 43).

As funções psicológicas superiores surgem primeiramente através da coletividade do comportamento da criança, em cooperação com outras pessoas. Num segundo momento, esse desenvolvimento das funções psicológicas reestrutura-se para um processo individual, como é o caso da linguagem. Esta, por sua vez, se dá a partir da comunicação das pessoas e, durante o processo de seu desenvolvimento, é internalizada, tornando-se uma função social. Conforme os escritos de Molon (2003) sobre as funções psicológicas:

> Dessa forma, as funções psicológicas inferiores representam o período pré-histórico das funções psicológicas superiores, e a infância caracterizada pelo uso de instrumentos e pela fala humana representa a pré-história do desenvolvimento cultural como o desenvolvimento histórico da humanidade (MOLON, 2003, p. 89).

Logo, o sentimento, o pensamento e a vontade - natureza social da consciência - estão intimamente relacionados, assim como todas as funções psicológicas. Isto é, não existe um pensamento ou sentimento isolado, pois os pensamentos atravessam os sentimentos enquanto os sentimentos permeiam os

pensamentos, fazendo com que os processos aconteçam por meio volitivo, ou seja, todo processo psicológico é volitivo, parte da vontade e do desejo (MOLON, 2003).

Para o pensador russo, a linguagem tinha o papel de representar o mundo, bem como de comunicá-lo, sendo essa a mediação para organizar os pensamentos de cada sujeito sobre o mundo. A linguagem compõe os instrumentos psicológicos, os chamados signos, que são convencionais e de natureza social. Com base em Molon (2003), "*Os signos são a linguagem, as formas numéricas e os cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos, enfim, todo gênero de signos convencionais"* (MOLON, 2003, p.95).

Para Vygotsky (1994), o ambiente é um fator de desenvolvimento das funções psicológicas, por isso, é preciso ter uma compreensão sobre o papel do ambiente no desenvolvimento da criança, embora o mesmo não determine o desenvolvimento, pois varia a relação da criança com o ambiente, conforme sua faixa etária. Logo, não se pode explicar o papel do ambiente no desenvolvimento da criança, sem compreendermos a relação ali existente, pois a compreensão daquele ambiente para criança vai mudar em cada idade. De acordo com seus escritos:

> E mais a diante, seu ambiente muda de acordo aos diferentes tipos de ambiente que cada estágio de sua educação traz: durante os primeiros estágios da infância e creche; durante seus anos de pré-escola, o jardim de infância; e durante a idade escolar, a escola. Cada idade traz para a criança um ambiente que foi organizado de uma maneira especial, assim o ambiente, em um sentido puramente exterior da palavra, mantêm-se em mudança a medida que a criança passa de uma idade a outra (VYGOTSKY, 1994, p.2).

Para ele, o papel do ambiente, com o passar do desenvolvimento infantil, transformar-se-á, pois a relação entre a criança e seu meio muda com a idade, corroborando para que a influência do ambiente seja relativa. A criança não só se adapta no ambiente, como também o modifica e, ao modificá-lo, modifica-se, pois é capaz de pensar, agir, imaginar, desejar...

Vygotsky acredita que a experiência emocional é uma unidade de características ambientais e pessoais e, por isso, a experiência emocional é um conceito que permite estudar o papel e a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico da criança na análise das leis do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994). Por esse motivo, a criança poderá agir diferentemente numa mesma situação

ambiental, pois dependerá de como ela compreende seu significado e sentido naquele momento. Para o autor russo, "*a influência não só depende da natureza da própria situação, mas também na extensão do entendimento e consciência da criança sobre a situação*" (VYGOTSKY, 1994, p.8).

Então, o papel do ambiente está interligado com o desenvolvimento infantil, significando e influenciando. Mesmo quando o ambiente não parece ter mudado muito, só o simples fato de que a criança já modificou seu processo de desenvolvimento, consequentemente, os fatores ambientais se alterarão, pois sofrem uma mudança a partir da mudança da criança.

Quanto à experiência emocional, esta também pode surgir de qualquer aspecto ambiental e determinar o tipo de influência ou situação que o ambiente ocasionará sobre a criança, ou seja, segundo Vygotsky (1994), não são os fatores em si (sem levar a criança em consideração) que determinam como o curso do desenvolvimento, mas sim esses mesmos fatores *refratados pelo prisma* da experiência emocional da criança.

Para o autor russo, o ponto chave dessa análise em relação ao papel do ambiente sobre o desenvolvimento infantil é que qualquer que seja a situação, sua influência não só dependerá da natureza da situação em si, mas também do entendimento que a criança terá da ocasião, isto é, do significado e do sentido que a mesma atribuirá ao caso. Logo, ele compreende o ambiente como fonte de desenvolvimento para a criança (VYGOTSKY, 1994), assim como a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados.

A partir disso, Vygotsky (1984) estabelece um conceito para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo, a *Zona de Desenvolvimento proximal* (ZDP), que seria a capacidade diferencial da criança para captar e utilizar os sinais e instruções daqueles que são mais experientes do que ela e que colaboram para ajudá-la a construir seu conhecimento.

Através das ações que as crianças realizam, principalmente no contexto escolar, é que nascem as possibilidades de desenvolvimento/ crescimento, pois tais escolhas permitem às mesmas saber mais do que antes. Segundo o ator da abordagem sócio-histórica, a "*zona de desenvolvimento proximal*" refere-se à distância entre o primeiro nível (chamado de *desenvolvimento real*, determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente) e o segundo nível denominado de *desenvolvimento potencial*, medido

através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes (OLIVEIRA, 1994).

Conforme suas palavras:

> ... zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Esse desenvolvimento, inicialmente, só será possível quando a criança interage com o ambiente social, assim como a aprendizagem. Para Vygotsky, "*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*" (1984, p.99).

Em suma, os processos de desenvolvimento da criança não seguem os passos dos processos de aprendizagem, pois surgem de forma mais lenta. Embora os dois processos estejam relacionados, nunca serão realizados paralelamente. Segundo seus escritos, Vygotsky acredita que "*O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta*" (1984, p.102).

Vygotsky também acreditava que a aprendizagem na criança podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente. E o processo básico pelo qual isso ocorre é a *mediação* (a ligação entre duas estruturas, uma social e uma pessoalmente construída, através de instrumentos ou sinais). Quando os signos culturais vão sendo internalizados pelo sujeito, os humanos adquirem a capacidade de uma ordem de pensamento mais elevada.

Assim como a atividade escolar promove o aprendizado e o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1984) caracteriza o *brinquedo* como um importante fator para que as crianças também possam se desenvolver, pois o mesmo cria uma zona de desenvolvimento proximal, da mesma forma que a situação escolar. Nesse sentido, é importante destacar que, para o autor, o papel do brinquedo refere-se à brincadeira de "faz-de-conta", onde as crianças, ao criarem essa situação imaginária, estão definindo-a mais pelo significado que estabeleceram na brincadeira, do que pelos elementos concretos presentes na situação.

É através do brinquedo que as crianças irão adquirir as noções de ação no real e também de moralidade, pois, ao brincarem, além de estabelecerem regras que vão sendo internalizadas, elas também reinterpretam certos papéis presentes na cultura da qual fazem parte. Todas essas reinterpretações são possíveis, por meio da aquisição da linguagem -função psicológica superior- que torna possível a reinterpretação simbólica, onde as crianças atuam na situação pela definição do significado que estabelecem na brincadeira, e não pelos objetos concretos.

Segundo Vygotsky (1984, p.105), *"definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto..."* isso porque existem outras formas que dão prazer à criança, como, por exemplo, degustar um doce, chupar chupeta e também porque algumas brincadeiras só darão prazer se elas proporcionarem satisfação. Num *jogo*, a satisfação será obtida, quando a criança vencer, por exemplo.

Vygotsky (1984) enfatiza a discussão do brinquedo acerca de três dimensões: primeiro, mostrando que, muito embora o brinquedo seja um aspecto relevante ao desenvolvimento, ele não é o único aspecto predominante na infância. A segunda dimensão trata da importância, como dito anteriormente, de que o ato de brincar promove o desenvolvimento de regras. Já a terceira dimensão aborda as transformações internas que o ato de brincar promove na criança.

Contudo, para Vygotsky, não somente o ensino sistematizado é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal, como também o brinquedo torna-se um aspecto importante para o desenvolvimento infantil.

Quanto à questão do significado e do sentido para Vygotsky, o mesmo nos situa que a *significação* parte da produção histórica de signos e sentidos, como modo de relação social que afeta e constitui novas formas de sentir, pensar, falar e agir das pessoas em interação. A significação não acontece imediatamente, pois vai se (re)configurando e se convencionando na relação, levando a significação à produção de sentidos que se singularizam num determinado acontecimento. E o que se produz, afeta e marca aqueles que participam da produção. Segundo os escritos de Smolka (2004):

> As crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e fazer sentido das práticas de cada dia... Vivem os cuidados, afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o

> mundo. E vão sendo afetadas por estas relações. Em maior ou menor grau, experienciam, hoje, a intensidade, a premência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos e linguagens. Imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que se produzem (SMOLKA, 2004, p. 35).

A significação é uma produção de natureza social, de signos e sentidos. Com base em Smolka (2004, p. 45), "*O signo é concebido não tanto, não só, ou não mais, como uma característica de elo intermediário de ligação entre dois elementos, mas com um caráter constitutivo, flexível e reflexivo*", enquanto que com relação aos sentidos, a autora explica que:

> Os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p.45).

De acordo com a abordagem sócio-histórica, a questão do significado e do sentido é antiga, pois os meios de compreensão se transformam mediante as condições materiais e aos modos de produção, caracterizando novas histórias através das múltiplas relações e interações.

Vygotsky, ao abarcar a relação realidade e imaginação, em sua obra "*La imaginación y el arte en la infância",* garantiu o caráter não abstrato da especificidade humana (MOLON, 2003, p. 112). O educador russo, através de sua análise da realidade social, estabeleceu uma lei em que a função imaginativa do homem depende da experiência histórica da humanidade, onde nesta última o homem fez a edificação de sua fantasia.

Sobre a relação entre arte e imaginação, Vygotsky acreditava que atividade criadora é a realização humana criadora de algo novo, mesmo que seja a partir de algo já existente no mundo exterior ou que seja uma construção interna da pessoa (VYGOTSKY, 2009). Para ele, o ser humano em toda sua atividade permeia dois tipos de condutas, isto é, de impulsos, de reprodução e de repetição, que podem estar relacionados com nossa memória ou não.

O pensador russo exemplifica que, quando nos lembramos de algo já vivido e experienciado, estamos reproduzindo impressões vividas, às vezes, até com a mesma precisão, como se fosse algo vivido no presente, e que, quando

descrevemos algo vivido no presente, não precisamos mais reproduzir. Isso nos leva a conclusão de que em ambos os casos de atividade não se cria algo novo e sim repetimos, com mais ou menos exatidão, algo já existente.

Isso porque nosso cérebro é um órgão que conserva experiências vividas e facilita a sua reinterpretação, assim, mediante a atividade reprodutora, o ser humano consegue combinar atividades para criar. A atividade criadora do ser humano consegue projetar um futuro e, ao estar contribuindo e criando o mesmo, modifica consequentemente o presente.

Assim, podemos entender que processos criadores se mostram desde a infância no ser humano e tanto na Psicologia Infantil quanto na Pedagogia, a capacidade criadora nas criações é muito importante para seu desenvolvimento e crescimento. Durante as brincadeiras de faz-de-conta, elas mostram verdadeiros exemplos de criação, pois não se limitam a relembrar experiências vividas e sim reelaboram criativamente, combinando e criando a partir de novas realidades e necessidades. A vontade que as crianças sentem em fantasiar é reflexo dessa atividade imaginativa.

Vygotsky (1990), diz que para melhor compreensão do mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criadora, é conveniente começar explicando a vinculação existente entre fantasia e realidade na conduta humana. Para ele, existem quatro formas básicas que ligam a atividade imaginadora com a realidade.

A primeira forma consiste em extrair elementos da realidade e experiência que se tinha anteriormente. O autor russo comenta que seria um milagre se pudéssemos criar algo do nada ou se criássemos a partir de um conhecimento distinto de nossa experiência passada. A fantasia sempre se revela com dados do mundo real e a imaginação pode criar novas combinações, ajustando elementos reais e combinando com imagens da fantasia e, assim, consecutivamente.

A partir disso, Vygotsky (2009) elabora a primeira e principal lei que subordina a função imaginativa, na qual a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza, bem como com a variedade da experiência do homem.

Toda fantasia parte de experiências vividas e, por isso, quanto mais rica a experiência, maior será a fantasia. Portanto, pedagogicamente falando, é interessante ampliar a experiência da criança para proporcionarmos base para sua

atividade criadora. Quanto mais a criança experimentar, mais elementos ela vai possuir para criar, imaginar, fantasiar... Vygotsky explica ainda que a fantasia não está em contraposição à memória, e sim apóia-se nela para fazer novas combinações.

A segunda forma de vincular fantasia e realidade, segundo o pensador russo, é mais complexa e distinta, pois não se realiza entre elementos da fantasia e da realidade e sim entre os produtos da fantasia e determinados fenômenos da realidade. Não se limita a reproduzir a partir das experiências, mas sim em criar novas combinações a partir dessas experiências. De acordo com seus escritos:

> E estes frutos da imaginação são integrados por elementos da realidade elaborados e modificados, sendo necessário dispormos de enormes reservas de experiência acumulada para podermos construir as imagens em causa através de tais elementos (VYGOTSKY, 2009, p. 19).

É justamente a conexão entre o produto da imaginação com o fenômeno real que constitui a forma mais elevada de relação entre fantasia e realidade, sendo que essa relação só acontece devido à experiência com o outro, o social.

A imaginação possui uma função importante no comportamento e no desenvolvimento humano, pois amplia a experiência do ser humano para imaginar, constituindo-se numa condição necessária para quase toda função cerebral do ser humano.

Nesse sentido, resulta uma dependência dupla e recíproca entre realidade e experiência. Na primeira função, a imaginação se apóia na experiência; na segunda função, a experiência se apóia na fantasia; e, na terceira função, a forma de vinculação entre imaginação e realidade é o emocional, que se manifesta de duas maneiras: uma pelo sentimento, porque toda emoção tende a manifestar-se em determinadas situações emitindo impressões ou ideias. Um exemplo disso seria a emissão de impressões diferentes em algumas ocasiões que vai depender se estamos tristes ou alegres. Sobre isso, Vygotsky (2009) fala que:

> Do mesmo modo que os homens aprenderam há muito tempo a manifestar por meio de expressões exteriores o seu estado de espírito interior, assim também as imagens da fantasia servem de expressão interior dos nossos sentimentos. O homem simboliza a dor e o luto com a cor negra, a alegria com o branco, a serenidade com o azul, a insurreição com o vermelho. As imagens da fantasia conferem também uma linguagem interior aos nossos sentimentos seleccionando determinados elementos da realidade e combinando-

> os de maneira a que essa combinação corresponda ao nosso estado de espírito interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens (VYGOTSKY, 2009, p. 21).

Segundo Vygotsky, a influência do fator emocional nas combinações da fantasia fez com que os psicólogos denominassem isso como *Lei do Signo Emocional Comum*, isto é, tudo que causa efeito emocional tende a combinar as imagens baseada nos sentimentos. Os sentimentos influenciam a imaginação, mas pode acontecer também o contrário: a imaginação influenciar os sentimentos. Em seus inscritos, aparece Ribot comentando que "*Todas as formas de representação criadora contêm em si elementos afetivos*" (Ribot apud Vygotsky, 2009, p. 23) e o autor sobre isso explica que:

> Isto significa que tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efectivamente vividos pelo homem que os experimenta (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Muitas vezes, uma simples combinação de impressões, como, por exemplo, ouvir música, desperta um universo de sentimentos e emoções e a base psicológica da arte musical está em ampliar os sentimentos e reelaborá-los de forma criativa.

A quarta e última função da relação entre fantasia e realidade, segundo Vygotsky, ao mesmo tempo em que se assemelha a última forma comentada, diferencia-se. Por exemplo, um objeto comum elaborado pela fantasia pode representar algo novo do que o convencionalmente representa, passando a realmente existir no mundo. E, assim, Vygotsky (2009) diz que sentimento e pensamento movem a criação humana.

Sobre os mecanismos da imaginação criadora, Vygotsky explica que a complexidade da imaginação é a principal dificuldade do estudo do processo criador, pois pode conduzir a conclusões falsas a respeito de seu próprio processo.

Depois dos processos imaginativos, vem a associação, ou seja, a agrupação de elementos dissociados e modificados. A associação pode ter bases distintas e adotar formas diferentes. E a atividade de imaginação criadora terminará, quando a imaginação criadora cristalizar imagens externas.

De acordo com o autor, a função imaginativa depende da experiência das necessidades e dos interesses. E também vai depender da capacidade de combinação realizada na atividade de materializar os objetos frutos da imaginação.

Logo, a criação constitui-se num processo histórico consecutivo, em que cada nova forma apóia-se nas anteriores. Por isso, por mais individual que pareça toda criação, nasce sempre do social. Com relação à imaginação das crianças, mais precisamente no período de desenvolvimento infantil, a imaginação criadora atua de modo característico, concordando com o desenvolvimento em que se encontra.

Reiterando o que já foi comentado, o vínculo emocional pode acontecer, então, de duas maneiras, os sentimentos influenciando as fantasias ou a imaginação influenciando os sentimentos, e, para Vygotsky, sentimentos e pensamentos, atividade e experiência movem a criação humana, então, ao entender a complexidade desse pressuposto –vinculação entre realidade e imaginação na constituição do sujeito- compreenderemos que o sujeito é constituído e constituinte de relações (MOLON, 2003).

No caso, o brincar seria uma atividade dependente de um impulso específico, criativo, que permite o sujeito reordenar os elementos extraídos da realidade, arranjando novas combinações. A realidade e a imaginação/criação, expressas durante suas atividades, ocasionam relações e interpenetrações constantes, por isso, Vygotsky negava a separação entre imaginação e realidade (ROCHA, 1997).

