



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**REJANE DA SILVA XAVIER**

**ENCONTROS COM E NA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE**  
**TRABALHO E ARTE-EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro  
Junho de 2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ENCONTROS COM E NA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE**  
**TRABALHO E ARTE-EDUCAÇÃO**

**REJANE DA SILVA XAVIER**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patrícia Corsino

Rio de Janeiro  
Junho de 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ENCONTROS COM E NA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE  
TRABALHO E ARTE-EDUCAÇÃO**

**REJANE DA SILVA XAVIER**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Corsino**

---

**Professora Convidada: Profa. Dra. Nubia Santos**

---

**Professora Convidada: Profa. Dra. Daniela Guimarães**

**Rio de Janeiro**

**Junho de 2019**

Dedico este trabalho de conclusão da graduação a todas as crianças da turma da Pedra, que seus caminhos sejam cheios de natureza.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha imensa gratidão aos meus pais, por terem me proporcionado uma infância de pés descalços, onde entendi ser parte integrante da natureza ainda na infância, subindo em árvores, mergulhando nos rios gelados de Goiás, comendo manga verde, pegando bicho-de-pé, catando tatuí nas praias do RJ, tomando chá de erva para curar dores com direito à receita ancestral da minha metade paraense. No meu eu há todas essas marcas da infância de pés descalços, e até hoje tenho dificuldades em pôr os sapatos, que sorte a minha!

À Tia Áurea que me proporcionou momentos inesquecíveis de pura conexão com a natureza por sempre me levar à Ilha Grande e Arraial do Cabo, onde pude ter vivências amorosas com a família que é parte de pescadores.

Aos meus irmãos; Arnaldo que me incentivou a comprar a primeira prancha de surf ainda na infância, e agradecimento especial a minha irmã Valeska que participou intensamente desse percurso e opinou em todos os momentos em que solicitei, e por sempre me carregar pelas viagens a Bahia.

À coordenadora pedagógica da Escola Sá Pereira Vanessa Passos, a professora Natália Lazoski e a professora auxiliar Tamar Fainguelernt, pela sensibilidade e amorosidade com as crianças da turma da Pedra.

E por fim, à minha orientadora Patrícia pela generosidade e carinho em me receber novamente em seu grupo de estudos, pelo apoio e palavras de incentivo, sua orientação foi imprescindível para a concretização desse trabalho.

## RESUMO

A presente monografia é um relato de experiência de eventos em que crianças e adultos compartilharam e promoveram, no cotidiano da pré-escola, ações com e na natureza, realizados em 2017 com uma turma de 20 crianças de 3 a 5 anos de idade em uma instituição privada da cidade do Rio de Janeiro, cuja proposta pedagógica se desenvolve com a Pedagogia de Projetos de Trabalho e a arte-educação. A monografia se propôs a: compreender como a educação infantil proporcionou o encontro criança e natureza no projeto institucional, e analisar como essas ações foram atravessadas pela ética do cuidado com a Terra. A metodologia utilizada foi a análise desses eventos a partir de registros de campo, caderno de planejamento e relatórios da professora, e registros fotográficos. O percurso desta monografia foi organizado de modo a explicar como a escola criou alternativas para a ausência de espaços ao ar livre, intramuros, para proporcionar encontros com os ambientes naturais e seus elementos primordiais, fomentando pensamentos por uma pedagogia libertadora ecológica, refletindo sobre a necessidade de se romper com concepções de mundo e conhecimento que distanciam os seres humanos da natureza, e reconsiderando outras maneiras de viver, pensar e sentir a vida nos territórios da escola. Foi possível evidenciar como resultados encontros significativos e amorosos com e na natureza, estes caminhos criativos reinventaram modos de se oferecer encontros na escola: a perspectiva dialógica da educação; a perspectiva artística - lugar de transformação e criação; a utilização de material não estruturado e materiais naturais - estímulo e ampliação do potencial criador; nova proposta de conhecer o mundo - o cuidado com a Terra; o corpo e o brincar livre na natureza - a livre expressão na natureza; e aulas passeio e o entorno, inspiradas em Célestin Freinet.