De acordo com o referencial desse item, ressalto eixos que me orientam para análise e compreensão deste estudo: o desenvolvimento da criança como resultado de um processo sócio-histórico; o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento humano; a interação entre desenvolvimento e aprendizagem; a zona de desenvolvimento proximal; o ambiente interligado com o desenvolvimento infantil; o significado e o sentido como modos de relação e interação social; a relação entre pensamento e linguagem, realidade e imaginação; e o brincar como fator importante no desenvolvimento da criança.

Portanto, concordo com Molon (2009), quando a mesma fala que o crescente interesse pelo autor da abordagem sócio-histórica deve-se ao caráter revolucionário da sua proposta, que permeia uma qualidade interdisciplinar. Principalmente, porque suas teorias não permitem a divergência entre indivíduo, ambiente e sociedade, por exemplo.

No próximo texto, apresentarei a relação dos elementos e dos princípios da Educação Ambiental e suas relações com a Educação Infantil.

2.5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Ambiental, em 27 de Abril de 1999, virou a Lei N° 9.795-PNEA e, em seu Art. 2°, afirma que "*A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal*", sendo que, desde 1977, um dos princípios da Educação Ambiental, instituídos pela Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, é "*constituir um processo permanente, desde o início da Educação Infantil e contínuo durante todas as fases do ensino formal*" (BRASIL, 1997, p.71).

Logo, a relação da Educação Ambiental com a Educação Infantil vem sendo estipulada em legislações e conferências desde meados da década de 70, contudo, mesmo depois de três décadas do início das preocupações com as questões sócio-ambientais[11], somente de alguns anos para cá, a Educação Ambiental pode expressar-se sobre a necessidade de passar para a sociedade elementos éticos e conceituais a fim de estabelecer uma nova relação com a natureza, buscando superar seu caráter conservador que é muito forte na sociedade (LOUREIRO, 2004).

Na Educação Infantil, por exemplo, a questão ambiental encontra-se presente nos objetivos gerais do Referencial Curricular para a Educação Infantil, os quais advertem sobre a necessidade de estabelecer essa nova relação com a natureza, mas que, para isso, a criança precisa:

> Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação. (BRASIL, 1998, p.63).

[11] As questões sócio-ambientais, ao meu entender, são aquelas que precisam da ação humana para ser (re)construídas, isto é, as formas como os seres humanos se relacionam com o meio físico natural são consideradas questões sócio-ambientais.

Nessas condições, acredito que as crianças saberão agir diante dos conflitos sócio-ambientais, se os conhecer e entender, bem como compreender suas importâncias para todos, isto é, produzir significações nas relações sociais e com a natureza para serem afetados e, consequentemente, constituir novas formas de sentir, pensar, falar e agir para com as questões sócio-ambientais.

Concordo com Loureiro (2004), quando ele problematiza, em sua obra *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental,* a questão de voltarmos a falar em alguns fundamentos da Educação Ambiental, mesmo que esses já estejam definidos e mundialmente aceitos, principalmente porque em relação ao trabalho desse tema na Educação Infantil algumas práticas pedagógicas se fazem em torno de modos conservadores e comportamentais de fazer e pensar a Educação Ambiental. Enfatizando e absolutizando a dimensão ecológica da crise ambiental, como se os problemas ambientais fossem originados independentemente das práticas sociais (LOUREIRO, 2004).

Como a Educação Ambiental possui a missão de ajudar a problematizar as questões sócio-ambientais contemporâneas entre as pessoas, nada mais sensato do que abraçar os princípios da Educação Ambiental no trabalho pedagógico, a fim de potencializar a capacidade crítica, criativa e de transformação, isto é, de um novo comportamento do ser humano no meio, amparado em critérios sócio-ambientais dentro da Educação Infantil.

Segundo Loureiro (2004), a problemática central de se retomar tal reflexão sobre os fundamentos da Educação Ambiental não é estabelecer um modelo padrão para ser orientador aos educadores ambientais, pois isso geraria um reducionismo e uma negação do educar como processo dinâmico. Ao contrário, ele entende e compreeende que devemos:

> Objetivamos, sim, definir as premissas que fundamentam uma tendência crítica que enfatiza a Educação Ambiental como uma visão paradigmática diferenciada da e na educação e que, pela explicitação do contraditório, torna compreensível os diferentes modelos encontrados em projetos e programas formais, informais e não formais (LOUREIRO, 2004, p. 21).

Portanto, é importante a apresentação de diversos conceitos em Educação Ambiental que podem e devem ser confrontados democraticamente mediante o diálogo, ocasionando uma demarcação dos diferentes campos teóricos

que orientam a mesma em suas múltiplas abordagens. Parafraseando Loureiro (2004), a idéia de que tudo é válido, desde que se tenha em mente a preservação do ambiente, não promove a transformação que desejamos para viver em sociedade da forma como almejamos, nem mesmo para nos sentirmos como parte da natureza.

Existe a constatação da instituição de um modelo de Educação Ambiental que tem como enfoque a reflexão sobre o funcionamento dos sistemas sociais, em que esse novo modelo, segundo Layrargues & Loureiro, "*busca cada vez mais uma aproximação mais realista e complexa da articulação da pauta ambiental com a social*" (2000, p.6). Possivelmente, isso aconteceu devido à reflexão das ciências humanas e sociais a respeito da educação ambiental, pois perceberam sua necessidade e importância.

Sendo que, agora, ela tornou-se uma dimensão fundamental, com especificidade própria, em que o adjetivo ambiental é um substantivo. Conforme Layrargues, a educação ambiental é um vocábulo composto que envolve os campos 'educação' e 'ambiente' "*O adjetivo ambiental designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa, diante desta crise ambiental que ora o mundo vivencia*" (2004, p.7). Assim, sua práxis aponta para uma tendência de diferenciação, na medida em que se desenvolve e cresce, englobando, ao mesmo tempo, reflexões como miséria e exclusão social com poluição e degradação ambiental.

Essa tendência que começa a ser denominada como "crítica" ou "transformadora" isenta-se de pertencer à neutralidade política, por ir além das consequências da crise ambiental esperadas. Layrargues & Loureiro (2000) dissertam a respeito disso que:

> ...essa tendência da educação ambiental (...) deixa de ser politicamente neutra, ao ir além das conseqüências da crise ambiental. Consolida uma argumentação que legitima a crítica ao sistema capitalista, evidenciando que a causa da degradação ambiental é a mesma da degradação social. Discute os modos de apropriação e uso privado dos recursos naturais e humanos, aponta os conflitos socioambientais daí advindos, e identificando não apenas a degradação ambiental, mas também as vítimas dos seus efeitos (LAYRARGUES & LOUREIRO, 2000, p.6).

Logo, a Educação Ambiental assume uma nova identidade, porém, agora, sendo impossível de se referir a somente um modelo de Educação Ambiental sem qualificá-la. Pois, com a diversidade de nomenclaturas assumidas atualmente,

necessita-se re-significar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos.

Todas as diferentes concepções, tais como alfabetização ecológica; ecopedagogia; educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória; educação no processo de gestão ambiental; entre outras, buscam a construção da sustentabilidade. O Brasil tem realizado e protagonizado esse debate, abrigando uma enorme gama de discussões sobre as especificidades da educação nessa construção.

E re-nomear o vocábulo Educação Ambiental pode significar dois movimentos distintos: um refinamento conceitual baseado no amadurecimento teórico do campo e o estabelecimento de fronteiras identitárias segmentando diversas vertentes, (LAYRARGUES, 2004).

Assim, a Educação Ambiental Transformadora[12] apresenta-se com um conteúdo emancipatório, a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social, em que as atividades humanas relacionadas ao fazer educativo provocam metamorfoses individuais e coletivas, locais e globais, bem como econômicas e culturais (LOUREIRO, 2004). A Educação Ambiental Transformadora busca mostrar o significado e o sentido da revolução para se concretizar, com base numa transformação integral do ser humano e das condições objetivas de existência, o que considero importante ser trabalhado dentro da Educação Infantil. Segundo Loureiro (2004):

> Entendemos que falar em Educação Ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO, 2004, p. 90).

O diálogo, que é base na educação, apresenta-se numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, porque só nos educamos/aprendemos, dialogando em um conjunto de relações pelos quais nos definimos como seres sociais e planetários. Paulo Freire já justificava a visão de

---

[12] Segundo Loureiro, In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira (2004), a adjetivação 'transformadora' da educação ambiental é estritamente a condição de uma nuance inserida no campo libertário da educação ambiental, no qual se inserem abordagens similares (emancipatória, crítica, popular, ecopedagogia,etc.) que se aproximam na compreensão da educação e da inserção de nossa espécie em sociedade.

educação como um processo dialógico pelo qual nos educamos mutuamente mediados pelo mundo (LOUREIRO, 2004).

Logo, a possibilidade de pensarmos em uma nova sociedade deve considerar que somos seres com culturas, linguagens, racionalidades e éticas (LOUREIRO, 2004), somos também a natureza e por inúmeras razões, entre elas a biológica, transformamos a mesma e isso se torna parte de um processo histórico-cultural.

E considerar a Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui, ao meu entender, em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãs nas discussões sobre as questões sócio-ambientais. Pois, a Educação Ambiental é uma ação educativa que se desenvolve através de uma prática, em que valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para transformação e emancipação.

Por isso, acredito que, se tivermos mais clareza de qual o papel político da EA, poderemos construir uma proposta educacional de organização dos cidadãos, já nas suas infâncias, quanto às questões socioambientais. Concordo com Barcelos (2003), quando diz em sua escrita que "*Com muita frequência cometemos o grave equívoco de olhar para as crianças e pensarmos nelas, sempre, como algo para o futuro. Vemos nelas sempre um mais além, nunca um aqui e agora*" (2003, p.1).

Desse modo, considero importante que -enquanto professores- conheçamos a trajetória histórica da EA, bem como suas identidades para refletirmos e encontrarmos nessa temática as alternativas de trabalho para e com as crianças. Para Barcelos (2003), uma das principais consequências de pensar nas crianças como projeto para o futuro é a constituição de pessoas alienadas, pois só construiremos o futuro com base no processo vivido e experienciado. Assim, compartilho com a ideia de que as crianças precisam viver e estar no presente, a fim de garantir às mesmas o direito de serem crianças e de viverem suas infâncias, para construírem seus mundos.

Durante a Educação Infantil, as crianças desenvolvem a capacidade de agir, observar e explorar tudo o que encontram ao seu redor, tornando-se participantes ativas frente às situações socioambientais cotidianas.

É importante destacar ainda que iniciar na Educação Ambiental significa começar a refletir sobre os problemas socioambientais a partir daqueles do nosso próprio cotidiano. Segundo Tristão, "*Trata-se de ampliar a função da escola, de simples transmissão de conhecimento para estabelecimento de uma comunicação crítica, criadora de um sistema imaginativo e transformador da cultura e do ser humano"* (2002, p.173).

Dessa forma, penso que a educação seja um momento da práxis social transformadora, onde não pretendo considerar sua relação com a perspectiva 'ambiental' como revolucionária entre as interações das crianças na Educação Infantil, mas sim que, sem essa perspectiva, esse momento da práxis social pode não ser transformador dentro dessa primeira etapa da educação básica.

Portanto, as possibilidades de se pensar a Educação Ambiental como um movimento significativo no contexto da Educação Infantil partem intrinsecamente de muitos elementos e princípios da Educação Ambiental, que ajudam a orientar as crianças para as relações sociais e com a natureza.

3 "*TU VAIS VER COMO A GENTE BRINCA NA SALA, NO PÁTIO... COMO A GENTE FAZ NOSSOS DESENHOS*": OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS PRINCIPAIS DESAFIOS E QUESTÕES DESSA PESQUISA COM CRIANÇAS

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito as coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
(...)
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.
Só uso palavras para compor meus silêncios.
(MANOEL DE BARROS, 2003)

Segundo Minayo (2006, p.54), "*O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica*", por isso, o método utilizado numa pesquisa é considerado fundamental. Assim, compreendo que o método que o pesquisador elege para fazer parte de sua pesquisa tornará aceitável a abordagem da realidade investigada, como um caminho que permite construir informações.

Contudo, baseada na pesquisa qualitativa, na área das ciências humanas, eu -enquanto pesquisadora- entendo que o conhecimento e a informação são construídos entre as relações subjetivas de todos envolvidos no processo, pois tanto a teoria quanto a prática não estão isentas de subjetividades que permeiam vontades, valores, crenças e motivações.

Selecionei o poema "*O apanhador de desperdícios*", de Manoel de Barros (2003), para iniciar este capítulo metodológico, especialmente porque retrata uma questão importante em pesquisas com crianças que é ouvir suas palavras e seus silêncios. Escolhi ainda a frase **"***Tu vais ver como a gente brinca na sala, no pátio... Como a gente faz nossos desenhos"* (I Diário de campo, 14/04/2009) de uma das crianças participantes da pesquisa, para fazer parte do título deste capítulo, porque evidencia a capacidade das crianças de falar e demonstrar o que entendem sobre determinados assuntos. Sendo que essa frase surgiu a partir de um diálogo com as crianças sobre a pesquisa, em que eu havia perguntado –depois da aceitação das mesmas em participar- se lembravam o que eu iria fazer ali.

Com base no levantamento teórico que realizei sobre pesquisas com crianças, até pouco tempo, esses estudos tomavam outros rumos e se constituíam em pesquisas sobre crianças. A Sociologia da Infância surge com o intuito de questionar e problematizar a sociedade para atentar-se mais ao ponto de vista das crianças, tornando-as, assim, sujeitos de investigação em pesquisas, como busquei fazer neste trabalho. Sobre esse assunto, Cerisara (2004), em seus escritos, já percebia essa necessidade de ter as crianças como parceiras durante a investigação:

> Até então, as pesquisas desenvolvidas pelo nosso grupo estavam direccionadas para os núcleos temáticos "profissionais da educação infantil", "prática pedagógica" e "histórias e políticas para educação infantil", e percebemos que ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infâncias em contextos de educação colectiva, sendo isso essencial para

> pensarmos a finalidade educativa das instituições de educação infantil (CERISARA, 2004, p. 39).

Dessa maneira, atualmente, a ideia de tomar as crianças como sujeitos de investigação em pesquisas é defendida e reconhecida na medida em que ameniza quaisquer problemas de relações de poder entre adultos e crianças durante as pesquisas. E, embora exista uma gama de métodos de coleta que permitem uma compreensão e um entendimento mais seguro dos dados, Gobbi (2005) comenta que a criação e a reflexão sobre metodologias de pesquisas com crianças constituem-se num dever e num desafio para aqueles que afirmam tê-las como temas de trabalho e pesquisa.

Além disso, uma das principais questões de pesquisas com crianças é o respeito, o qual aborda tanto o grupo pesquisado em si, de crianças, quanto suas visões e vozes, sendo o que esta investigação procurou manter durante todo o processo. E, conforme o levantamento teórico que fiz, o respeito está intrinsecamente relacionado com os direitos da criança, principalmente aqueles conquistados na Convenção dos Direitos das Crianças, em 1989, entre eles, o que garante respeitar padrões éticos em pesquisa (ALDERSON, 2005). Então, com essa nova dimensão dos direitos das crianças, depois dessa Convenção, as mesmas são orientadas a participar em atividades e decisões que as afetam. Ainda segundo Alderson (2005), esses direitos de participação são garantidos em 3 dos 54 artigos, fazendo com que os Estados garantam que:

> (...) a criança que for capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (12);
> (...) o direito à liberdade de expressão. Esse incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo (...) por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança (...) (13);
> (...) o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística (31) (ALDERSON, 2005, p.421).

Logo, essas questões desafiadoras oferecem novas perspectivas no campo das pesquisas com crianças, por isso, essa investigação procurou encontrar pistas metodológicas que valorizassem as mesmas, fazendo com que sejam

protagonistas desse processo. Sobre essa questão Alderson (2005), em seus escritos, afirma que:

> Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem "falar" em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. Essas "falas" podem envolver língua de sinais, quando as crianças não podem ouvir ou falar, e outros sons e linguagens corporais expressivas, tais como os das crianças autistas ou com graves dificuldades de aprendizagem (ALDERSON, 2005, p. 42).

Isto é, quando envolvemos todas e quaisquer crianças na pesquisa como sujeitos (até mesmo as que não falam), se dá oportunidade para saírem do silêncio e/ou fugirem da exclusão, ou seja, saírem da condição de objetos passivos.

Durante a pesquisa, foi preciso ainda tomar cuidado com meu nível de fala em alguns momentos para com as crianças, porque termos inapropriados ou complicados poderiam fazer com que as mesmas não entendessem o que foi proposto, principalmente durante as negociações para aceitação da pesquisa. Por isso, a dimensão ética é o que garante à criança o direito de consentir ou não participar da pesquisa, além da flexibilidade nos acordos estabelecidos durante todo o processo.

Compartilho com a idéia de que não existem métodos prontos que garantem um resultado eficaz durante a realização de pesquisas com crianças e sim orientações práticas metodológicas que deram certo em investigações com crianças, mas que, a partir dessas práticas, seja construída uma metodologia própria levando em conta o contexto sócio-histórico cultural do grupo, bem como o tipo de pesquisa que se pretende realizar. É relevante destacar que não existem métodos específicos para as crianças, o que deve acontecer são apropriações do método para serem usadas com elas. James e Christensen (2005), em seus escritos de perspectivas e práticas sobre investigações com crianças, afirmavam que:

> ...a suposição de que realizar investigação com crianças não envolve, necessariamente, a adoção de métodos diferentes ou particulares como os capítulos individuais revelam, tal como os adultos, as crianças podem e participam em entrevistas estruturadas e não estruturadas; preenchem questionários; e, nos seus próprios termos, permitem que o observador, enquanto participante, se junte a elas nas suas vidas diárias (JAMES e CHRISTENSEN, 2005, p. XIV).

Cerisara (2004) argumenta que algumas ferramentas metodológicas podem ser utilizadas em quaisquer contextos de investigação, mas deverão ser escolhidas, dependendo das diferentes capacidades das crianças, para que se consiga uma abordagem de dados eficaz, pois existem crianças que falam mais com o corpo do que com a voz propriamente dita, assim como com o desenho do que com as palavras. Por esse motivo, procurei ficar muito atenta às múltiplas linguagens das crianças durante as observações realizadas.

Para tanto, a realização desta investigação se deu com base em observações participantes redigidas em diários de campo, realizadas em diversas situações da escola, nos quais foram sempre focadas as questões sócio-ambientais. Sendo que as observações e esses registros proporcionaram-me um amplo conjunto de manifestações das crianças para serem estudados, a fim de analisar os significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças.

Durante a pesquisa, registrei alguns momentos das crianças com fotografia, as quais serviram para ilustrar alguns dados analisados a partir dos diários de campo. Cabe ressaltar que as crianças autorizaram os registros fotográficos.

Logo, estar como observadora participante desse grupo de crianças me possibilitou compreender que em suas manifestações, seja por gestos, falas, diálogos, atitudes e/ou brincadeiras, que as mesmas pensam e modificam a realidade da qual fazem parte. Enquanto que os diários de campo me auxiliaram na escrita que desencadeou reflexões até chegar à construção de conhecimentos, pois consegui expor, durante as anotações realizadas, minhas observações e situações vivenciadas, bem como diálogos ocorridos.

Nos próximos itens, apresentarei a caracterização das crianças, feita por elas mesmas; o contexto escolar investigado e como aconteceu minha aproximação, inserção e negociações no mesmo; bem como se deu a análise do material coletado e o projeto de extensão realizado.

3.1 "*A DEBINHA ESTÁ COM VERGONHA DE DIZER 'COMO É'!*": CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Escolhi a frase "*A Debinha está com vergonha de dizer 'como é'!*" (Arquivo da pesquisadora, 2009), para o título deste item, pois exemplifica como procurei dar vez às crianças, escutando-as, em um dos momentos da pesquisa, o de caracterização dos participantes. Essa frase, por exemplo, foi retirada das anotações realizadas por mim na oficina com as crianças durante o projeto de extensão "Educação Ambiental e Educação Infantil: diálogos e reflexões", o qual foi desenvolvido na escola.

Contudo, reitero que essa preocupação de escutar as crianças, bem como de perceber suas vozes percorreu durante todo o processo.

Durante a atividade que denominei "Caracterização das crianças por elas mesmas", as crianças[13] foram convidadas a fazerem uma Roda de Conversa, como eu sabia que estavam acostumadas a praticar. Então, iniciei uma conversa com as mesmas, explicando o "porquê" eu queria que elas falassem sobre elas mesmas, bem como que relembrassem e revisassem seus nomes escolhidos para serem chamadas nessa pesquisa.

FIGURA 1
Crianças participantes da pesquisa
(Arquivo da pesquisadora)

[13] Nesta atividade, havia oito das dez crianças participantes da pesquisa, menos o *Coelho* e a *Ly*, sendo que a Ly não estava comparecendo às aulas desde maio, devido a problemas de saúde.

No decorrer dessa atividade, as crianças foram orientadas a falarem um pouquinho sobre suas características, de como elas são... Tiveram, também, a chance de trocar os nomes que já haviam escolhido para a pesquisa (em outro momento durante as observações), no qual apenas uma criança quis realizar a troca.

No momento da caracterização, estavam presentes apenas oito crianças: *Débinha, Bonita, Carro, Fefê, Kailinha, Mana, Lili e Linda*. Assim, quando dirigia a palavra para alguma delas especificamente para falarem sobre suas caracterizações, elas ficavam com vergonha de iniciar a falar sobre si e, por isso, os demais colegas começavam as descrições:

Sobre a caracterização do *Carro*, as crianças comentaram que ele é bom, e ele completou, dizendo que gostava de ficar em casa e que tinha um amigo que ele não brigava, só brincava. Disse que é um menino alto, que vai à igreja e que tem cinco anos.

A *Bonita* não teve vergonha de falar sobre si. Disse que era magra e que gosta de brincar. Falou, também, que é amiga de todos os colegas da sala. Gosta de buscar ovos debaixo da galinha na sua casa. Tem cabelos pretos e quatro anos.

Com relação à caracterização da M*ana,* as crianças disseram que ela é bastante amiga e, em seguida, ela completou que gosta muito de brincar de dar leite para as bonecas e de pintar na escola. Disse ser magra e que gosta de comer pão. Ela tem quatro anos.

Sobre a *Kailinha*, falaram que ela é amiga e boa e gosta de brincar de bonecas. Depois, ela disse que é alta e tem cabelos amarelo e preto, dourado nas pontas. Ela tem cinco anos.

Linda também disse que é boa e que seus cabelos são pretos. Ela confessou ser baixinha, mas retificou que já cresceu um pouco. Ela tem quatro anos.

A Fefê falou que é magrinha e boa, que gosta de brincar e obedece à mãe. Disse que tira sozinha a roupa da escola, quando chega em casa, e que cuida dos bichos. Comentou que usa borrachinha no cabelo e que gosta de estudar e da professora. Fefê tem quatro anos também.

Lilí contou que está com os cabelos curtos porque cortou. Gosta de pintar, é amiga e brinca muito na escola. Obedece à professora e à mãe dela e, em casa, gosta de brincar com sua cachorra Mel e com suas manas. Ela tem cinco anos.

Já a Debinha ficou com vergonha de falar de si, inicialmente quando foi questionada por mim, e, por isso, seus colegas completaram dizendo "*A Debinha está com vergonha de dizer 'como é'!*", mas depois que viu seus colegas comentarem suas características, comentou que adora pintar na escola e que é amiga de todos. Disse que tira a roupa da escola sozinha também e o sapato para subir na cama. Falou que se limpa no banheiro sozinha e que gosta de estudar, de ir à praçinha e jogar bola. Não incomoda sua mãe, seu pai nem sua dinda. Ela tem cinco anos.

A caracterização do Coelho não foi realizada, pois ele não compareceu às aulas durante a semana de realização do projeto de extensão.

Pedi também às crianças que falassem um pouco sobre mim e todos foram dizendo que eu era bonita, que eu gosto de ajudar e ensino música a elas. Disseram que meu cabelo é preto e dourado e que sou amiga. Falaram que gostaram de me conhecer e brincar comigo.

Sobre a questão que ensino músicas, disseram isso, porque durante a atividade de caracterização percebi que as crianças estavam cansando e comecei a ensinar músicas infantis que eu conhecia e que nunca as ouvi cantar na escola durante os três meses de observação. Pensei nisso como forma de manter minha relação com as crianças para, assim, continuar a caracterização, conforme aconteceu.[14] Quanto à caracterização da professora Patrícia, as crianças disseram: que ela é bonita e que gostam dela porque ela é amiga.

Percebi que as caracterizações realizadas pelas crianças permeiam algumas virtudes de personagens dos contos de fadas, como por exemplo, "boa/ bom", "bonita (o)" e "amigo(a) de todos(a)". Acredito que isso acontece porque existe nesses contos uma utopia de contexto, bem como de personagens que seduzem as crianças, dando margens para que imaginem serem como os mesmos e terem essas características, o que é peculiar ao período infantil da turma.

Segundo Vygotsky (2009), essa situação emocional das crianças seria a terceira forma de relação entre imaginação e realidade, que pode manifestar-se através de imagens com bases em sentimentos interiorizados, principalmente porque tais contos de fadas causam impressões profundas nas mesmas. Sobre a influência da experiência emocional nessa relação, o autor nos diz que:

---

[14] Constatei durante as análises, que no meu movimento adultocêntrico, de "ensinar músicas as crianças", minha formação pedagógica se sobressaiu a minha postura como pesquisadora.

> Do mesmo modo que os homens aprenderam há muito tempo a manifestar por meio de expressões exteriores o seu estado de espírito, assim também as imagens da fantasia servem de expressão interior dos nossos sentimentos. (...) As imagens da fantasia conferem também uma linguagem interior aos nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de maneira a que essa combinação corresponda ao nosso estado de espírito interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens (VYGOTSKY, 2009, p. 21).

Isso significa que o *produto da fantasia* influencia os sentimentos, reciprocamente, sendo que os sentimentos provocados se tornam efetivamente reais. Vygotsky, em seus escritos, explica essa questão através de um exemplo:

> Os sofrimentos e a sorte dos personagens imaginários, as suas dores e alegrias emocionam-nos contagiosamente apesar de sabermos bem que não são acontecimentos reais, mas efabulações da fantasia. E isso deve-se ao fato de as emoções que nos contagiam através das páginas de um livro ou da cena de um teatro por efeito de imagens artísticas filhas da fantasia, de essas emoções serem completamente reais e de as sofrermos deveras, séria e profundamente (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Cabe ressaltar que, depois dessa atividade, apresentei a análise da pesquisa para as crianças. Retomei o que havíamos combinado lá em abril sobre a pesquisa e depois fui falando o que eu percebi mediante suas falas, atitudes, seus diálogos e suas brincadeiras... Conforme fui comentando os temas que havia destacado durante as análises do material para as crianças, perguntava a elas se eu havia acertado, e diziam todas juntas que sim, demonstrando em seus sorrisos, gestos e suas expressões que reconheciam os dados por mim apresentados.

Então, depois de falar sobre os temas analisados, fui retomando alguns e pedindo para que me explicassem. Algumas crianças começaram a falar e outras terminavam de explicar, conforme descrito abaixo:

- Dani: O que é reciclagem?
- Crianças: Pegar o lixo para o Planeta não ficar sujo e não destruir a natureza, para não ficar doente.
- Dani: O que é desperdício?
- Crianças: Gastar tudo que a gente tem! Vamos ficar sem nada no Planeta!
- Dani: E o Planeta Terra?
- Crianças: Fica perto da lua. Ele é amigo da lua.
- Dani: E a amizade?

- Crianças: É brincar, não puxar e não bater. Pedir licença, não correr na frente do amigo. Não dar tapa nem soco.
- Dani: O que é ser responsável?
- Crianças: Fazer as coisas “direitinho”!

Sobre os demais temas não consegui perguntar, pois as crianças começaram a dizer que estavam com fome e, quando olhei no relógio, estava perto do horário do lanche. Mesmo assim, consegui dar o retorno a elas e explicar o que eu havia anotado no meu caderno durante as observações, assim como consegui a aprovação e aceitação delas quanto às análises realizadas.

3.2 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO: A E.M.E.I. PROF EVA MANN[15]

Com base nas minhas observações redigidas em diários de campo e em um documento impresso disponibilizado pela atual direção da escola, consegui esboçar uma apresentação e caracterização do contexto escolar investigado.

Em 06 de maio de 1989, foi fundada uma Creche Comunitária que atendia crianças em turno integral, contudo, em 1993, deixou de ser Creche e passou a funcionar como E.M.E.I. – Escola Municipal de Educação Infantil “Parque Marinha”- tendo em sua direção a professora Eva Regina Mann, sendo que, a partir dessa data, as crianças não permaneciam mais em turno integral na mesma.

Em 2002, a escola ganhou um anexo, a Creche Comunitária Parque Marinha, que exerce suas funções no prédio da Associação de Moradores do bairro Parque Marinha, a qual atende, atualmente, trinta crianças em turno integral. A creche conta com seis professoras, cinco funcionárias e uma coordenadora pedagógica.

A partir de 2009, a escola ficou denominada como E.M.E.I. “Profª Eva Mann”, em homenagem à ex-diretora, que veio a falecer em exercício de suas funções.

[15] A direção da escola autorizou que o nome, bem como seu histórico fosse divulgado.

FIGURAS 2 e 3

Fotos do portão de acesso e fachada da escola
(Arquivo da pesquisadora)

Atualmente, a escola atende cerca de duzentas e dez crianças distribuídas em quinze turmas, entre os turnos manhã e tarde, e conta com a direção de Cláudia Silva e Catiane Nunes, dezessete professores, cinco funcionários e uma coordenadora pedagógica. A escola possui e oferece, além das salas de aula, biblioteca; sala de arte-educação; laboratório de informática; Banda Escolar Infantil e Grupo de dança. No pátio, existe uma horta, um campo de futebol e uma pracinha.

Sobre a praça da escola, ressalto que, durante o período das observações, a mesma estava necessitando de vários reparos, pois os balanços estavam com os assentos quebrados, as duas casinhas estavam com tábuas soltas e com pregos à vista e o escorregador também estava com um defeito, no qual as crianças não podiam subir. Restando, assim, somente o balanço de pneus e um vai e vem que, durante a pesquisa, também ficou inutilizado porque rebentou uma das correntes que o sustentava.

FIGURA 4

Pátio da escola: pracinha ao fundo e horta à direita
(Arquivo da pesquisadora)

A direção da escola chegou a comentar comigo, na época das observações, que o pedido à prefeitura para arrumar a praça já havia sido realizado. Assim, durante a realização do projeto de extensão na escola, em dezembro de 2009, percebi que resolveram o problema quase no final do ano letivo.

Segundo o documento impresso sobre o histórico da E.M.E.I. "Profª Eva Mann", a escola assim como a creche possuem como proposta pedagógica a Educação Ambiental, bem como a formação de cidadãos críticos, envolvidos com o meio, mediante Projetos de Aprendizagem, os quais são considerados como facilitadores da real aprendizagem das crianças. As crianças da escola, em geral, e da turma pesquisada, em particular, são oriundas do próprio bairro onde está localizada a escola, o Parque Marinha, e do bairro vizinho, o Parque São Pedro.

No item a seguir, expresso como ocorreu minha aproximação, inserção, bem como as negociações realizadas nesse contexto.

3.3 A APROXIMAÇÃO, INSERÇÃO E NEGOCIAÇÕES REALIZADAS NO CONTEXTO INVESTIGADO

Quanto à aproximação com a escola, se deu por causa de uma professora, pois essa investigação foi pensada, desde seu projeto, para ser realizada em uma turma em que a educadora tivesse o título de mestre em Educação Ambiental. Minha intenção em determinar essa condição supracitada foi porque eu também buscava redimensionar minha própria prática como professora e, agora, como educadora ambiental, principalmente, por acreditar que o processo de pesquisa também transforma e constitui o pesquisador, sendo esse processo rico de aprendizagens e criação do conhecimento, pois acontece na relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo (VYGOTSKY, 1988). Dessa forma, como eu já tinha ouvido falar que a professora Patrícia Guimarães[16] possuía essa titulação[17] e que realizava um ótimo trabalho com as crianças, resolvi ir atrás dela...

---

[16] A professora da turma preferiu e permitiu que seu nome verdadeiro fosse divulgado na pesquisa.
[17] Título obtido em 31 de março de 2003. A dissertação teve como título "Educação Ambiental e educação infantil: relacionando idéias através da análise do brincar".

Assim, procurei pela professora Patrícia, primeiramente na escola em que trabalhava, localizada no bairro Hidráulica, do município do Rio Grande, mas, ao chegar lá, no início do ano letivo de 2009, fui informada que a Patrícia havia mudado de escola e estava, agora, na EMEI do bairro Parque Marinha. Novamente, fui à busca da professora.

Cheguei à escola, no início do ano letivo em março, apresentei-me à professora e expliquei qual meu objetivo com a pesquisa, o motivo pelo qual eu estava procurando-a... Então, perguntei se aceitava participar da pesquisa. A professora, muito simpática, logo foi aceitando, mas confessou que eu deveria perguntar a direção se a pesquisa poderia ser realizada na escola.

Assim, apresentou-me à direção que, depois que expliquei minhas intenções com a pesquisa, também aceitou que a mesma fosse realizada ali. De tal modo, acertei com a direção da escola de levar um documento da pesquisa, que poderia ser um resumo expandido, para caracterizar minha inserção, o qual realizei na próxima visita à escola.

Combinei com a professora de voltar no início de abril de 2009 para conversar com os pais e com as crianças da turma, seguindo os passos metodológicos e éticos da pesquisa, pois, no primeiro mês letivo, a turma estava passando pelo processo de adaptação escolar. Logo, antes de iniciar a aproximação com as crianças e a inserção no contexto escolar -a pesquisa propriamente dita- foi preciso conversar com os pais das crianças sobre a intenção da investigação, pois os objetivos da pesquisa e a atuação com as crianças precisam ficar transparentes, para obter o consentimento de todos os envolvidos. Sobre isso, Campos (2008), em seus escritos, destacou recomendações importantes em pesquisas com crianças como:

> Antes de iniciar a pesquisa é preciso deixar muito claro seu objetivo e o papel dos pesquisadores, obtendo o consentimento dos demais adultos e instituições envolvidas sobre o tema da pesquisa para permitir que as possíveis dificuldades sejam identificadas e superadas antes da realização da investigação (CAMPOS, 2008, p. 39).

Sendo assim, em 14 de abril de 2009, marquei uma reunião com os pais das crianças da turma, na qual compareceram seis pais das 10[18] crianças frequentes na mesma. Depois de fazerem algumas perguntas, os pais aceitaram a realização da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido sobre a realização da mesma, bem como sobre a divulgação das falas, fotos e dos desenhos de seus filhos.

Acordei também com os pais de apresentar os dados da pesquisa no final do ano, o qual foi realizado com um projeto de extensão realizado na própria escola, sendo que o mesmo já estava previsto para ser realizado desde o início do projeto da pesquisa. Conforme a descrição de um trecho do diário de campo naquele dia:

> A professora chegou e assim conduziu as crianças e os pais para a sala de aula e demos início à reunião de autorização! Primeiramente, me apresentei e falei sobre minha formação inicial e continuada, no caso sobre o mestrado de educação ambiental e depois conversei sobre o que eu pretendia fazer ali na escola com as crianças. Li o termo de consentimento e fui explicando... A professora da turma também ajudou na explicação! Os pais aceitaram numa boa e fizeram algumas perguntas como: "Quanto tempo vais ficar aqui?"; "A pesquisa é só nesta turma?"; "Tu faz o que mesmo na FURG?"; "Tu não vais fazer projeto de horta na escola, então?" E foi neste momento que a Prof.ª Patrícia ajudou a esclarecer para os pais sobre a pesquisa! Todos aceitaram e combinamos que eu iria retornar na escola para divulgar as análises depois! Esta foi uma sugestão da Patrícia, que na verdade eu já havia pensado, e os pais adoraram a idéia! Compareceram hoje seis pais e seis crianças (I Diário de Campo, em 14/04/2009).