Palavras-chave: Criança e natureza; Educação Infantil; Educação Ambiental.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO 1. ASPECTOS SOCIOAMBIENTAIS DO ENTORNO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA</b>	5
1.1 Aspectos socioambientais locais	5
1.2 Situando a escola da turma investigada e sua proposta pedagógica	7
1.2.1 A perspectiva dos projetos de trabalho	13
1.2.2 Estudo do meio	18
1.2.3 A abordagem de Reggio Emilia	20
1.2.4 Jardín Fabulinus – Territórios de brincadeiras e explorações	22
<b>CAPÍTULO 2: DESDOBRAMENTO DO PROJETO INSTITUCIONAL NA TURMA DA PEDRA</b>	26
<b>CAPÍTULO 3: ENCONTROS COM E NA NATUREZA</b>	52
3.1 Perspectiva dialógica de educação	53
3.2 Perspectiva artística	54
3.3 Utilização de material não estruturado e materiais naturais	56
3.4 Nova proposta de conhecer o mundo – O cuidado com a Terra	59
3.5 O corpo e o brincar livre na natureza	60
3.6 Aulas passeio e o entorno	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	64
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	66

## INTRODUÇÃO

Isto sabemos. Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une uma família... Tudo o que acontece com a Terra, acontece com os filhos e filhas da Terra. O homem não tece a teia da vida; ele é apenas um fio. Tudo o que faz à teia, ele faz a si mesmo.

(TED PERRY, inspirado no Chefe Seattle, Cit in CAPRA, Fritjof, 1996)

Ao refletir sobre a lista de impactos ambientais nas esferas local e global nos deparamos com uma situação de emergência planetária: contaminação de alimentos, mananciais e solo pelo uso excessivo de agrotóxicos, microplásticos, matéria orgânica e rejeitos industriais; poluição atmosférica pela emissão excessiva de dióxido de carbono oriunda da queima de combustível fóssil, queimadas e desmatamento em áreas florestais, gerando perda da biodiversidade genética, ameaçando a sobrevivência das comunidades e povos originais causando danos à saúde das populações. Os impactos são alarmantes a ponto de ameaçar a vida nas próximas gerações, há risco de danos irreversíveis aos sistemas naturais da Terra. Essas questões são consequências do modelo de desenvolvimento econômico competitivo, excludente e pautado na acumulação de bens, que produz ao mesmo tempo desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento pessoal. E nessa perspectiva, o mundo atual se configura em uma crescente contradição de avanços e retrocessos, na qual a relação entre seres humanos e natureza é dicotômica e segue a lógica do lucro e do consumo.

Diversos pesquisadores têm relacionado essa problemática atual com uma crise de percepção, moral e espiritual que, ao longo da história principalmente após a revolução industrial, segregou e distanciou os seres humanos da natureza, gerando uma preocupante desarmonia nas relações dos humanos consigo mesmo, nos seus processos naturais de vida, na sua interação com os outros e conseqüentemente no seu encontro com a natureza.

O que será de um planeta cuja infância e juventude crescem distantes da natureza, sem a possibilidade de desenvolver sentimentos de amor e compreensão clara, existencial, do que são os processos de nascimento, crescimento e morte dos frutos da terra? Na contramão da alienação de si e do mundo, é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente [...] (TIRIBA, 2018, p. 4)

Diante desse contexto complexo, enfrenta-se um novo desafio educacional, o de educar na perspectiva de uma nova sociedade sustentável, que tenha a visão de uma pedagogia libertadora ecológica, com outras maneiras de viver, pensar e sentir a vida, novos

modos de olhar o mundo e os humanos, que articule respeito à diversidade cultural ao respeito à biodiversidade, e que tenha a intenção de formar “pessoas íntegras, solidárias e comprometidas com a manutenção da vida em nosso planeta”. (TIRIBA, 2007, p. 221).

De acordo com Tiriba (2007, p. 221), para essa nova perspectiva, é necessário rever concepções de mundo e de conhecimento que orientam os currículos das escolares, “em que a natureza não tem valor em si mesma, é simples matéria-prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias, é simples objeto de estudo de humanos interessados em colocá-la a seu serviço”. Algumas pesquisas, sinalizam que há relação entre a degradação dos sistemas naturais e a desatenção às necessidades e desejos das crianças nos espaços escolares.

Frente às necessidades atuais de se discutir e promover encontros com a natureza dentro da escola, espaços privilegiados na discussão com crianças, foi desenvolvido um trabalho com a temática “criança e natureza”, durante o ano de 2017, nas turmas de Educação Infantil de numa escola privada, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A ideia inicial do projeto de trabalho foi o questionamento de como as escolas urbanas criam alternativas para a ausência de espaços ao ar livre, que favoreçam encontros com os ambientes naturais e seus elementos primordiais; água, fogo, terra e ar. Mas, ao longo do processo, muitas questões foram surgindo e ampliando a proposta inicial.