Em seguida da reunião dos pais, realizei com as crianças um momento de apresentação da minha pessoa e da intenção de pesquisa com elas para pedir a mais importante autorização desta pesquisa, que é a das próprias crianças da turma.

Para tanto, confeccionei um álbum com fotos minhas e de minha família e, assim, fui contando e mostrando quem eu era, o que eu fazia, de que eu gostava e onde eu trabalhava e estudava. Pensei nesse material como forma de fazer uma aproximação com as crianças da melhor forma possível para que me conhecessem e gostassem de mim, a fim de aceitarem participar da pesquisa sem medo e entendendo realmente o que eu faria ali, o que acabou acontecendo, conforme demonstra o trecho do diário de campo abaixo:

---

[18] A partir de meados de maio de 2009, uma das dez crianças participantes da pesquisa não pode mais comparecer às aulas, pois a família precisava realizar uma alimentação especial, porque descobriram que a mesma estava com um problema num rim.

> Depois da reunião, fizemos uma rodinha com as crianças e ali comecei a me apresentar a elas! Fui mostrando o material impresso que fiz sobre minha história de vida e, no final, perguntei a eles se deixavam eu os visitar durante a semana para observar suas brincadeiras, seus desenhos e suas conversas... E eles disseram que sim! Através de seus rostos risonhos, percebi que eles gostaram de mim, o que era meu principal medo! (I Diário de Campo, em 14/04/2009)

Sobre essa estratégia que utilizei para a aproximação com as crianças, Campos (2008) comenta que é uma forma de superar o distanciamento entre o pesquisador e as crianças, colocando-se como um parceiro das mesmas, mostrando realmente quem se é:

> O pesquisador também precisa levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças, combinada com as também desiguais relações étnicas e de gênero, que muitas vezes levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam serem as esperadas e não aquelas que refletem honestamente seu ponto de vista. Uma das formas de tentar superar essa distância, (...) é colocar-se como parceiro, falando sobre si próprio, procurando mostrar-se como pessoa (CAMPOS, 2008, p.38).

Depois da aceitação, já fiquei observando as múltiplas linguagens das crianças da turma em suas diversas atividades naquele contexto e, no final, combinei com as crianças para conversarem no dia seguinte com os colegas que não foram à aula sobre mim, pois, outro dia, voltaria para verificar se também aceitaram que eu os visitasse e os observasse. Em seguida, retomei a conversa da pesquisa e perguntei se lembravam do meu nome e do que eu iria fazer na turma, logo, duas crianças responderam: *"Tu vais ver como a gente brinca na sala, no pátio... Como a gente faz nossos desenhos..."* (I Diário de Campo, em 14/04/2009), tive a certeza de que aceitaram participar da pesquisa, porque entenderam o que eu faria ali.

Durante o segundo encontro com a turma, realizei com as crianças um diálogo sobre o combinado da visita anterior. Perguntei se conversaram com os colegas que não estavam presentes no primeiro dia sobre a aceitação de minha presença na turma com a pesquisa e disseram que sim:

> Durante a rodinha, sentei novamente junto com todos no chão e a professora e as crianças começaram a me contar sobre o nosso combinado da visita passada. Elas me falaram que, na quarta-feira,

> durante a rodinha, comentaram com os colegas sobre mim... E que as outras crianças aceitaram participar da pesquisa!
> A Patrícia perguntou novamente quem sabia o que ia fazer ali e, como da outra vez, a Ly respondeu: *"Vai ver como a gente brinca, como a gente desenha, como a gente se embala nos balanços no pátio..."* (II Diário de Campo, em 17/04/2009).

Assim, foram três meses de observações (de 14 de abril a 15 de julho de 2009), totalizando 30 participações descritas em diários de campo, realizadas entre duas a três vezes por semana, num computo de 67 horas. Com base neste vasto material coletado, parti para a análise dos dados que, posteriormente, foram divulgados num projeto de extensão, os quais comento a seguir.

3.4 A ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO E O PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO

Quanto à análise de dados, aconteceu a partir das observações realizadas e redigidas, nas quais tive um longo processo de organização, leitura e compreensão de todo material coletado. Foram necessárias várias leituras e releituras para, assim, iniciar um mapeamento do que eu buscava analisar, a fim de identificar o que acontecia em cada momento e em cada manifestação das crianças. Para tanto, utilizei-me da metodologia "*Análise de conteúdo*" (FRANCO, 2007), na qual essa análise parte da "*mensagem"*, podendo ser verbal, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou absolutamente provocada, expressando consequentemente um significado e um sentido, em que este último não pode ser considerado numa ação independente. Franco (2007) esclarece essa questão ao destacar que:

> Neste sentido, a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2007, p.12).

É importante salientar que existe ainda uma possibilidade de analisar o conteúdo "oculto" das mensagens, encaminhando uma análise para além do que

pode ser identificado e relacionado teoricamente. Para Franco (2007), a análise e a interpretação dos conteúdos são processos a serem seguidos, em que o contexto é o principal requisito:

> ...o que está escrito, falado, mapeado, figuramente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efeito caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2007, p. 16).

Subsidiada pela questão de pesquisa, bem como pelos objetivos, realizei um mapeamento, tentando identificar os temas que mais surgiram durante a análise do material. Logo, as unidades de análise que surgiram durante a apreciação dos dados foram as questões sócio-ambientais; os princípios e elementos da Educação Ambiental e alguns elementos da Educação Infantil. Sendo que os contextos escolares observados na Educação Infantil foram a roda de conversa; as brincadeiras; os jogos; o lanche; o almoço; a higiene; o recreio; o pátio; as festas escolares (Dia das Mães e Festa Junina); algumas atividades diversas, como produção de desenhos, passeios no bairro, recorta e cola, utilização da argila, dobradura, seções de pinturas e plantações de mudas de flores.

Para exemplificar as análises desses significados e sentidos da EA para as crianças, utilizei trechos dos diários de campo produzidos durante as observações da turma de Nível I/2009 da E.M.E.I. Prof[a] Eva Mann, assim como algumas fotografias registradas.

Depois da análise dos dados, construí um projeto de extensão para a divulgação e apreciação dos resultados, conforme um dos objetivos da pesquisa e da promessa estabelecida entre as crianças, os pais, a professora e a própria escola. O projeto ocorreu de 01 a 04 de dezembro de 2009 nos turnos manhã e tarde.

Cabe ressaltar que, desde o início do projeto de extensão, busquei que, a partir da divulgação dos resultados, todos os envolvidos pudessem colaborar com minhas análises, o que acabou acontecendo. Devido ao projeto de extensão se fundamentar e permear o campo da abordagem Sócio-Histórica, bem como o da Educação Ambiental e Estudos da infância, é que se define como uma atividade que

visa à constituição do sujeito a partir da sua vivência nas e pelas relações sociais que o constitui.

Com base nessa concepção, o projeto foi realizado na próxima "E.M.E.I. Eva Mann", no bairro Parque Marinha, pois foi uma forma que encontrei para que todos os professores da escola, as crianças participantes da pesquisa e a comunidade escolar -no caso os pais das crianças- conseguissem participar assiduamente do projeto, especialmente por acontecer num ambiente acessível de seus contextos. Diferentemente do que se o projeto fosse realizado num ambiente universitário, pois provavelmente as crianças e seus pais não iriam comparecer, principalmente pela distância e pelo deslocamento que teriam que realizar.

Nesse projeto, foi ministrada por mim a oficina intitulada "*EA e EI: resultados de uma pesquisa com crianças",* com os objetivos de: construir um aprendizado de Educação Ambiental e Educação Infantil junto aos participantes; estimular a pesquisa e a extensão nas áreas de Educação Ambiental e Educação Infantil entre os professores; promover a reflexão sobre o trabalho com as crianças e sobre as práxis das professoras, tendo presente a perspectiva das crianças; discutir e refletir sobre os dados obtidos; promover a participação das pessoas do contexto envolvido nos dados; divulgar os resultados da pesquisa realizada na escola.

Para tanto, foi feita a apresentação da pesquisa e dos dados com fotos e trechos das falas das crianças envolvidas; fizemos uma rodada de diálogos e questionamentos; e houve relatos de experiências dos participantes.

A oficina foi realizada ao longo do projeto de extensão e obteve a participação de todo contexto escolar pretendido: professores, crianças e comunidade escolar. De acordo com os objetivos, os resultados foram:

- Satisfação das crianças em receber o retorno de uma pesquisa da qual foram participantes, bem como compartilhar da discussão dos dados obtidos; sendo relevante destacar que as mesmas se posicionaram acerca de algumas problemáticas ambientais percebidas, tais como a reciclagem, o desperdício, o Planeta Terra, quando questionadas por mim, demonstrando seus pensamentos sobre os dados obtidos.

- Participação dos pais das crianças (comunidade escolar) para verificação do retorno dos dados da pesquisa realizada com seus filhos e suas contribuições nos dados; falaram sobre suas satisfações de saberem o que seus filhos são capazes de fazer, falar e pensar dentro do ambiente escolar.

- Discussão e reflexão por parte dos professores sobre o trabalho com as crianças e suas práxis, tendo presente a perspectiva das crianças a partir dos dados apresentados; em que enfocaram a necessidade de prestarem mais atenção nas atitudes, falas e nos gestos das crianças para, assim, construírem alternativas de trabalho condizentes com suas vontades, seus desejos e suas necessidades.

- Construção de um aprendizado de Educação Ambiental e Educação Infantil junto aos participantes.

Minha intenção com o projeto de extensão também foi desencadear novas pesquisas e novos olhares sobre as experiências e o ponto de vista das crianças, bem como de mostrar a importância de se ter clareza de qual o papel político da Educação Ambiental.

O próximo capítulo foi reservado para a apresentação das análises realizadas sobre os significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil.

4 "*DEVEMOS CUIDAR DA TERRA, QUE É NOSSO PLANETA, PORQUE MORAMOS NELE*": SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O nascimento cultural das crianças começa
quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações)
e suas próprias ações naturais
começam a adquirir significação para ela
porque primeiro tiveram significação para o outro (...)
Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se
dos meios simbólicos que lhes abrem o acesso ao mundo da cultura, que
deverá tornar-se seu mundo próprio.
(PINO, 2005, p.167)

Neste capítulo, busco elucidar sobre a análise realizada dos significados e sentidos da Educação Ambiental produzidos, apropriados e (re)construídos pelas crianças da turma de Nível I(2009), no contexto da Educação Infantil que observei. Isso exigiu de mim muita atenção e um olhar sensível para suas múltiplas linguagens**,** a fim de conhecer e aprender mais sobre como as mesmas significam, apropriam-se, constroem e transformam o sentido das coisas por meio das relações sociais.

Escolhi a frase "*Devemos cuidar da Terra, que é nosso planeta, porque moramos nele*" (Diário de campo, 22/04/2009) da Kailinha, uma das crianças participantes da pesquisa -retirada a partir de um diálogo numa Roda de Conversa em sala de aula- para intitular esse momento da análise, porque penso que essa preocupação sócio-ambiental se constitui a partir de uma nova relação social estabelecida, que é a de considerar as pessoas como parte da natureza, no caso**,** do Planeta Terra.

Segundo concepções da Educação Ambiental, essa nova relação constituída é fundamental para iniciar nesse campo atualmente, sobretudo depois do início das preocupações com as questões sócio-ambientais. E**,** também, porque essa nova relação social significada pelas crianças, por exemplo, constitui novas formas de pensarem, falarem e agirem em interação (SMOLKA, 2004).

Optei ainda pela citação do Angel Pino (2005) para iniciar este capítulo de análise de dados, pois a mesma consegue esboçar o que pensa a Abordagem Sócio-Histórica sobre a criança e, principalmente, sobre suas significações, tendo em vista que enfatiza que as crianças se constituem culturalmente quando os objetos, as pessoas e as situações que as rodeiam, assim como suas próprias ações, adquirem significação a partir da participação do outro.

Portanto, penso que seja imprescindível considerar e proporcionar a participação crítica das crianças no contexto da Educação Infantil, pois precisam ser escutadas, já que se apropriam das relações sociais para constituírem novas formas de pensar, falar, sentir, fazer, imaginar, etc.

4.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS ESTABELECIDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No cotidiano da Educação Infantil, as crianças da turma de Nível I/2009 da E.M.E.I. Profª Eva Mann participam de diversos momentos que corroboram para que se acendam as chamas de suas curiosidades em busca da "paixão de conhecer o mundo" (FREIRE, 1983), a qual acontece mediante das relações sociais estabelecidas. Essa turma, para mim, caracteriza-se por ser unida, participativa, criativa, crítica e, segundo a professora Patrícia, "*A turma gosta de novidades... As crianças trazem novidades e combinam coisas! São criativas e organizadas!*" (Arquivo da pesquisadora, 2009).

Assim, o início do dia nesse contexto sempre era marcado pelo momento da Roda de conversa, onde as crianças faziam combinações para atividades diversas com a professora e eram oportunizadas a conversarem sobre assuntos decorrentes do andamento das aulas e/ou trazidos de casa. Para tanto, as crianças pegavam almofadas dispostas na sala de aula e sentavam no chão, formando um círculo. Mas, caso ocorressem dias frios e úmidos, as crianças realizavam a Roda de Conversa em volta da mesa, sentadas nas cadeiras, pois, mesmo com as almofadas, o chão ficava muito frio.

FIGURA 5

Crianças durante uma Roda de conversa
(Artigo da pesquisadora)

Nessas condições, penso que a Roda de conversa pode ser entendida como uma atividade que propicia uma aproximação entre as crianças e destas com os adultos do contexto, ocasionando uma relação entre si e com o mundo, produzindo o conhecimento. De acordo com a Abordagem Sócio-histórica, essa relação gerada é mediada por instrumentos facilitadores da comunicação e da transformação da realidade, na qual o conhecimento é produzido na mediação (eu-objeto-outro). Para Ostetto (2004), "*A roda integra a todos – e gira! Não há 'bagunça'*

– *porque existem tantos modos de ser e conhecer! Há o movimento, a curiosidade, a pergunta, a busca, a descoberta, a criação, de cada um e de todos*" (2004, p.20).

Certo dia**,** em uma das Rodas de conversa, algumas crianças mostraram objetos que trouxeram de casa, fato que acontecia toda vez que alguém trazia brinquedos e objetos para sala de aula, a fim de partilhar o mesmo com seus colegas. Dessa forma, durante o diálogo na Roda, fizeram reinterpretações possíveis desses objetos, fantasiando e imaginando, atuando na situação pela definição do significado que estabeleceram, e não pelos objetos concretos, conforme demonstra o trecho destacado abaixo:

> A *Ly* trouxe um copinho de suco de brinquedo e um porta celular de golfinho para a sala. Durante a rodinha, a Patrícia, comentando sobre os brinquedos dela, falou: "Que bonita essa baleia" e o *Coelho* afirmou "Não é baleia, é golfinho." E a professora reparou, dizendo que tinha trocado o nome mesmo. Eu comentei com a Patrícia que era um porta celular e a *Ly* ouviu e disse "O Golfinho pode ser um celular também", e colocou o porta celular com formato de golfinho na orelha mostrando como ela faz (Diário de campo, 07/05/2009).

Percebi que tal mecanismo infantil, no caso, de considerar o porta celular como um celular, acontece por meio da aquisição da linguagem -função psicológica superior- que torna possível a reinterpretação simbólica. Para Sarmento (2004)**,** a *fantasia* é a produção do imaginário que condiciona experimentar outras possibilidades de existência, como aconteceu em outro momento, em que as crianças imaginaram ser "avião" e "pássaro"**,** quando abriram os braços: *"No momento da fila para o intervalo, o Coelho abriu os braços e disse que era um avião, a Líli abriu os braços e disse que era um passarinho!"* (Diário de campo, 22/04/2009).

Segundo Vygotsky (2009), as atitudes imaginárias das crianças se encontram em relação direta com as experiências delas. Essas experiências –de saber/conhecer o que é um avião e um pássaro- servem como material para produzir a fantasia de ser o próprio avião ou pássaro. Para esse autor, quanto mais rica for à experiência, maior será o material para imaginar:

> Deste modo, a fantasia constrói sempre com materiais tomados do mundo real. Sem dúvida, (...) a imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando primeiro elementos reais (...), combinando depois imagens de fantasia (...) e assim por diante (VYGOTSKY, 2009, p.17).

Outro dia, também durante a Roda de Conversa, surgiram assuntos pelas crianças que envolveram *questões trazidas de casa para a escola*. Uma dessas questões foi a *religiosidade das famílias*, em que uma criança, depois de contar o que vivenciou no final de semana com sua família, pediu para cantar um 'louvor' que aprendeu na igreja:

> A Fefê contou que foi visitar a avó, em Canguçu, e ficou explicando para todos como se chega lá: "Vai, pega o ônibus, anda e quando tu vê uma casa na reta tu desce!". Depois, a Fefê quis cantar uma música e cantou uma música religiosa que falava em Jesus. A Professora perguntou onde ela ouvia a música e ela disse que era na igreja, no Parque Marinha, perto do orelhão!
> A professora perguntou também o que ela faz na igreja e ela respondeu que "*canta os louvor*". A Patrícia pergunta com quem ela vai e ela responde com a mãe e com o irmão.
> (Diário de campo, 11/05/2009)

Com base nessa passagem, entendo que a Educação Infantil seja importante para a complementaridade do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, pois esse contexto vem demostrando sua importância no processo de desenvolvimento das mesmas ao longo dos anos, visto que amplia suas relações sociais e culturais. O que vai ao encontro do que o RCN (1998) ressalta em seus objetivos gerais sobre a Educação Infantil, que é estabelecer e ampliar as relações sociais, a fim de articular interesses e pontos de vista, bem como de desenvolver atitudes e respeitar a diversidade:

> Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração (BRASIL, 1998).