Esta monografia tem como objetivo analisar possibilidades de a escola criar espaços de aproximação entre crianças da Educação Infantil e a natureza. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisa diferentes registros realizados ao longo do desenvolvimento de um projeto pedagógico, que teve como temática “criança e natureza”, realizado numa turma de crianças de 3 a 5 anos de idade, de uma escola particular, que tem como eixo de sua proposta educativa a arte-educação e a Pedagogia de Projetos. A análise dos registros partiu das seguintes indagações: Como o projeto institucional, dentro da perspectiva da Pedagogia de Projetos de Trabalho, pode proporcionar o encontro “criança e natureza”? Como as ações desenvolvidas no projeto se articularam às questões da ética do cuidado com a Terra?

A pesquisa contou com observações participantes e diferentes registros de campo, que foram produzidos ao longo do ano letivo de 2017, no contexto das atividades com as crianças. Cabe destacar que exerci uma dupla função, de pesquisadora e de Auxiliar de Coordenação

da escola e visitante da turma<sup>1</sup>, circulando entre essas duas posições. Como pesquisadora, busquei um olhar distanciado, principalmente na análise do material de pesquisa produzido e como auxiliar e visitante, procurei o olhar de dentro, mas sempre atenta aos imprevisíveis. O material da pesquisa empírica, produzido de fevereiro a dezembro de 2017, foi constituído de: i) registros em caderno de campo; ii) registros de planejamento e relatórios das professoras; iii) registros fotográficos. Os registros trouxeram diferentes situações das crianças na interação com o projeto institucional, tanto dentro da escola como também nas aulas passeios. Embora seis turmas da Educação Infantil tenham participado do projeto, para fins desta monografia, foram analisados materiais de somente uma turma: a turma C da manhã, que ganhou o nome de turma da Pedra<sup>2</sup>.

A escolha de pesquisar o encontro das crianças com a natureza aconteceu principalmente pela proximidade com o tema. Em 2003, me formei em Ciências Biológicas - Licenciatura, e durante muitos anos como professora do Ensino Fundamental e Médio causava-me incômodo a abordagem simplista de alguns livros didáticos ao retratar o Homem como topo da cadeia alimentar, relação explícita de opressão do *Homo sapiens sapiens* com relação à natureza. Mais tarde, motivada pelas ideias do livro “A Teia da vida”, do físico Fritjof Capra (1996), que discute a ascensão do conhecimento sistêmico e os entrelaçamentos entre seres e universo, concluí a pós-graduação em Ciências Ambientais e, assim, iniciei uma jornada de 10 anos trabalhando em projetos socioambientais na Favela da Maré. Lá me encantei com a agroecologia urbana e a possibilidade de desenvolver projetos com crianças pequenas em ambientes de brincadeiras e natureza. Ao voltar a atuar na educação formal, tive o prazer de participar da experiência escolar analisada neste trabalho, onde os membros da comunidade escolar construíram juntos uma proposta pedagógica coerente e democrática com a relação criança e natureza, pautada na ética pelo cuidado à Terra, na livre expressão de sensações, impressões e sentimentos do viver.

A relevância da pesquisa se articula não apenas à minha trajetória acadêmica como também à necessidade de se proporcionar mais encontros das crianças com e na natureza, para que elas se desenvolvam plenas e saudáveis e sejam capazes de se sentir parte integrante do

---

<sup>1</sup> Visitante da turma ou colaborador são pessoas da comunidade escolar que são convidadas a enriquecer e complementar, com seus saberes, as experiências vividas nos projetos das turmas.

<sup>2</sup> Na escola da pesquisa o nome de cada turma é escolhido pelo grupo, recebendo nomes conforme o interesse das crianças num determinado período.

sistema natural, “o sentimento de respeito à natureza está relacionado à convivência, aos laços afetivos em relação aos lugares, aos seres, às coisas, ao universo biótico e abiótico” (Tiriba, 2010, p.13).

No movimento de capturar os encontros e experiências das crianças com a natureza foi fundamental o diálogo com diferentes autores: sobre a concepção de infância de Patrícia Corsino (2009), sobre a concepção de criação na infância de Lev Vigotski (2009), sobre o conceito de crianças da natureza de Lea Tiriba (2006, 2007, 2010, 2018), sobre o conceito de desemparedamento de Lea Tiriba (2007, 2018), sobre o brincar com elementos da natureza de Gandhy Piorski (2016), e sobre ética do cuidado de Leonardo Boff (1999).