Outra questão trazida pelas crianças de casa para a escola, que surgiu durante a Roda, diz respeito a *algumas expressões utilizadas no lar*, em que uma das crianças justifica que chama as colegas de "idiota", pois em casa sua mãe e ela chamam seu pai assim:

> A Kailinha, logo no início da aula, chamou as colegas de "idiota" e a Líli contou para a professora. A Patrícia, então, disse que iria ver o significado dessa palavra num dicionário -que é o livro onde explica as palavras- para saber se a Kailinha ia continuar a falar isso... A Kailinha disse que sua mãe chama e a deixa chamar seu pai de "idiota"! Depois de ler o significado da palavra "idiota" (pessoa pouco inteligente, ignorante, tolo...) perguntou se ela ia continuar a chamar

> seu pai e seus colegas disso... E ela respondeu que não! (Diário de campo, 30/06/2009).

A partir deste trecho, fiquei refletindo que a entrada das crianças na Educação Infantil se constitui em um marco em suas vidas e que, para algumas, a saída do convívio familiar para a entrada nesse mundo cheio de descobertas pode gerar desconfortos em algumas situações, como aconteceu nessa passagem destacada. Logo, esse novo processo de adaptação para as crianças vai sendo construído por meio das relações sociais que acontecem na escola e na família, no qual ambas as instituições partilham dessa responsabilidade. Principalmente, porque na diversidade de ser criança e de viver a infância tanto na escola quanto na família as possibilidades de interação e significação de experiências possibilitam a construção do conhecimento.

Em outro momento, também durante a Roda de conversa, percebi que as relações sociais das crianças com outros adultos do contexto pesquisado se constituíam também em relações de poder, e observei também que as crianças disputavam o poder. Reparei isso principalmente quando houve a entrada de uma estagiária do Magistério na turma, pois, antes, com a professora Patrícia, elas não agiam da mesma maneira de agora, com a estagiária.

Ao iniciar a Roda, a estagiária começou a retomar alguns assuntos com as crianças já trabalhados, para introduzir a temática do dia. Contudo, elas não deixaram a mesma dar seguimento ao planejamento que era de contar uma história na Roda de Conversa e, portanto, interromperam-na, fazendo em conjunto um barulho semelhante ao trote de um cavalo com a boca:

> Iniciaram a Roda com a Lucinha retomando o que eles já tinham aprendido ontem e dizendo que hoje o trabalho era sobre árvores. As crianças ficaram comentando se tinham árvores em casa ou não e a Débinha e o *Coelho* disseram que tinham flores em casa. Lucinha contou uma história de uma árvore que foi plantada quando um bebê nasceu... Mas, mal a Lucinha começou a contar a história, as crianças, “quase todas”, interromperam, fazendo o barulho semelhante ao trote do cavalo com a boca (Diário de campo, 27/05/2009).

Em outras atividades presentes no cotidiano da Educação Infantil, dirigidas pela mesma estagiária, as crianças continuaram mantendo suas relações de poder com relação a ela. O trecho, a seguir, mostra o que as crianças acabaram

fazendo numa atividade de dobradura proposta pela estagiária, relacionada com a temática da aula[19] que era 'Natureza':

> A Lucinha propôs às crianças fazerem uma flor de dobradura. A Kailinha disse à Lucinha "Tu ensinou a gente e eu fiz direitinho!" A Mana colocou de outro jeito, diferente do que ela ensinou, a dobradura no palito e na argila. E a Fefê não quis fazer a dobradura e pediu os legos para montar... O *Coelho* também abandonou a atividade da flor e foi brincar com a Fefê. A Kailinha quis lavar as mãos, pois estavam sujas de argila e, quando voltou, já se sentou à mesa dos jogos de encaixe. A Mana colocou a flor embaixo da argila e disse para a Lucinha que *assim ia ficar mais bonito*! E, depois, ela veio para meu lado, querendo escrever no meu diário... Nisso, foram para o banheiro lavar as mãos para esperar o almoço (Diário de campo, 19/05/2009).

Esta citação é referente ao segundo dia da estagiária na turma, no qual percebi que algumas crianças estavam resistentes a sua presença, o que é comum num momento de adaptação das crianças com ela e vice-versa, especialmente porque estavam acostumadas com a prática da Patrícia. Penso que, inicialmente, as relações de poder adotadas pelas crianças de sair da atividade proposta foram uma forma de manifestar suas críticas, de expressar suas opiniões com relação à estadia da estagiária na turma.

Outra situação dessas aconteceu durante uma atividade que levava em conta a motricidade fina[20] das crianças, também proposta pela estagiária, na qual as mesmas tinham que fazer bolinhas com o papel crepom e colar num desenho de abacaxi, que foi desenhado pela estagiária e estava relacionado à temática que ela estava trabalhando - as frutas.

> As crianças amassaram bem direitinho o papel crepom para colar na fruta (que era um abacaxi). A Fefê pediu para Lucinha para passar cola na folha, pois ela viu que Lucinha passou cola no trabalho do *Carro*. O *Carro* pediu mais papel crepom e, quando a Lucinha foi recortar, ele pediu para ele recortar e ela deixou. A Lucinha pediu para a Fefê fazer as bolinhas, 'direitinho', pois ela estava fazendo soltas e ela respondeu para Lucinha "Pára, pára!", "Eu não *vou vim* mais!" Ameaçando a Lucinha para não incomodá-la mais na atividade (Diário de Campo, 03/06/2009).

---

[19] Os estágios do Curso de Magistério são realizados em torno de dois meses, nos quais as estagiárias têm que elaborar aulas semanais ou quinzenais com uma mesma temática, articulando suas atividades, em cada período.

[20] A motricidade fina é uma das competências fundamentais a ser desenvolvida nas crianças. É a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades. Exemplo: escrever, costurar, digitar.

Logo, esse trecho mostra que as crianças estavam “pedindo” mais autonomia na atividade proposta, principalmente quando solicitaram para fazer as coisas sozinhas, tais como passar a cola na folha e recortar o papel crepom. Isso significa que a proposta da estagiária não estava agradando as crianças, aliás, essa relação de poder fica mais evidente, quando ela pede para uma das crianças ‘melhorar’ suas bolinhas de papel e a mesma ameaça, dizendo que não viria mais à aula.

FIGURA 6

Atividade de fazer bolinhas com papel crepom e colar num desenho
(Arquivo da pesquisadora)

Cabe ressaltar que a estagiária Lucinha, nesse período do estágio, comentava com a Patrícia e comigo sobre a incerteza de sua permanência na turma. Ela poderia sair porque na lista de chamada haviam dez crianças matriculadas, mas somente um número bem menor estava comparecendo às aulas –cerca de cinco ou seis- e sua supervisora disse que, se as crianças continuassem faltando, seu estágio poderia não validar, caso continuasse naquela turma. Uma solução dada à Lucinha por sua supervisora foi a de sair da turma e procurar outra com mais de dez alunos freqüentes, para dar continuidade e validade ao estágio.

Nessa conversa, a professora Patrícia sugeriu à Lucinha -para que ela não precisasse trocar de turma- que pedisse aos pais para fazerem um esforçinho e levarem seus filhos à aula, menos quando estiverem doentes, durante o período de seu estágio. Compreendo que foi por esse motivo que a Fefê ameaçou a Lucinha de não ir mais a aula, pois ela sabia que a estagiária precisava de sua presença ali.

Depois disso, a Lucinha falou com a coordenadora do estágio e conseguiu permanecer na turma, sem que fosse preciso fazer o pedido aos pais. A coordenação, na época, entendeu que no período da manhã, como era o caso dessa turma, a maioria as crianças realmente não frequentavam as aulas, devido a

vários motivos que seus responsáveis comumente apontavam, tais como: acordá-las cedo; pegar sereno pela manhã; pena de tirá-las da cama com frio; doenças respiratórias e virais, entre outros.

Logo, as relações de poder a que me refiro não foram mediadas num sentido vertical com hierarquia de idades, como culturalmente/comumente somos levados a pensar, mesmo assim, percebi que as crianças por meio dessas relações se mostravam fortes, com posicionamentos demonstrados por atitudes, falas e/ou gestos.

Entendo que as atitudes das crianças aconteceram também porque algumas atividades que a estagiária Lucinha precisava realizar com a turma -devido a obrigatoriedade no estágio do curso de Magistério- como amassar as bolinhas de papel crepom e colar no desenho de um abacaxi que ela trouxe de casa pronto, por exemplo, não eram significativas para aquelas crianças, pois não tinham o envolvimento do grupo, o que poderia ser um indício para as manifestações de repulsa durante as atividades.

No projeto de extensão[21], durante uma conversa com a professora Patrícia sobre essa questão, a mesma concordou comigo que "*as crianças ficaram mais agitadas e estranharam muito as atividades da estagiária... Contudo, gostaram dela!"* (Arquivo da pesquisadora, 2009). Logo, as crianças com suas atitudes de interromper a contação de história, de pedir autonomia nas atividades e até de ameaçar a estagiária de não virem mais a aula, levam-me a crer que tais posicionamentos dizem respeito a padrões de comportamentos que absorvem das relações sociais para reproduzirem de uma forma interpretativa (CORSARO, 2002).

Concordo com Muller e Redin (2007), quando falam que o cotidiano da Educação Infantil precisa ser significativo para as crianças e que o professor precisa estar aberto e ter a habilidade de tornar situações simples em formas criativas que ocasionem a participação e o envolvimento do grupo. O que também é abordado pelo RCN (1998), quando comenta que as atividades devem ser oferecidas tanto por meio de brincadeiras quanto por situações pedagógicas orientadas.

---

[21] Realizado para dar o retorno dos dados obtidos durante as observações, bem como para discutir os mesmos com os envolvidos no processo (crianças, professores e comunidade escolar). Cabe reiterar que a estagiária Lucinha foi convidada para participar do mesmo e até marcou presença, mas não compareceu.

De acordo com Corsaro (1997), as manifestações de resistência das crianças nas relações de poder estabelecidas também podem ser entendidas com base em dimensões culturais, que se manifestam e desenvolvem como um resultado das tentativas de darem sentido às coisas que não estão gostando.

Em outras ocasiões, dentro desse cotidiano escolar da infância, as crianças são oportunizadas a brincarem livremente, o que já nos leva a pensar que, nessas brincadeiras, o faz-de-conta está presente assim como muita imaginação e criação, ou seja, elementos do universo infantil. Penso ser importante propiciar um ambiente escolar com essas possibilidades para as crianças, porque colabora em seus desenvolvimentos.

Percebo a brincadeira nessa turma como um espaço de aprendizagens e interações no qual conseguem expressar simbolicamente suas fantasias, seus desejos, medos, bem como explorar, interagir e sentir o mundo em que vivem. De acordo com o documento "*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*" (BRASIL, 1995), é necessário nas instituições da infância um amplo e valorativo espaço para que as brincadeiras sejam oportunizadas. Quanto aos brinquedos nessas instituições, eles devem estar ao alcance das crianças para que tenham liberdade para brincar.

Contudo, a sala de aula dessa turma analisada não é ampla para comportar as brincadeiras dos dez alunos, apesar de raramente irem todos ao mesmo tempo. A sala possui em torno de 4 m^2, mas o mobiliário diminui esse espaço interno, pois possui quatro mesas redondas com quatro cadeiras cada, ambas compatíveis com a altura das crianças, uma estante de ferro, onde ficam os brinquedos das crianças, um armário, onde é guardado o material, e uma mesa com cadeira para a professora.

Ressalto que os brinquedos não ficam à disposição das crianças na estante, porque é feita uma divisão do mobiliário para os dois turnos (manhã e tarde) que usam a sala, e essa turma da manhã é que ficou com a parte de cima da estante para guardar as coisas. Mas, a professora sempre disponibiliza os jogos e os brinquedos –que são separados por tipo em caixas: bonecas; carrinhos; panelinhas; jogos de madeira; jogos de encaixe; além de outros objetos como telefones, mouses, teclados- para as crianças, quando solicitam.

Durante uma dessas brincadeiras na sala de aula, notei que surgiu nas relações sociais estabelecidas entre as crianças a questão do *respeito.* O qual se

deu em uma brincadeira com bonecas, na qual a Kailinha foi chamar a Mana para brincar e, ao invés de chamá-la pelo seu nome, chamou a colega de “gordinha”. Nisso, a Mana ficou sem jeito pela forma como foi denominada e a Debinha logo corrigiu a Kailinha, dizendo que o nome dela não era “gordinha”, mas sim “Mana”, que era para chamá-la pelo nome (Dados do diário de campo, 09/07/2009).

Nesse diálogo, as crianças tiveram a oportunidade de pensar sobre o que falaram, bem como de refletir sobre o processo de significação da palavra utilizada para chamar a outra criança. Uma situação rica de produção de saberes entre as mesmas, na qual se produz um sentido de respeito, principalmente quando a Debinha diz à Kailinha que é para chamar a Mana pelo seu nome.

FIGURA 7
Crianças brincando
(Arquivo da pesquisadora)

Com base nessa situação, é possível afirmar que as relações sociais, constitutivas do sujeito produzidas nesse momento específico são tensas e, de acordo com Molon (2008, p.161), “*A complexidade da constituição do sujeito e da produção de subjetividade*[22] *é revelada na importância da participação do outro, que acontece num cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças, tensões e contradições*”.

Durante esse período de convivência com a turma, presenciei dois momentos de Festas escolares, a Festa do Dia das Mães[23] e a Festa Junina[24].

[22] Segundo Molon (2008, p.157), a subjetividade manifesta-se, revela-se, converte-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.
[23] Cabe ressaltar que a realização dessa festa foi determinada pela escola, e cada professora deveria organizar algo para as mães das crianças de sua turma na própria sala de aula.
[24] Essa festa também foi pensada pela escola, mas aconteceu em conjunto com todas as turmas no pátio da instituição.

Geralmente, essas festas acontecem, seguindo datas comemorativas do calendário como o Dia das Mães em maio e o Dia de São João em junho.

Numa dessas festas, notei que as relações sociais entre as crianças, suas mães e a professora Patrícia eram constituídas com muita *interação e afetividade*, as quais ocorreram durante a "Festa do Dia das Mães", que se organiza para as crianças em uma experiência partilhada de suas brincadeiras de infância com suas mães.

Nessa festa, a questão da *afetividade* surge e é aguçada nas crianças, especialmente durante os preparativos para a mesma, porque participaram do planejamento. E, no decorrer dessa organização com as crianças, durante uma Roda de conversa, a professora sugeriu fazer um cartão para presentear as mães, mas, antes, perguntou se sabiam o que era um cartão e a Kailinha logo respondeu: "De dar para a mãe!" (Diário de campo, 07/05/2009).

Nisso, foi questionado com as crianças o que elas gostariam que estivesse escrito nesse cartão, o que elas gostariam de dizer para suas mães. No trecho abaixo, por exemplo, pode ser percebida essa questão:

> A Patrícia começou a perguntar para eles o que teria nesse cartão... O que eles queriam dizer a ela (mamãe). E as crianças começaram a falar e a Patrícia a anotar num caderno: "*amo ela; ela é especial; brinca comigo; brinca no computador; brinca de joguinho; de vídeo game; de boneca; eu amo a mamãe; brinca de casinha comigo; que ela é bonita; um beijo e um abraço; e eu gosto de ti*" (Diário de campo, 05/05/2009).

Segundo Vygotsky (1993), a afetividade (base afetivo-volitiva[25]) é expressa por um pensamento que é gerado por uma motivação, um desejo ou um interesse. Assim, as crianças expressam a afetividade, relacionando as mães na atividade: "*O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva*" (VYGOTSKY, 1993, p.129). Para esse autor, na fala sempre existe um subtexto, isto é, um pensamento oculto, não expresso por palavras porque é mediado pelo significado (MOLON, 2009).

Então, durante a realização dessa Festa, as crianças e os adultos também interagiram afetivamente, em participações comuns, em atividades de desenho, na

[25] Segundo Molon (2008, p.153), para Vygotsky, a base afetivo-volitiva são os sentimentos, a vontade, o desejo e as necessidades que movem os pensamentos humanos.

Roda de Conversa e em brincadeiras. Conforme aparece nas três ilustrações a seguir:

FIGURA 8

Atividade de desenho: Pais desenham seus filhos e filhos desenham seus pais.
(Arquivo da pesquisadora, 2009)

FIGURA 9

Atividade com balões: Pais e filhos amarrados por uma de suas pernas com um balão em comum
(Arquivo da pesquisadora, 2009)

FIGURA 10

Comemoração final da
Festa do Dia das Mães
(Arquivo da pesquisadora, 2009)

Logo, penso que essa *interação* entre as crianças do Nível I/2009 e os adultos foi significativa para as mesmas, pois participaram na elaboração das atividades da Festa que realizaram com suas mães. Conforme demonstram as fotos acima, que evidenciam essas interações afetivas nas atividades e o seguinte trecho

do diário de campo transcrito no dia da participação das crianças no planejamento da festa, durante uma Roda de Conversa:

> Falaram também sobre as brincadeiras que amanhã elas vão brincar com as mães na sala em comemoração ao dia das mães. A Patrícia pegou um papel para anotar o que as crianças iam dizendo sobre as brincadeiras para amanhã: "Jogar balão; brincar de massinha de modelar..." E a Patrícia questionou como iria ser a brincadeira com os balões e o *Coelho* falou de jogar... (Diário de campo, 07/05/2009).

Diante disso, concordo com Smolka (2004), quando fala que as significações são produzidas na trama das relações com os outros. Assim, essas interações estabelecidas evidenciam a importância e a existência da mediação, pois, a partir do outro, é possível se apropriar e (re)construir novos saberes, mediante a produção de significados e sentidos percebidos e/ou produzidos por cada categoria geracional inserida nesse contexto.

Ainda no cotidiano escolar dessa turma, existem momentos em que as crianças têm a oportunidade de brincar no pátio da escola. Um desses momentos é o recreio, em que todas as crianças da escola se encontram para brincar juntas, no qual umas ficam nos balanços, outras jogam bola e outras brincam de cantigas de roda com a vice-diretora[26]. As demais ocasiões são quando a professora da turma os convida para brincarem no pátio de forma dirigida ou livre. As formas dirigidas são quando vão para fazer algo específico, previamente combinado na sala de aula como brincar na caixa de areia; brincar de casinha; e brincar na praçinha; enquanto que as formas livres são quando cada criança brinca onde quiser com o que quiser no pátio, sem ter combinado nada anteriormente.

Em outras circunstâncias, observei que algumas relações sociais aconteceram na praça da escola, na qual uma criança buscou mostrar para a outra como subir no balanço de pneus[27], ao observar que a outra não sabia, conforme na seguinte passagem do diário de campo, que se constitui numa experiência social:

> Na praçinha, a Mana não sabia subir no balanço de pneu e pediu ajuda para a professora. A professora disse para ela tentar primeiro.

---

[26] Durante o recreio, diretora e vice-diretora ficam no pátio da escola com as crianças, enquanto as professoras fazem seus intervalos. A diretora fica com as crianças do futebol e a vice fica brincando de cantigas de roda com algumas crianças.

[27] Reitero que, durante o período das observações, a praçinha da escola estava necessitando de vários reparos, por esse motivo somente o balanço de pneus e um vai e vem estavam disponibilizados para as crianças brincarem.

> A *Bonita* viu e, então, resolveu ensinar a Mana a subir: "*Coloca o pé aqui, segura aqui e senta*!" Mas a Mana não conseguiu. E a *Bonita* falou assim: "*É assim oh! Aprende*!" e mostrou novamente como se faz (Diário de Campo, 28/04/2009).

Para explicar o valor da experiência social no desenvolvimento humano, Vygotsky (1984) elabora o conceito da *Zona de Desenvolvimento Proximal* – ZDP. Ele caracteriza o *brinquedo* como um importante fator para que as crianças também possam se desenvolver, já que o mesmo cria uma zona de desenvolvimento proximal, que é a capacidade diferencial da criança para apreender instruções com quem é mais experiente, a fim de construir seu conhecimento. O que se confirmou, em outro momento, pois a mesma criança conseguiu subir no balanço sem a ajuda de outra pessoa: "*Já no pátio... observei a Mana conseguindo subir no balanço de pneu sozinha, sem pedir ajuda*" (Diário de Campo, 05/05/2009).

FIGURA 11

Crianças brincando nos balanços de pneus
(Arquivo da pesquisadora)

Nas brincadeiras na praça da escola, além de se permear relações sociais entre as crianças e desenvolver a ZDP, há também a questão da *solidariedade*. Essa questão é percebida também em outros momentos na praça, onde uma das crianças parou de brincar no seu balanço para ajudar outra a se embalar, pois esta não conseguia, conforme descrito no seguinte trecho: "*Já no pátio, o 'Carro' reclamou que não sabia se embalar no balanço. A 'Bonita' desceu do balanço dela e foi ajudá-lo"* (Diário de campo, 05/05/2009).

Quanto a esse aspecto gerado a partir de um gesto solidário da criança, percebo que nessa relação foi produzido e apropriado saberes necessários à transformação do ambiente, com base em uma forma solidária e justa. Sobre isso Molon (2008) esclarece que:

> Os princípios da Educação Ambiental fundamentados no diálogo, na solidariedade, na construção da cidadania, na luta e no reconhecimento da participação são considerados essenciais na transformação das relações sociais e na conquista de uma sociedade com mais justiça... (MOLON, 2008, p.159)

E, com base no conceito de ZDP (VYGOTSKY, 1984) nestas situações já exemplificadas, as crianças alcançam possibilidades de desenvolvimento/ crescimento que lhes permite saber mais do que antes.

Portanto, ao observar as relações sociais estabelecidas entre as crianças e destas com os adultos desse contexto, percebi que surgiram as seguintes unidades de análise: *a fantasia e a imaginação; questões trazidas de casa para a família: a religiosidade e as expressões do lar; as relações de poder; o respeito; a interação e afetividade; e a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.* Sendo que tais relações aconteceram durante espaços e momentos por mim observados como as Rodas de conversa, as brincadeiras, o lanche, o pátio, os jogos, o recreio, as festas escolares, o almoço e as atividades diversas.

Nesses termos, compartilho com a ideia de que a Educação Infantil deve promover espaços e relações de *encontros e encantamentos* (OSTETTO, 2002), a fim de que os conhecimentos sejam problematizados e construídos, sempre de forma lúdica. Logo, esse contexto da educação da infância propicia interações para que aconteçam aprendizagens e ensinamentos com base nas diferentes concepções de valores, crenças e visões de mundo. Nele, as crianças revelam em suas falas e atitudes um conjunto de sentidos construídos nas tramas sociais e que, por sua vez, interferem nos modos de conviver com as pessoas. Ressalto que para a perspectiva Sócio-Histórica o conhecimento e o saber são produzidos na mediação (eu, objetos e o outro).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adoescente (ECA, 1990), as crianças são asseguradas quanto os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e, no caso, a educação da escola e da família devem oportunizá-las ter um desenvolvimento pleno como "[...] *desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade*" (BRASIL, 1990), dos quais ambas são responsáveis.

Assim, concordo com Barcelos (2008) sobre a ampliação do nosso olhar para as crianças, pois precisamos atentar para as representações que as mesmas elaboram para que, mediante suas relações sociais estabelecidas, possamos

orientá-las de alguma forma. Portanto, partilho da ideia de que essas crianças da turma de Nível I/2009 são afetadas em suas relações (permeadas por: fantasia, imaginação, questões trazidas de casa para a escola, relações de poder, respeito, interação, afetividade e ZDP) e, consequentemente, constituem novas formas de sentir, pensar, falar e agir, evidenciando os significados e sentidos da EA para elas, inclusive quanto às questões sócio-ambientais, as quais são analisadas nos próximos itens.

4.2 AS QUESTÕES SÓCIO-AMBIENTAIS QUE PERMEAM O COTIDIANO DAS CRIANÇAS DA TURMA DE NÍVEL I/2009

A prática educativa da professora Patrícia de se preocupar com a transformação -educação enquanto práxis social (LOUREIRO, 2004)- levando em conta o respeito pelo conhecimento que a criança carrega, fez-me lembrar da questão da *corporeificação das palavras pelo ensino*, expressão utilizada por Freire (1996). Ao refletir, dei-me conta de que na Educação Infantil essa é uma questão bastante séria que precisa ser incorporada pelos educadores da área, pois só assim se efetivaria a prática educativa transformadora pela educação que tanto desejamos, uma vez que a Educação Infantil é um espaço de partilhar experiências e de relações sociais que possibilita às crianças serem crianças, bem como viverem suas infâncias.

Esse fazer educativo transformador da Patrícia foi identificado em alguns momentos do cotidiano da Educação Infantil dessa turma, fazendo com que as crianças signifiquem e corporifiquem algumas questões sócio-ambientais[28]. Um desses momentos foi durante uma Roda de Conversa, em que dialogavam sobre uma data comemorativa que comumente não é trabalhada durante o ano letivo: o "Dia da Terra" em 22 de abril[29]. E, com base nessa data temática, iniciaram uma

---

[28] É mais do que a simples relação sociedade-natureza. Significar e corporificar algumas questões sócio-ambientais é compreender que a construção do conhecimento sobre esta relação se realiza a partir dos processos que ocorrem na sociedade.

[29] Perto dessa data, geralmente, as aulas são planejadas pelos professores com base nas datas comemorativas de 19 de abril, "Dia do Índio" e 22 de abril, "Dia do Descobrimento do Brasil'. Compartilho com a ideia de Ostetto (2000), quando fala que é dependendo da intencionalidade do professor que vai haver a preocupação com o planejamento e, nesse caso, a escolha do que deve

discussão onde as crianças conseguiram significar a questão do *meio ambiente* como totalidade, na qual o homem é considerado também parte da natureza.

Essa questão ficou evidente principalmente quando as crianças em suas falas consideraram também os *alimentos* como parte desse meio, reconstruindo a informação e o conhecimento problematizado pela professora de respeitar tudo e todos. Segundo Smolka (2004), essa significação não acontece imediatamente, pois se (re)configura e se convenciona na relação, levando a significação à produção de sentidos que se singulariza nesse acontecimento. Isto é, quando as crianças falam "*Cuidar dos animais das plantinhas... dos alimentos*." reproduzem as informações passadas mediante suas relações sociais, procurando dar sentido ao que fazem, vivem e interagem. Para exemplificar, utilizo este trecho transcrito num diário de campo:

> Na roda, a professora comentou que hoje era um dia especial... E a Kailinha já foi dizendo: "É o Dia da Terra"! E ainda complementa: "Devemos cuidar da Terra, que é nosso planeta, porque moramos nele." A Fefê contou na rodinha que o irmão dela tinha um estilingue e que ele matava os passarinhos. Nisso, a professora problematizou assuntos como o cuidado com os animais e as plantas; e que devemos respeitar toda a natureza (pessoas, plantas e animais)! A Kailinha e a Ly reafirmaram: "Cuidar dos animais, das plantinhas... dos alimentos!" (Diário de campo, 22/04/2009).

Para a EA brasileira, essa questão da totalidade significada pelas crianças aborda uma tendência progressista que abandona o perfil conservacionista de antes, reconhecendo a dimensão social do ambiente atualmente. Segundo Layrargues & Loureiro (2000), esse novo modelo de EA possui como principal enfoque a reflexão sobre o funcionamento dos sistemas sociais, diferenciando-se do clássico que privilegiava o 'ensino' sobre o funcionamento dos sistemas ecológicos:

> Esse novo modelo busca cada vez mais uma aproximação mais realista e complexa da articulação da pauta ambiental com a social. Provavelmente, esse fenômeno se deve à visível condição de degradação social nesse pais, como também à tardia, mas necessária, reflexão das ciências humanas e sociais a respeito da Educação Ambiental (LAYRARGUES & LOUREIRO, 2000, p. 06).

---

ser trabalhado. Para a autora, "Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar, um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças" (OSTETTO, 2000, p.177).

E essa questão sobre o meio ambiente como totalidade refere-se a um dos princípios básicos da EA, tratado no ítem II do artigo 4, da Política Nacional de EA – PNEA que trata "*a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade*" (BRASIL, 1999).

Outra questão sócio-ambiental corporificada pelas crianças foi o ato de reciclar[30] que é realizado pelas mesmas diariamente no contexto escolar, especialmente na hora do lanche, que acontece na metade do turno da manhã na própria sala de aula da turma. Isso porque é o momento em que seus alimentos se apresentam em embalagens plásticas e/ou de papelão, principalmente quando são produtos industrializados, como leite e iogurte.

Durante a análise, percebi que, mesmo com pouco tempo do início das aulas -cerca de 45 dias- já se apropriaram desse ato e, ao terminarem seus lanches, já levam suas embalagens plásticas e/ou de papelão, lavam no banheiro e, ao retornarem para sala, colocam no lixo reservado para esse fim, o chamado lixo limpo. É notório também que entre as próprias crianças umas observam as outras e cuidam para que os resíduos sólidos, ou não, tenham o destino correto nas lixeiras da sala de aula.

Outro fato interessante que observei é que, apesar de não saberem ainda interpretar a representação gráfica convencionalmente dada às palavras, as crianças procuram significar as situações para darem sentidos, por meio das cores. No caso, refiro-me à questão de saberem qual lixeira é de resíduos sólidos e qual é dos demais resíduos, identificando-as pelas cores em que suas palavras estão escritas no objeto como, por exemplo, **"LIXO LIMPO"** e **"LIXO SUJO"**. Conforme a passagem do diário de campo abaixo:

> A Kailinha ficou apavorada, porque a Ly colocou o plástico de cima do iogurte no lixo limpo! Ela levantou da mesa para ir lá ver e já falou para seus colegas: 'A lixeira colorida é lixo limpo e a marrom é lixo sujo!' As duas crianças foram ao banheiro lavar suas mãos e seus potes (Diário de campo, 22/04/2009).

De acordo com Vygotsky (1993), quando a criança observa o ato da outra criança e, pela fala, reitera o combinado para seus colegas, dessa forma, a mesma

---

[30] Lavar e separar os resíduos sólidos, como embalagens plásticas e de papelão, descartados comumente com o lixo orgânico. Isto é, separar do lixo orgânico para estarem prontos para serem reaproveitados, quando necessário.

relaciona *pensamento* e *linguagem*, que, quando se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Para ele:

> A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também modifica (VYGOTSKY, 1993, p.131).

Logo, o pensamento verbal é o significado da palavra, isto é, o significado ocorre da relação entre palavra e objeto. Nesse caso, a criança quando se expressa pelas palavras *'A lixeira colorida é lixo limpo e a marrom é lixo sujo*', provavelmente, as demais vão as relacionar com suas vivências e experiências –de lixeira, de cores e de limpo e sujo- pois os significados das palavras vão surgir a partir de seus cotidianos.

Observei ainda que a corporeificação da reciclagem na turma contribui para que exista, neste ambiente escolar pesquisado, um modelo de educação ambiental que busca como enfoque não só a reflexão, mas a práxis realista sobre a articulação entre o ambiental e o social (LAYRARGUES & LOUREIRO, 2000), o que vai ao encontro do que aconteceu na passagem do diário selecionada, já que as crianças não só aprendem sobre reciclagem, mas a realizam diariamente. E essa questão da articulação entre o ambiental e o social foi demonstrada durante a preocupação que uma das crianças teve com a situação, na qual reiterou o significado do funcionamento de um sistema acordado entre elas com a frase *'A lixeira colorida é lixo limpo e a marrom é lixo sujo'*.

Logo, pode ser observado que as crianças são capazes de atribuírem sentidos as suas ações, bem como aos seus contextos, pois elas vivem, interagem e dão sentido ao que praticam (SMOLKA, 2004).

Ainda no cotidiano desse contexto, durante o momento do almoço, as crianças significam algumas questões sócio-ambientais. O almoço geralmente é servido perto das 11 horas da manhã, onde as crianças podem escolher se querem comer ou não, depois que a merendeira comunica o cardápio do dia. Na época das observações, as crianças que queriam comer ficavam numa mesa aleatória reservada para o almoço, na própria sala de aula, enquanto quem não queria comer ficava brincando com jogos em outra mesa.

As crianças podiam repetir a refeição, caso desejassem, porém a professora procurava orientá-los sempre de pedir tanto à repetição quanto o primeiro prato somente se tivessem vontade de comer tudo, e sobre essa informação as crianças também se apropriaram e reconstruíram, fazendo uma cobrança de seus colegas, quando acontecia o desperdício, conforme o seguinte trecho de um dos diários de campo: "Durante o almoço, algumas crianças deixaram comida no prato e a Debinha falou: *'É feio, não pode, porque tem gente na rua e criança que não tem para comer!'*" (Diário de campo, 17/04/2009).

A primeira questão identificada neste trecho é a valorativa, quando a criança fala para a outra *"É feio não pode..."*, ela expressa um pensamento gerado por uma motivação, um desejo, uma necessidade e um interesse que, segundo o autor da Abordagem Sócio-Histórica, reside na base afetivo-volitiva geradora desse pensamento, observando que "*Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva*" (VYGOTSKY, 1993, p.129).

A segunda questão identificada nesse trecho é a de *transformação*, quando a criança justifica 'porque é feio' deixar a comida no prato, gerando, assim, uma reflexão em busca de uma mudança "*...porque tem gente e criança que não tem para comer*". Tal efeito produzido e apropriado por essa criança sobre a cobrança do desperdício com seus colegas dá referência à chamada Educação Ambiental Transformadora, pois procura problematizar a situação da miséria, da exclusão social e da desigualdade social para que se concretize uma transformação integral do ser humano e das condições objetivas de existência.

Para Loureiro (2004), a EA Transformadora contribui para o processo de constituição de uma sociedade pautada na sustentabilidade da vida, na atuação política e na ética ecológica. Logo, percebi que o momento do almoço consolida a questão sócio-ambiental referente ao d*esperdício.*

Durante outra Roda de Conversa, as crianças tratam de como serem "Amigas do Planeta" abordando as questões sócio-ambientais como o *meio ambiente, o desperdício* e a *reciclagem* para se referirem ao assunto. Esse assunto foi retomado, porque durante dois meses (de maio a julho de 2009) estava a estagiária do Magistério atuando na turma e, neste momento, a professora procurava retomar algumas questões iniciadas anteriormente, que não foram abordadas pela professora temporária. Cabe ressaltar que, durante o processo de

significação, os significados e os sentidos dessas questões são produzidos e apropriados nas relações sociais, em que produzem o conhecimento pelas mediações semióticas, oportunizadas pela Roda de conversa.

Notei que para as crianças ser 'Amigas do Planeta' requer o encontro de princípios e atitudes com as questões sócio-ambientais, e que buscam entendê-las por uma interpretação, uma significação produzida a partir de atitudes cotidianas básicas como fechar a torneira ao escovar os dentes; guardar o óleo da fritura para fazer sabão; e não desperdiçar água ao lavar a louça, corporificando a questão do *Planeta Terra*, conforme explícito nas falas das crianças na passagem a seguir:

> Depois, ainda durante a rodinha, a Patrícia retomou o assunto sobre a história "Amigos do Planeta" e perguntou se as crianças lembravam o que devemos fazer para sermos amigos do Planeta? E o *Carro* iniciou a falar: escovar o dente e fechar a torneira; Kailinha: não jogar lixo fora na rua... É para deixar o caminhão do lixo pegar!
> E a Patrícia perguntou: E a reciclagem?
> Kailinha respondeu que a avó vai guardar o óleo da fritura para levar para o serviço para fazer sabão.
> Patrícia: Por que não se joga o óleo fora no chão?
> Kailinha: Porque os bichinhos podem passar mal... Vi isso num desenho dos Simpsons!
> Patrícia: E lavar a louça?
> Todas as crianças: Para lavar a louça, primeiro passa sabão em tudo com um pouco de água na esponja e depois enxágua tudo junto.
> Patrícia: Por quê?
> Kailinha: Porque, se não, a água gasta!
> Patrícia: Não é só a Kaillinha que sabe!?
> *Coelho*: Só quando enxágua a torneira fica aberta!
> (Diário de campo, 14/07/2009)

Mediante as falas das crianças, percebo que as mesmas estão se apropriando de práticas e princípios da Educação Ambiental, pois conseguem incluir nos seus cotidianos as suas experiências, como mostra a fala de uma criança sobre a questão da reciclagem quando diz que "*a avó vai guardar o óleo da fritura para levar para o serviço para fazer sabão*", por exemplo. Assegurando, assim, uma reflexão e uma reconstrução de ações e visões, pela própria construção de novos conhecimentos visando a construção de outros saberes, ampliando consequentemente suas capacidades reflexivas (MOLON, 2009). Tais conhecimentos sobre EA são importantes para uma compreensão crítica dessas questões sócio-ambientais. De acordo com Molon (2009, p. 163), todas as

transformações produzidas nas relações sociais e com a natureza constituem o meio ambiente.