O presente trabalho estrutura-se em 3 capítulos, apresentando-se no primeiro a escola e os aspectos socioambientais de seu entorno, o trabalho de projetos e suas bases referenciais teóricas: a pedagogia de projetos de trabalho de Fernando Hernández, as aulas passeios inspirado em Celestin Freinet, a abordagem de Reggio Emilia e Jardim Fabulinus - “Territórios de Brincadeiras e Explorações”. No segundo capítulo, é apresentado o projeto institucional de 2017 da turma da Pedra “uma pedra no meio do caminho?”. No último e terceiro capítulo, são analisadas as atividades e desdobramentos do projeto institucional da turma, apontando alternativas para a ausência, intramuros, de espaços ao ar livre para favorecer encontros com e na natureza.

## CAPÍTULO 1

### **Aspectos socioambientais do entorno e a proposta pedagógica da escola**

[... ] quero assistir ao sol nascer  
ver as águas dos rios correr  
ouvir os pássaros cantar  
eu quero nascer  
quero viver ...  
se alguém por mim perguntar  
diga que eu só vou voltar  
depois que me encontrar [...]  
*Preciso me encontrar*  
(Cartola)

Com os olhos e ouvidos atentos para a vida que há em volta, neste primeiro capítulo, focalizo a escola trazendo os aspectos socioambientais do entorno e a possibilidade de encontros das famílias, escola e crianças com essas áreas verdes. Neste caminho, apresento como a escola se vê do ponto de vista identitário, com suas questões filosóficas, bases teóricas diversificadas, linhas de pesquisa que abarcam visões multiculturais, o trabalho voltado à arte-educação e atravessado pela pedagogia de projetos. Tudo isso na tentativa de entender e analisar a proposta pedagógica da escola.

#### **1.1 Aspectos socioambientais locais**

[...] O sol colorindo  
é tão lindo, é tão lindo  
e a natureza sorrindo  
tingindo, tingindo [...]  
*Alvorada*  
(Cartola)

Constituída por paisagens de excepcional beleza natural, a cidade do Rio de Janeiro é um convite ao encontro com a natureza. A escola pesquisada está localizada na região metropolitana entre dois importantes bairros da zona sul: Botafogo e Humaitá, suas fronteiras destacam uma região privilegiada de áreas verdes que se contrastam com a área urbana: Enseada de Botafogo (banhada pelas águas da Baía da Guanabara), trecho do morro da Babilônia, trecho do Parque Estadual da Chacrinha, trecho da Área de Preservação do Bairro Peixoto (morro da Saudade), trecho do Parque Nacional da Tijuca (morro do Corcovado -

Maciço da Tijuca) e viaduto Engenheiro Humberto Vital Bandeira de Melo (viaduto que separa a Lagoa do Humaitá), somando assim uma área de 585,35 ha. (Site da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2018).

O relevo da região está filiado à cadeia de montanhas da Serra do Mar, recoberto por espécies remanescentes da Floresta da Mata Atlântica e de seus ecossistemas adjacentes, e mesmo com o intenso processo de urbanização e modificação desses ecossistemas, ao longo dos anos, os bairros ainda compõem uma paisagem verde nas ruas, praças e jardins com muitas espécies arbóreas, nativas e exóticas, que contribuem para a formação de um microclima que ameniza o grande calor da cidade (FIGUEIREDO, 2016, p. 17-18).

De acordo Caminha (2013, p. 2), os bairros possuem um misto de residencial e “bairro de circulação”, com casas tradicionais, sendo algumas tombadas pelo patrimônio histórico, e edifícios novos, formas antigas e funções novas, duas comunidades na encosta de morros: morro Dona Marta (Santa Marta) e morro da Saudade (Ladeira dos Tabajaras). A região possui grande número de serviços, como: cinemas, teatros, bancos, shoppings, consulados, clínicas, posto de saúde e hospitais, centros empresariais, casas noturnas, bares, polo gastronômico, Cobal do Humaitá, supermercados, escolas e creches públicas e particulares, estação do metrô.