Dessa forma, tais questões sócio-ambientais (meio ambiente, reciclagem, desperdício e Planeta Terra) se fazem presentes no cotidiano escolar dessas crianças, e elas conseguem tratar desses assuntos com criticidade e propriedade, uma vez que lhes é dada oportunidade de vivenciarem e falarem o que sabem, bem como de participarem criticamente desses assuntos. É importante destacar que para a Educação Ambiental refletir sobre os problemas sócio-ambientais a partir do próprio cotidiano, como aconteceu na passagem do trecho acima, significa iniciar nesse campo. O que igualmente vai ao encontro do que aborda o item 7 dos Princípios da Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992):

> 7. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira (TRATADO DE EA, 1992).

Logo, a Educação Ambiental entre as crianças da turma de Nível I/2009 da E.M.E.I. Prof[a] Eva Mann apresenta-se numa perspectiva transformadora, pois elas aprendem e ensinam, dialogando em um conjunto de relações em que se definem como seres sociais e planetários, visto que a participação crítica dessas crianças é oportunizada. Nesses termos, elas conseguem compreender a realidade, as relações e os processos que definem a vida para, assim, atuarem com capacidades críticas, baseadas no fazer educativo transformador da professora. Assim, percebi que acontecia um processo de significação de questões sócio-ambientais como o *meio ambiente; a reciclagem; o desperdício; e o Planeta Terra,* corporificadas pelas crianças, por meio de algumas atividades, atitudes, alguns diálogos e gestos.

Portanto, percebo que as questões sócio-ambientais citadas acima são significadas e tratadas mediante muitos diálogos entre as crianças e destas com os adultos desse contexto, no qual alguns princípios da Educação Ambiental como *amizade, participação, regras de convivência, autonomia e responsabilidade*

também estão, intrinsecamente, relacionados de sentidos da EA para a turma, os quais serão analisados a seguir.

4.3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTRÍNSECOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÕES

Quando comento que minha pesquisa de mestrado se dá na relação entre Educação Ambiental e Educação Infantil, geralmente**,** pensam que vou pesquisar a questão ecológica dentro deste contexto escolar, o que está equivocado. Segundo Layrargues (2009)**,** esse pensamento se deu na vinculação do termo 'ambiental' como sinônimo de 'ecológico', por isso, é difícil perceberem o vínculo entre o 'ambiental' e o 'social', que é o caso desta investigação.

Acredito que no contexto pesquisado há uma mudança com relação à questão da Educação Ambiental (vinculação entre ambiental e social), pois existe uma prática educativa da professora Patrícia**,** a fim de gerar transformação, mediante posturas assumidas como ambientais no sentido de justiça e de coerência com ações prático pedagógicas de Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2009).

Logo, esse estudo apresenta a relação entre ser humano e natureza para as crianças mediante das relações sociais no contexto da Educação Infantil. Pois demonstra que as crianças da turma discutem com a professora a questão do meio ambiente como totalidade (as pessoas também como parte da natureza), desvendando suas significações, por exemplo, quando dizem que "D*evemos cuidar da Terra, que é nosso Planeta, porque moramos nele"* (Diário de campo, 22/04/2009). Além disso, demonstram que desenvolvem práticas (reciclagem e desperdício, por exemplo) e evidenciam princípios sócio-ambientais (amizade, participação, responsabilidade e autonomia, por exemplo) durante suas atividades, brincadeiras, seus gestos e diálogos no contexto pesquisado, os quais são produzidos e/ou transformados por meio das relações sociais, mediante aos diálogos estabelecidos.

Dessa forma, percebi que nessa turma pesquisada alguns termos, como *amizade, regras de convivência, participação, responsabilidade, autonomia e diálogo* estavam sendo apropriados como princípios de Educação Ambiental. Isso porque se

encontravam intrinsecamente significados pelas crianças durante as atividades realizadas no cotidiano escolar, nas quais conseguiam expressar suas posições e significações.

Notei também que um desses princípios de EA surgiu para a turma em atividades como a Roda de conversa, em que as crianças normalmente cantavam uma música intitulada "*Bom dia*!" para dar início à Roda, na qual a música era cantava uma vez para cada criança e adulto presente na sala de aula. A letra da música foi transcrita num diário de campo, em que na lacuna era dito o nome da criança ou do adulto para dar "Bom dia!":

> Em seguida, a professora começou a cantar a música que todos os dias as crianças cantam na rodinha:
> "Bom dia _____, como vai?
> A nossa amizade nunca sai!
> Faremos o possível para sermos bons amigos,
> Bom dia _____, como vai?"
> (Diário de campo, 14/04/2009).

Em seguida da música, as crianças comentavam como deveriam fazer para a *amizade* não "sair", usando a palavra *sair* como referência à letra da música, isto é, como fazer para manter uma amizade: *"Não bater; não puxar o colega; não correr na frente do colega; não brigar..."* (Diário de campo, 14/04/2009).

Então, com base no *princípio da amizade*, trabalhado pela professora Patrícia em sala de aula, notei que as crianças também conseguiram significar a questão dos desacordos e das brigas durante as brincadeiras, pois, quando ocorrem, as crianças os resolvem de uma maneira bastante tranqüila:

> O *Coelho* queria brincar com o *Carro* e ele não queria, então, o *Coelho* foi falar com a Patrícia e ela disse para o *Carro* não deixar o amigo de fora da brincadeira.
> O *Carro* veio reclamar que o *Coelho* não era mais seu amigo e a Patrícia pediu para eles resolverem essa história, pois eles eram amigos (Diário de campo, 20/05/2009).

Assim, entendo que a significação da *amizade* pelas crianças faz com que a resolução dos desacordos e das brigas sejam resolvidos da melhor forma possível, ou seja, o sentido que as crianças atribuem para resolver as desavenças, através da *amizade*, é o resultado da significação realizada por elas. Segundo Smolka (2004, p. 38), o sentido não é o signo, não está no signo, mas produz-se a partir dele e, por

isso, o sentido não pode ser entendido como um princípio, mas sim como um resultado.

Por esse motivo, é que as crianças, depois dessa situação, conversaram e começaram a brincar juntas tranquilamente, resolvendo a questão com base no princípio da amizade. Assim, devido ao fato de realmente não *brigarem* (no sentido de luta) entre si, percebo que as crianças significam o que aprenderam, atribuindo outro sentido aos desacordos, especialmente quando dialogam entre si para resolvê-los, caracterizando também a amizade como uma *regra* para uma boa convivência.

Nesses termos, observei que *regras de convivência,* também permearam o cotidiano dessas crianças mediante suas falas e seus gestos, como aquela citada na questão de '*como fazer para manter a amizade*', durante a Roda de conversa, bem como durante desenhos, brincadeiras e jogos com relação à divisão de objetos (lápiz de cor, brinquedos e peças de encaixe) entre todos, conforme a passagem do diário a seguir:

> O Coelho comentou que tinha uma peçinha no chão (falando para as meninas que estavam brincando com os jogos) e a Kailinha afirmou "O chão não brinca!", referindo-se à peçinha que o Coelho observou no chão para as meninas também (Diário de campo, 05/05/2009).

Logo, as regras de convivência equiparam-se com as estratégias democráticas de interação, visando uma boa convivência na turma. Segundo Barcelos (2008, p.11), é preciso construir um mundo em que possamos não apenas viver, mas sim conviver juntos. Uma convivência baseada em atitudes como o amor, a solidariedade, a cooperação e o acolhimento.

FIGURA 12

Crianças Montando Lego
(Arquivo da pesquisadora)

Por conseguinte, as *regras de convivência* estão intrínsecas nas falas e nos gestos abordados pelas crianças, assim como estão relacionadas com o sexto princípio da EA (TRATADO DE EA, 1992): "*A Educação Ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas*".

Assim, compreendo que as crianças conseguem significar suas aprendizagens e saberes à luz das relações sociais estabelecidas pelas mediações semióticas, fortalecendo, nas suas relações sociais, princípios relacionados com a Educação Ambiental.

Durante outra Roda de conversa, dentro dessa turma de Educação Infantil, outro princípio de EA foi exercitado numa contação de histórias, que foi a *participação*. No entanto, essas histórias discutiam a cultura indígena, como, por exemplo, as lendas, de uma forma lúdica para as crianças, conforme transcritas nos trechos abaixo:

> ...os índios foram os primeiros a chegar ao nosso país e tomavam conta de tudo até chegar os portugueses...
> Os índios explicavam tudo com lendas (histórias que eles imaginavam para explicar as coisas; ela dizia às crianças). O nome da história era "Como surgiram as estrelas". Os índios, na lenda, estavam sem comida e pediram ajuda para os curumins. Os curumins acharam um milharal, a avó deles fez um bolo e eles comeram tudo sem dividir com ninguém. Ficaram com tanta vergonha depois do que fizeram que pediram ajuda para um pássaro colorido que deu uma corda para cada um se segurar...Eles foram subindo ao céu e, de repente, as cordas arrebentam e os curumins vão para o céu...e aparecem em forma de estrelas! Na verdade, os índios explicam que as estrelas são os olhos dos curumins que foram para o céu! (Diário de campo, 22/04/2009).

> Depois, ainda na rodinha, partiram para outra história "Como surgiu à noite". (...) Nessa outra história, só existia o dia e a noite ficava dentro do rio junto com uma cobra. A filha da cobra que era casada com um índio não conseguia dormir direito fora do rio e pediu para seu marido falar com sua mãe para pegar a noite. A cobra era dona da noite. Seu marido com medo da cobra, pediu para três amigos pegarem a noite com a cobra... E a cobra deu um "Tucumam", uma semente que carregava a noite dentro. Os três amigos curiosos ouviram um barulho de sapo e de grilo no tucumam e jogaram a semente no chão para ver o que saia de dentro! De repente, a noite toma conta do dia e só existia noite! A filha da cobra tentou separar a noite do dia. Ela pegou dois cordões, um branco era um pássaro do dia e outro cinza que era a coruja da noite e cada um cantaria no seu turno para definir o dia e a noite (Diário de Campo, 22/04/209).

Com base nesses trechos, observei que a *participação* das crianças da turma de Nível I/2009 acontece frequentemente nas atividades, fazendo com que as mesmas consigam refletir e se expressar sobre o que pensam de determinados assuntos, como aconteceu com relação às histórias sobre a cultura indígena.

Sobre a primeira história contada dos índios de "Como surgiram as estrelas?", uma das crianças falou "*Eu acredito que o Papai do Céu que criou as estrelas*!" (Diário de campo, 22/04/2009) e, quanto à segunda história "Como surgiu a noite?", a mesma criança comentou "'*Quando eu acordo, o sol está de um lado, quando estou acordada, o sol ta na minha cabeça e, do outro lado, ele vai embora... É o lado do Japão*!'" (Diário de Campo, 22/04/2009), comentando como ela percebe o dia e a noite tendo como referência a posição solar.

Logo, os significados atribuídos pelas crianças dizem respeito às condições concretas de existência conhecidas por elas, no caso de utilizar o "Papai do Céu" para justificar a criação das estrelas, o "sol", para identificar os turnos (manhã, tarde e noite) e o "Japão" por representar um lugar distante. Portanto, as crianças significam a partir de uma materialidade simbólica, resultante de relações concretas e de seus modos de vida em interação.

Durante um momento foi problematizado pela professora "*Quem será que gira: o sol ou a Terra?*" e as crianças iniciam suas manifestações, na qual o Coelho disse: "*O vento é quem empurra o sol*!", sendo que essa expressão diz respeito ao pensar e sentir dessa criança, como ele percebe essa questão no seu cotidiano. Com base na Abordagem Sócio-histórica, as crianças dão sentido ao mundo em que vivem, realizando diversas leituras das situações e tramas sociais (SMOLKA, 2004). Elas conseguem aprender, contribuir e, assim, constituir novas formas de pensar...

Para Tomás e Soares (2004), a participação infantil faz parte de um dos mecanismos para desenvolver a efetiva participação das crianças como cidadãs na sociedade, cujas características seriam legitimidade e incidência social, em que é importante oportunizar espaços para opiniões e iniciativas, como aconteceu nessa e nas demais Rodas de Conversa, em que as crianças tiveram vez, voz e respeito.

Dessa forma, além da professora Patrícia oportunizar a participação das crianças, ela faz com que as mesmas conheçam e reflitam sobre a cultura indígena nessa atividade, pois recupera e utiliza a história indígena para trabalhar na sala de aula, fazendo com que as crianças modifiquem enfoques etnocêntricos, como foi comentado no início dessa Roda de conversa "...*os índios foram os primeiros a*

chegar ao nosso país e tomavam conta de tudo até chegar os portugueses...". (Diário de campo, 22/04/2009). O que vai ao encontro de mais um dos Princípios da EA (1992), promovendo o conhecimento de uma diversidade cultural. Conforme o item 9 do Tratado de EA:

> A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, até de estimular a educação bilíngüe (TRATADO DE EA, 1992, nº9).

Segundo Müller e Redin (2007), o cotidiano da Educação Infantil só será significativo se for um espaço de trocas, que transformem situações simples em formas criativas de aprendizagem e que possibilitem a participação e o envolvimento do grupo, conforme aconteceu com as duas leituras discutidas sobre as histórias dos índios[31].

Certas vezes, essa participação infantil foi percebida por mim em outras atividades, como no caso do "Ajudante do dia", em que observei que, entre as atitudes das crianças, permeava o princípio *responsabilidade.*

Essa atividade geralmente é realizada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, onde cada dia uma criança é escolhida para ser o "ajudante oficial do dia" (cada professor elabora como é feita a escolha). A professora dessa turma pesquisada, por exemplo, elaborou o cartaz do Ajudante do Dia com a participação das crianças. Essa participação se deu no momento de elaborar a identificação de cada uma no cartaz, no qual pintaram suas mãos com tempera para carimbar numa folha.

FIGURA 13

Cartaz do Ajudante do Dia
(Arquivo da pesquisadora)

[31] Justifico que as hipóteses das crianças sobre o céu, as estrelas, o sol e o vento, não foram problematizadas em projetos de ensino pela professora Patrícia, pois esta atividade foi interrompida devido à entrada de uma estagiária na turma.

Logo, as mesmas significaram o princípio da responsabilidade nessa atividade, de ajudar a professora mediante sua solicitação naquele dia, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

> Quando vão terminando a atividade, saem para lavar as mãos e os pincéis. Cada criança lava o seu! Quem foi voltando do banheiro podia pegar seu lanche para comer. Notei que a *Linda* parou de lanchar para ver se todos haviam guardado os pincéis. Afinal, ela é a ajudante do dia! (Diário de campo, 17/04/2009).

Essa responsabilidade incorporada pelas crianças provavelmente ocorre porque houve participação tanto na elaboração do cartaz quanto no momento do sorteio do nome da criança. Sendo que o sorteio acontece, quando o ajudante do dia anterior sorteia a “mãozinha” com o nome da próxima criança “ajudante do dia”.

Nessa situação, entendo que *Linda* atribuiu um sentido de responsabilidade à atividade, por ser ajudante daquele dia, principalmente quando parou de lanchar para conferir se seus colegas haviam guardado os pincéis ou não. Para Vygotsky, a interpretação realizada pela criança da situação é incorporada e converte-se em um meio de relação e organização humana, no nível social e individual, a partir das práticas culturais e condições concretas de vida (SMOLKA, s/data).

Além da participação das crianças ser estimulada na turma pela professora Patrícia, percebo que a *autonomia* também é oportunizada a ser praticada pelas mesmas. São momentos em que as crianças conseguem fazer as coisas por si mesmas, como guardar os trabalhos nas pastas; colocar a agenda da mochila na mesa da professora; escovar os dentes sozinhas; juntar, organizar e guardar os brinquedos e jogos utilizados; lavar as embalagens do lanche para reciclar; entre outros. As fotos, a seguir, exemplificam essa questão da autonomia, quando as crianças guardam seus brinquedos na estante, depois que brincam, e quando guardam os trabalhos nas pastas, depois de prontos:

FIGURA 14

Criança guardando os brinquedos na estante
(Arquivo da pesquisadora)

FIGURAS 15, 16 e 17

Crianças guardando seus trabalhos nas pastas
(Arquivo da pesquisadora)

Logo, o princípio da *autonomia* permeia as atividades das crianças, fazendo com que as mesmas se tornem ativas, isto é, fazendo referência à questão da *autogestão* que se constitui também como um dos elementos da EA, que busca desenvolver essa característica nas relações sociais, assim como na natureza (REIGOTA, 1996).

Assim, compreendo que as crianças, na maioria das vezes, utilizam o *diálogo* -considerado base na educação em geral- para mediar suas relações sociais, o qual se apresenta numa perspectiva transformadora de Educação Ambiental, porque só nos educamos/aprendemos, dialogando em um conjunto de relações pelos quais nos definimos como seres sociais. Freire defende a educação

como um processo dialógico pelo qual nos educamos mutuamente mediados pelo mundo (LOUREIRO, 2004), o que também vai ao encontro de um princípio da EA, de promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições (TRATADO DE EA, 1992).

Portanto, com base em observações realizadas no contexto investigado, percebi que as palavras *amizade, regras de convivência, participação, responsabilidade, autonomia e diálogos* surgiram em falas, brincadeiras, atividades e atitudes das crianças, constituindo-se em princípios de Educação Ambiental para a turma. Sendo que esses "princípios" são na verdade os sentidos de EA que podem auxiliar para que visões de mundo sejam discutidas entre as crianças. Contudo, evidenciei -durante as análises- que tais palavras possuem uma forte influência dos conceitos adultocêntricos.

Com base nisso, acredito que as crianças da turma pesquisada mediante diálogos, atitudes e gestos em suas experiências diárias na Educação Infantil vão atribuindo *sentidos* como amizade, regras de convivência, participação, responsabilidade, autonomia e diálogos durante as *relações sociais estabelecidas* nas quais permeiam muita fantasia, imaginação, questões trazidas de casa para a escola, relações de poder, respeito, interação, afetividade e ZDP, conseguindo significar saberes e conhecimentos como o desperdício, a reciclagem e o meio ambiente durante as tramas de produção de significação. Assim como vivenciam experiências com vínculo entre 'ambiental' e 'social', significando as pessoas também como parte da natureza, conforme eu acreditava que era possível ser realizado nesse contexto, mediante um fazer educativo comprometido, como é o caso da professora Patrícia.

5 CONSIDERAÇÕES ARREMATADAS DA PESQUISA DESENVOLVIDA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses fazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquiso para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.
(PAULO FREIRE, 1996)

Iniciar a escrita deste último capítulo para mim significa arrematar reflexões, análises e compreensões produzidas durante todo processo de elaboração desta dissertação. Principalmente porque acredito que tais conclusões aqui apresentadas não representam o fim deste estudo, mas sim uma base para a continuidade de outros.

Minha escolha pela citação de Paulo Freire (1996), para introduzir este capítulo, se deu porque a mesma representa o que penso sobre esta pesquisa em relação a mim enquanto professora e, agora, como educadora ambiental. Destaco as palavras de Freire, principalmente, quando diz que "*Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade"*, isto é, para mim, esta pesquisa desvenda os significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças de uma turma de Educação Infantil do município do Rio Grande-RS, em que a novidade é o desvendamento realizado, que permeia o trabalho de uma educadora ambiental com a turma, no qual também procurei redimensionar minha práxis.

Para tanto, desde o primeiro capítulo deste trabalho, deixei claro que esta investigação não aconteceu por acaso, pois todas minhas justificativas e intenções com esta pesquisa subsidiaram o desenvolvimento deste estudo no curso de mestrado do PPGEA. O que implicou -para além do objetivo inicial da pesquisa- numa reflexão pessoal do compromisso que devo assumir como educadora ambiental, especialmente no trabalho docente na Educação Infantil.

Logo, as reflexões e os estudos realizados na fundamentação teórica ampliaram as possibilidades de compreensão dos dados, o que fez com que eu passasse a pesquisar *com as crianças* as experiências sociais estabelecidas nas interações compartilhadas com outras crianças, pessoas e objetos de seu meio ambiente, a partir disso, observei que surgiram nessas relações fantasia; imaginação; questões trazidas de casa para a escola, como a religiosidade e expressões utilizadas no lar; as relações de poder; o respeito; a interação e a afetividade e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nessas condições, considero que venci um desafio que perpassa as investigações caracterizadas como *pesquisas com crianças*, pois consegui incluir a participação das mesmas desde o início. Procurei manter, ao longo do processo, o respeito com o grupo social pesquisado, na medida em que oportunizei suas participações, mediante a expressão de suas visões e vozes, até mesmo no final da

pesquisa, quando apresentei a elas os dados por mim analisados para serem discutidos.

Sobre esse aspecto que procurei realizar, concordo com Rocha (2008), pois a mesma comenta que, quando reconhecemos as crianças como competentes, atribuímos a elas a participação para que manifestem suas opiniões, principalmente sobre a revisão das respostas e as conclusões do próprio pesquisador. A mesma autora ainda sugere a inclusão do momento de contar para as crianças o que interpretamos a respeito do que foi observado -permitindo suas reelaborações, contestações e críticas às nossas interpretações- no processo de investigação. Segundo Rocha, isso seria incluir de forma consistente a participação das crianças nas pesquisas (2008, p.50).

De fato, essa questão da oportunidade de revisão tratada por Rocha aconteceu durante a oficina com as crianças no curso de extensão realizado. Desde a elaboração da proposta de pesquisa, essa questão do retorno dos dados esteve sempre presente em meus interesses, pois me colocava no papel tanto das crianças quanto da professora e da escola pesquisada em geral. Não gostaria de participar de uma pesquisa sem saber o que realmente analisaram sobre mim. Tampouco, gostaria de ficar pensando "O que será que andam falando na "universidade" sobre aquela pesquisa feita aqui, conosco?"

Acredito que minha própria atitude de dar o retorno não só às crianças, que são os participantes mais importantes, mas também a todo contexto escolar (incluindo pais das crianças, professores e direção da escola) vai ao encontro de um dos princípios da EA (TRATADO DE EA, 1992) "*A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado",* pois, se a produção dos dados foi realizada com as crianças e naquele contexto, como posso realizar a análise sob uma perspectiva teórica e não socializar os resultados com os envolvidos? Como socializar os dados analisados com as crianças, mantendo uma linguagem acessível, próxima do que foi vivenciado? Considero isso um desafio! Compreendo que é preciso um distanciamento do contexto para haver uma significação dos dados, mas penso que o retorno dos mesmos seja importante, para oportunizar algum tipo de revisão quanto às análises, pois são linguagens diferentes: o vivido no contexto e o analisado fora dele.

A dimensão ética também esteve presente, principalmente quando garanti às crianças o direito de consentir ou não para participarem da pesquisa.

Assim, minha inserção no contexto escolar investigado possibilitou observações, reflexões e análises sobre os significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da turma de Nível I/2009, mediante suas falas, atitudes, e seus gestos expressos e percebidos durante brincadeiras, assim como as atitudes, os diálogos e as atividades desenvolvidas nesse cotidiano. Percebi que os significados sobre a Educação Ambiental para as crianças permeiam algumas questões sócio-ambientais como o desperdício, a reciclagem e o meio ambiente, os quais são tratados por elas com muita criticidade e propriedade mediante muitos diálogos, pois são oportunizadas a refletirem e vivenciarem essas questões no seu cotidiano escolar.

Sendo que os sentidos atribuídos pelas crianças permeiam princípios de EA para a turma, tais como amizade, regras de convivência, participação, responsabilidade, autonomia e diálogos. Dessa forma, entendi que as significações realizadas pelas crianças acontecem por meio das relações sociais e permeiam as atividades desse universo da Educação Infantil como a Roda de conversa, o lanche, o almoço, as brincadeiras, os jogos, o pátio, e algumas festas escolares como o Dia das Mães, isto é, as crianças são afetadas pelas relações sociais estabelecidas, para constituírem novas formas de atuar, inclusive quanto às questões sócio-ambientais.

As crianças em questão compreendem a realidade, as relações e os processos e atuar com capacidades críticas, conseguindo significar saberes e conhecimentos durante as tramas sociais de produção de significação. Logo, a Educação Ambiental nessa turma apresenta-se em uma perspectiva transformadora, pois conseguem compreender a realidade, as relações sociais atuando de forma crítica, baseadas no fazer educativo transformador da professora.

Destaco, ainda, a importância da Roda de conversa para as crianças desta turma, pois nessa atividade é que as mesmas realizam as combinações, a fim de dar seguimento às aulas, assim como se aproximam das demais crianças e dos adultos do contexto escolar. Essa “idéia da Roda” possibilita uma integração do grupo, num movimento de aprender e ensinar para cada um e para todos, fazendo com que as crianças imaginem, fantasiem, resolvam assuntos trazidos de casa,

discutam relações de poder e desenvolvam princípios como a amizade, as regras de convivência, a participação e o diálogo.

Enfim, este estudo demonstrou que as crianças, quando oportunizadas a participar, possuem plenas condições de se posicionarem criticamente, demonstrou também que, na interação delas entre si e com os adultos, surgem indícios de produção desses significados e sentidos que me propus investigar, especialmente porque as crianças demonstram nas atividades, nas falas, nos gestos e nas brincadeiras o que significaram, pois internalizam os processos de significação produzidos sobre as questões sócio-ambientais.

Penso que a EA visa à constituição de espaços educacionais, como o da Educação Infantil, que respeitem suas singularidades, suas culturas, bem como possibilite o protagonismo dos envolvidos nesse processo, no meu caso, as crianças. Acredito que seja importante para o campo da EA entender e conhecer os significados e sentidos que as crianças atribuem sobre as questões sócio-ambientais dentro do contexto escolar, pois pensar nas crianças como protagonistas sociais é compartilhar de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia, que considera a importância do coletivo, isto é, como as crianças negociam, compartilham, criam e modificam culturas e sentidos no mundo.

Portanto, pretendo que a compreensão e o entendimento dessa pesquisa gerem conseqüências e reflexões pedagógicas, pois o trabalho pedagógico deve ser discorrido em torno da construção de um cotidiano repleto de vivências e experiências que faça sentido para as crianças. Acredito que, através de novas reflexões sobre a infância, bem como do papel das crianças na sociedade, consiga-se uma postura crítica frente às questões sócio-ambientais durante o trabalho pedagógico no contexto escolar da educação infantil, pois escutar as crianças com atenção envolve mudanças significativas em práticas educativas e estruturas sociais.

Nesses termos, penso que realizar essa pesquisa com as crianças possibilitou-me perceber que a prática educativa da professora Patrícia é que faz o diferencial na turma, uma vez que a mesma assumiu uma postura de educadora comprometida com a práxis social. Logo, as crianças significam essas questões porque a professora faz parte dessa mediação semiótica e, de acordo com a abordagem Sócio-Histórica, as crianças produzem, constroem e reconstroem conhecimentos por essa mediação.

Por todos esses motivos é que seria interessante estudar, num próximo momento, a importância de se assumir e realizar uma prática educativa transformadora, como a da professora Patrícia, pois entendo que faz diferença na educação das crianças, dentro da Educação Infantil.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MARTINEZ, Alessandra Frota. Olhares sobre as crianças no Brasil: Perspectivas históricas. In: RIZZINI, Irene (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil – Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária USU/AMAIS, 1996.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação. Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças.* v.26 n.91. Campinas, São Paulo: Cortez; Centro de Estudos Educação e Sociedade/ CEDES, 2005. p.419 - 442.

ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

ARAÚJO, Concília; SILVA, Kátia. Era uma vez... Crianças, cobras, bruxas e histórias de encantamento. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil:* Partilhando experiências de estágios. Cap 08. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* trad. Dora Flaskman. 2 ed. Rio de janeiro: Zahar, 1981.

BARCELOS, Valdo. *Infância, imaginação e ecologia: que lugar ocupam na formação de professores e professoras?*. II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, 2003.

BARCELOS, Valdo. *Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes.* Petrólopis, RJ: Vozes, 2008.

BARROS, Manoel de. *Poeminhas pescados numa fala de João*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BARROS, Manoela de. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta, 2003.

BROUGÈRE, Gilles**.** *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez*,* 1995.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 53-1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental*. Por uma política de formação do profissional de educação infantil.* Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças***.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB – Lei nº 9.394 de 20 de abril de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*: Meio Ambiente e saúde. vol. 9, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil***.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, *Política Nacional de Educação Ambiental* -PNEA- Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

BRASIL*. Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade- Lei 11.114 de 16 de maio de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: Pelos direitos as crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BORBA, A. M. Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar. Niterói: Tese de doutorado- Universidade Federal Fluminense, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sóciopedagógicas da Infância e Educação*. Ed. Aza: Porto-Portugal, 2004.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas.* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto, 2005.

CORSARO, Willian. *Sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge Press, 1997. (texto traduzido)

CORSARO, W A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz - de - conta” das crianças*. Educação Sociedade & Culturas*. Porto. n. 17, p.113-134, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DA ROS, Silva Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréia Vieira. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias e crianças: ainda incógnitas para nós adultos/as? In: *Cadernos de Educação*. FAE, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Aspectos metodológicos nas pesquisas sobre infâncias. In: *Seminário: “A pesquisa em educação”*. FAE-UFPEL, maio de 2004b. (CD Rom)

DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. *Tempos e lugares das infâncias*: Educação infantil em debate. Porto Alegre: IPPOA, 2004c.

DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). Crianças pequenas: A Arte de combinar razões, afetos e emoções. In: *Educação Infantil: Novas perspectivas.* Rio Grande, 2005.

DORNELLES, L. V.; HORN, M. G. S. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, C. M. (org). *O educador de todos os dias:* convivendo com crianças de zero a seis anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Infantil, v. 5).

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. In: Revista Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, Manuela. Do "Avesso" do Brincar ou... as Relações entre pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem (ens) social (ais) Instituinte (s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*: Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Editora Asa, 2004.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. 2ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21). 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo:* relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMÉNEZ, Fabían & TRAVERSO, Gabriela. Infância e pós-modernidade. In: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. *Filosofia e infância:* Possibilidades de um encontro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 239-271.

GOOBI, Márcia. Desenho infantil e Oralidade: instrumentos de pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.* 2 ed. Editora Autores Associados, 2005. p.70-92.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira*: 1875- 1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LOPES, Alberto. A colônia precisa de crianças: considerações sobre o projeto de envio de menores para Angola (1927-1934). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Fraderico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. *A Educação Ambiental nos anos 90: mudou, mas nem tanto*. Políticas Ambientais. Vol 9, n 25. Rio de Janeiro, 2000.

LOUREIRO, Carlos Fraderico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico.* São Paulo: Cortez, 2009.

MARCILIO, Maria Luiza. Amas de Leite Mercenárias e Crianças Expostas no Brasil Oitocentista. In: *Olhares sobre a criança no Brasil* - séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Ed Universitária USU/AMAIS, 1997.

MINAYO, M. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do Sujeito em Vygotsky.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLON, Susana Inês. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. In: *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In**:** *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 112, p. 33-60, mar. 2001.

MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NÒVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema. In: SABINO, Raquel et all. Formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, p. 19-401. 1998.

OBOUKHOVA, Ludmila. A teoria de Vigotski: O novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: *I conferência internacional: o enfoque sócio-histórico em questão*. De 6 a 11 de novembro de 2006. Santo André, SP, BR. Anais: www.históricocultural.com.br

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. In: *A Pré-escola e a criança hoje*. Séries Idéias, n.2. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE). 2ed, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil:* Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Tempo e lugar de se fazer criança, no mistério e na magia da experiência partilhada. In: *Tempos e lugares das infâncias: Educação Infantil em Debate*. Porto Alegre: IPPOA, 2004.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: *Revista HISTEDBR On-line*. *Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.*

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (org.). *A Arte de governar crianças*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. (p. 15 - 35)

PINO, Angel. *As marcas do humano*: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. In: *Revista Pro-Posições*, v.17, n. 2 (50) – maio/ago, 2006.

POSTMAN, N. O *Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. “Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate”. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, nº especial, jul/dez 2002. P. 137-162.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação Ambiental*. Coleção Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1996.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e representação social.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIZZINI, Irene. Na criança está o futuro da nação: a dimensão social da infância: In: *O século perdido:* raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZO, Gilda. *Creche:* organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, M. Sílvia P.M.L. da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: SMOLKA, Ana Luiza B; GÒES, Maria Cecília R. (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: *Jornadas*: Educação e Imaginário. Universidade do Minho, Portugal: POCTI/ CED, março de 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto & Cerisara, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto, Edições Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade: Sociologia da Infância:* pesquisas com crianças- vol 26 n 91- p.361-378, 2005.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 112, p.7-31, mar.2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significado: Parte A- Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. Faculdade de Educação/ Unicamp. (Texto digitado/ sem data).

SOUZA, Solange Jobim e CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Nátália. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. In: *Revista Fórum Sociológico*. IEDS/UNL, nº 11/12, 2004, p349-361.

TOMÁS, Catarina. "Globalização: Do Reflexo Na Infância À Reflexão Com As Crianças". In: Leni Vieira Dornelles (org.). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infãncia*. Petropolis: Vozes, 2007. p.71-111.

TRATADO DE EDUCAÇÂO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E DE RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992. In: http://forumearebea.org/tratado-de-educacao-ambiental-para-sociedades-sustentaveis-e-responsabilidade-global/ Acesso em 08/12/2009.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). *Educação Ambiental*: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Levy S. *A formação social da mente*: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 105-118.

VIGOTSKY, Lev Semenovictch. *La imaginación y El arte em La infância. 2 ed.* Madrid, España: Ediciones AKAL, 1990.

VIGOTSKY, Lev Semenovictch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, Lev Semenovictch. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, Jaan (eds). *The Vygotsky reader. Oxford, UK. Cambridge USA: Basil Black Well, 1994. (Texto traduzido).*

VIGOTSKY, Lev Semenovictch. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenivitch. *A imaginação e a arte na infância*. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Pais ou responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL- PPGEA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais ou responsáveis;

Na escola de seu filho(a), será desenvolvida uma pesquisa de mestrado intitulada "*Significados e sentidos da Educação Ambiental no contexto escolar da Educação Infantil*", do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG, que busca *analisar os significados e os sentidos da educação ambiental para as crianças*. Tendo em vista a importância da pesquisa, eu, Daniele Barros Jardim, peço o preenchimento da autorização abaixo:

Eu,_____, autorizo a utilização e divulgação das falas, dos desenhos e das imagens do meu (minha) filho(a), _____, para contribuir para pesquisa que será desenvolvida na *Escola Municipal de Educação Infantil Profª Eva Mann* (Parque Marinha), bem como para ser utilizado e divulgado depois de concluída a dissertação da mestranda Daniele Barros Jardim.

Rio Grande, ___ abril de 2009.

_____

Assinatura do responsável

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Professora responsável da turma

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, professora responsável da turma _____ da *Escola Municipal de Educação Infantil Profª Eva Mann* (Parque Marinha), autorizo a utilização e divulgação das falas, dos desenhos e das imagens registradas nessa instituição para contribuir na pesquisa intitulada "*Significados e sentidos da Educação Ambiental no contexto escolar da Educação Infantil*", que busca analisar os significados e os sentidos da educação ambiental para as crianças, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, bem como para ser utilizada e divulgada depois de concluída a dissertação da mestranda Daniele Barros Jardim.

Rio Grande, ___ abril de 2009.

_____

Assinatura