São inúmeros os espaços verdes do entorno que a escola têm a seu favor: o Parque Nacional da Tijuca, a maior floresta urbana do mundo, que abriga 1619 espécies vegetais e aproximadamente 23 rios, cascatas e córregos d’água (Parque Nacional da Tijuca, 2018), enseada de Botafogo, Mirante do Pasmado, Pão de Açúcar, Pista Cláudio Coutinho, Corcovado, Lagoa Rodrigo de Freitas, Parque Lage e Jardim Botânico, praias Vermelha e Copacabana, e grandes praças e parques que nos convidam ao passeio com as crianças (Site da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2018). Como todos estes espaços disponíveis e próximos não só da escola, mas das residências da maioria das crianças que estudam na escola, indagamos: a proximidade com estes espaços tem favorecido o encontro das crianças com a natureza? Como a escola tem favorecido este encontro? O projeto desenvolvido na turma Pedra, em 2017, estreitou os laços das crianças com estes ambientes naturais do entorno da escola?

Antes de responder a estas e outras questões, traçaremos a seguir um panorama da proposta pedagógica da escola para situar o projeto que será analisado neste trabalho.

## **1.2 Situando a escola da turma investigada e sua proposta pedagógica**

A escola possui turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A educação infantil atende crianças a partir de 2 anos, com 10 turmas de horário parcial, limitadas a 20 crianças cada, cinco turmas pela manhã e cinco a tarde, orientadas por um professor acompanhado por auxiliares. As turmas desse segmento são organizadas de forma não seriada, formadas por idades próximas com o objetivo de favorecer o crescimento emocional, social e cognitivo.

[...] acreditamos, hoje, que a convivência e a interação entre crianças de diferentes idades podem ajudar em importantes conquistas, valorizando a troca de experiências e estimulando aceitação das diferenças. Os menores provocam conflitos e desafios significativos para o desenvolvimento da autonomia, dos valores morais e éticos e para o desenvolvimento cognitivo dos maiores. (Documento 1 - “Proposta pedagógica”, s/d)

De acordo com o PPP - Projeto Político Pedagógico, a escola se denomina construtivista sociointeracionista, se entrelaçando também com outras correntes pedagógicas. O conhecimento escolar é construído em um:

[...] Ambiente de aprendizagem que estimula a participação, a cooperação, a indagação e a sensibilidade. O espaço no qual a qualidade das relações humanas e o exercício da escolha e da decisão favorecem a construção de valores. A avaliação feita, de maneira contínua, através de observações de todas as produções e atividades individuais e de grupo. O esforço de trazer para a sala de aula o cotidiano do nosso tempo, explorando as novas tecnologias, os diversos veículos de informação e os equipamentos culturais da cidade, promovendo aulas passeio e atividades de campo. (Site da Escola Sá Pereira, 2018)

A escola trabalha com a Pedagogia de Projetos, que permite uma abordagem transdisciplinar, a partir de um currículo estruturado através de procedimentos de pesquisa e tratamento de informações, “os projetos desenvolvidos na educação infantil possibilitam a interação e contribuem para a socialização das descobertas e do saber. As áreas do conhecimento entrecruzam-se em suas múltiplas possibilidades de conexões.” (Documento 1 - “Proposta pedagógica”, s/d)

A escola orienta o seu trabalho na arte-educação, as diferentes linguagens artísticas assumem importância como ferramenta de expressão e comunicação e como recursos para ler e entender o mundo. Além dos professores de turma e auxiliares as crianças são atendidas, semanalmente, pelos professores de música e dança, que extrapolam os objetivos específicos

dessas linguagens, ao desenvolver um trabalho que se articula com o encaminhamento dos projetos. (Documento 2 - “Atividades permanentes”, s/d)

Através das vivências e do fazer artístico, buscando o exercício do pensar, do discutir e do analisar os aspectos estéticos, manifestados em diferentes épocas e culturas. O desenvolvimento das habilidades específicas de cada linguagem (artes visuais, teatro, dança e música) se dá através dos projetos que integram as diferentes atividades escolares. As rodas de apreciação dos trabalhos das crianças e de artistas consagrados, construção de murais, desenhos livres, encontros com artistas na escola ou em ateliês, experimentação de diferentes técnicas e materiais de maneira que as crianças possam desenvolver o fazer artístico. (Documento 1 - “Proposta pedagógica”, s/d)

Dentro da rotina da escola estão incluídas também as atividades diversificadas nos ambientes de letramento, linguagem oral e escrita, construção do pensamento matemático e científico.

Tentamos criar um ambiente de letramento, trazendo a língua, com toda a sua riqueza, funcionalidade e complexidade para as atividades, em contato íntimo com diversos tipos de textos. Nossos alunos, desde cedo, presenciam atos de leitura e escrita de uma forma lúdica e funcional, escrevem espontaneamente, refletem e levantam hipóteses. Participam como leitores e escritores iniciantes, apropriando-se gradativamente dessa ferramenta para sua compreensão do mundo, exercício da expressão, da participação, do prazer e da cidadania. (Documento 1 - “Proposta pedagógica”, s/d)

A construção do pensamento matemático está na problematização das situações do cotidiano das crianças e na busca de soluções, na experiência com os jogos e compreensão de suas regras e na organização das brincadeiras. Segundo a proposta, essas situações possibilitam a exploração e ocupação do espaço, percepção das medidas e a ideia do número e suas representações. As artes e ciências partem da teia que compõe os projetos, suscitam questões, apontam caminhos, propõem participação e dão oportunidade, em seus estudos, a uma abordagem mais globalizadora dos conhecimentos. (Documento 1 - “Proposta pedagógica”, s/d)

Para enriquecer, sensibilizar e complementar as experiências vividas nos projetos, a escola promove aulas passeios, inspiradas nas vivências de Célestin Freinet, e visitas de pais, avós, irmãos e especialistas, contribuindo no caminhar e na construção dos projetos.

As cinco turmas de Educação Infantil, de cada turno, realizam um rodízio pelos espaços da escola com as atividades diversificadas, todas as turmas passam por todos os espaços, que se compõem de: 2 salas de artes com mesas e cadeiras, quadro branco, bloco

nas paredes, estantes com materiais diversos (para além do convencional cola, papel e tesoura, possui: areia, argila, papel picado, fitas cetim, canudos, cotonetes, batedores de ovos, peneiras, passador de macarrão, bacias, retalhos e rendas de pano, batedores e colheres de pau de madeira) e material não estruturado (rolos de papel higiênico, garrafas pet, CD antigos, bandejas de isopor e caixas de papelão); 3 pátios, pátio da frente com área ao ar livre, vista para o Cristo Redentor, um canteiro com a Jabuticabeira e os amigos jabutis, três chuveirões e um brinquedo com escorrega e casinha; pátio de cima é coberto e amplo, possui mesas e cadeiras, pia, geladeira, bancadas com material da natureza (folhas, flores secas, gravetos, coleção de pedras, pinhas e musgos) e material não estruturado (tampinhas de garrafas e canetas, pregadores, cápsulas de café, retalhos e chapinhas de metal), quadro branco, velocípedes e um brinquedão de encaixe “playground” para psicomotricidade, pátio de trás com uma metade coberta e outra com a casinha na árvore (Mangueira) e escorrega de madeira e 2 brinquedos de gangorra; 1 sala de jogos com muitas prateleiras de jogos de madeira, geladeira, cama de boneca e fogão de madeira, bonecas e roupinhas, panos coloridos com diversas texturas e tamanhos, cordas, lego, frutinhas de plástico, tijolinhos, caixa de luz, TV e caixas de som; 1 sala de leitura que possui estantes e prateleiras de livros, quadro branco, TV, espelhos, fantoches e araras com fantasias; 1 salão multiuso (aulas de música, dança) com bolas suíças, instrumentos musicais diversos, jogos de montagem, datashow, computador, caixa de som e painel, espelho grande; 3 banheiros para crianças; 1 cozinha que é de uso exclusivo dos funcionários; a secretaria que é no hall de entrada da escola, com duas mesas de computadores e o cantinho das ciências (com um aquário de peixes, um terrário de lagartas, potes de vidros com animais e plantas coletados pelas crianças, e coleção de sementes); 2 salas de atendimento da Coordenação e Orientação pedagógica; a sala de descanso (soninho) com 3 caminhas, bonecos e trocador de fraldas; e 2 corredores laterais que conectam e dão acesso aos pátios.



Figura 1: sala de artes verde



Figura 2: sala de artes laranja e sucatas



Figura 3: pátio da frente



Figura 4: canteiro do Jabuti



Figura 5: pátio de cima



Figura 6: material da natureza



**Figura 7: pátio de trás**



**Figura 8: sala de jogos**



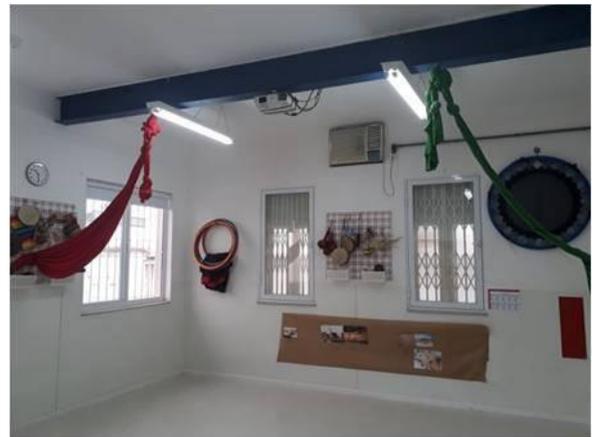
**Figura 9: sala de leitura**



**Figura 10: sala de leitura**



**Figura 11: salão multiuso**



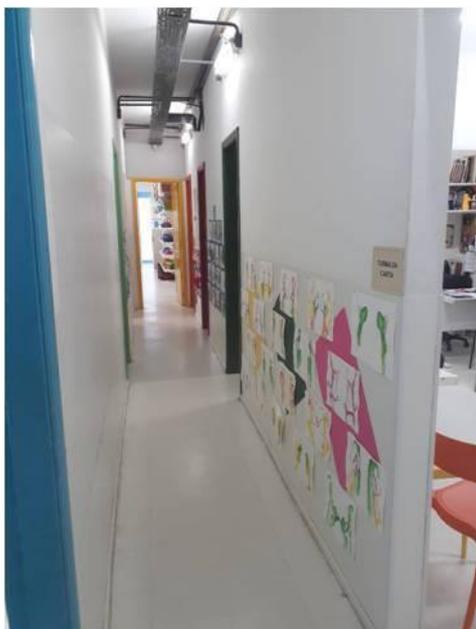
**Figura 12: salão multiuso**



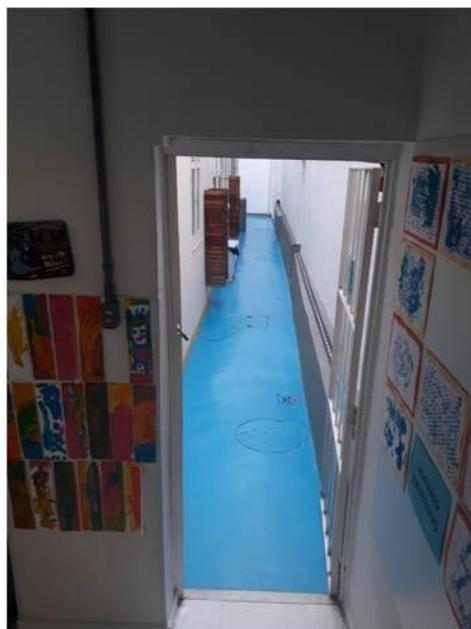
**Figura 13: secretaria e cantinho das ciências**



**Figura 14: sala de descanso**



**Figura 15: corredor interno**



**Figura 16: corredor externo**

O trabalho com a arte-educação é a base que tem sustentado a escola desde a sua inauguração, em 1948, inicialmente como escola de música. Ao longo destes mais de setenta anos, outras discussões teóricas inspiraram a escola e vêm tecendo a sua identidade. Trataremos a seguir de algumas delas: Projetos de trabalho, Freinet e as aulas passeio. É necessário enfatizar que toda experiência educativa é singular, devido ao contexto de aprendizagem que é marcado por um conjunto de fatos, ações, circunstâncias, acúmulo de interações e intercâmbios comunicativos que a escola construiu ao longo de sua história.

### **1.2.1 A perspectiva dos Projetos de Trabalho**

Trabalhar com projetos na escola, desde a educação infantil é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo. (Corsino, 2009, p.106)

A escola precisa ser um espaço que fomenta a circulação e a produção cultural, de reflexão e crítica, que utilize diferentes estratégias para abordar problemas que vão além dos conteúdos disciplinares compartimentalizados. Para tentar entender um fenômeno natural, cultural ou social, precisamos de conhecimentos de diversas áreas. Na perspectiva de trabalho com projetos de trabalho o conhecimento passa a ser abordado de forma globalizada e transdisciplinar, sem fragmentação por áreas, visando promover um “processo de ensino e aprendizagem compatível com a avalanche de informações que hoje nos surpreende e, ao mesmo tempo, instiga e provoca.” (Site da Escola Sá Pereira, 2018).

Um projeto é algo que temos a intenção de fazer ou realizar no futuro, que nos permite planejar ações que aproximem as crianças de forma gradual dos procedimentos de estudo e pesquisa.

[...] observando, analisando, selecionando, relacionando, sintetizando criticamente, e se apropriando de sua aprendizagem, não apenas no que diz respeito à seleção de informações pertinentes, mas também na busca de soluções adequadas para cada momento vivido (Site da Escola Sá Pereira, 2018).

Um dos autores que discute a pedagogia de projetos de trabalho é Fernando Hernández, doutor em Psicologia, que dirige o programa de doutorado em Artes Visuais na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona na Espanha. Sua proposta tem como objetivo:

[...] superar o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema e enfrentar-se com a necessidade de criar novos objetos de saber a partir dos referenciais que seja necessário incorporar para cada um deles. É, portanto, o tema ou o problema o que reclama a convergência de conhecimento [...] pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano. (HERNANDEZ, 1998, p. 47).

De acordo com Hernández (1998), a ideia para a construção do conceito de globalização na educação foi influenciado pelo estudo de Edgar Morin, quanto a aprender a articular os pontos de vistas disjuntos sobre um saber e transformá-los num ciclo ativo, isso implica em uma nova visão do que é aprender, fazendo com que o professor e o estudante reaprendam a aprender.

A proposta que inspira os projetos está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em

relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimentos próprios (HERNANDEZ, 1998, p. 61).

Quanto à estrutura e organização de ideias para o projeto, que tem por finalidade organizar o pensar no conjunto de ações e tomadas de decisões, no ensinar a criança e o professor a aprender, a encontrar o problema e fazer relações, o autor destaca alguns aspectos relevantes da Pedagogia dos Projetos de Trabalho que estão presentes nos projetos da escola: a escolha do tema, o planejamento do professor após a escolha do projeto e a busca de informações.

Para Hernández (1998), o ponto de partida é a escolha do tema da turma, a ser definido em relação à demanda e interesse das crianças, que partem: de suas experiências anteriores; seus repertórios de vida; das informações que têm sobre os projetos já realizados em outros momentos; de um fato da atualidade; um problema proposto pela professora ou de uma questão pendente em outros projetos. Em seguida, é necessário o questionamento sobre a relevância, o interesse ou as oportunidades de trabalhar com esse tema. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental I as escolhas partem daquilo que as crianças já sabem ou a partir de esquemas que já conhecem e dominam.

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. (Hernandez, 1998, p. 68).

Após a escolha do tema é estabelecida uma lista de hipóteses em termos do que se quer saber, e as perguntas a serem respondidas, o professor inicia o planejamento das seguintes atividades:

[...] especificar qual será o motor de conhecimento, o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permitirá que o projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em outros temas ou problemas [...] realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) (Hernandez, 1998, p. 68).

E seus objetivos:

[...] estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema [...] criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo [...] fazer uma previsão dos recursos que permitem transmitir ao grupo a atualidade e funcionalidade do projeto [...] planejar o desenvolvimento do projeto sobre a base de uma sequência de avaliação

[...] recapitular o processo que se realizou ao longo do projeto, em forma de programação (Hernandez, 1998, p. 69-70).

A pedagogia de projetos de trabalho adotada pela escola se organiza em projeto institucionais anuais que se desdobram em cada turma, conforme os interesses do grupo. Na escola da pesquisa, os projetos institucionais guiam os trabalhos pedagógicos durante todo o ano letivo. E para garantir o envolvimento e a participação dos membros da comunidade escolar; pais, avós, irmãos, docentes, auxiliares, coordenação etc., todos podem sugerir temas, através de diferentes estratégias e instrumentos de sondagem, que sejam amplos e que atendam ao maior número de anseios e desejos, para ser o universo de pesquisa na Instituição.

Após a chuva de ideias para os temas, é realizada uma assembleia com todos os estudantes do Ensino Fundamental, separados em grupos de trabalho, para desenvolver ideias para o tema, criar textos e pesquisar materiais. Em um terceiro momento, é realizada nova assembleia, mas dessa vez com os docentes, auxiliares, coordenação e orientação, e novamente em grupos de trabalho as questões levantadas pelos grupos dos estudantes são desenvolvidas, discutidas, analisadas para assim se sugerir títulos que serão votados em uma nova assembleia, juntamente com suas justificativas e objetivos de possíveis intervenções pedagógicas. Depois de todos esses movimentos para a escolha do título, a Direção redige um documento orientador para o projeto institucional do ano.

Em 2017 o projeto da escola girou em torno do tema “Zoom: diferentes formas de ver e experimentar o mundo”, conforme consta no sítio eletrônico da escola:

Queremos abrir as portas para que as crianças olhem e aprendam a enxergar para além das coisas simples. Que desejem sair em busca de novos conhecimentos. Que descubram que, entre outros saberes, da nossa janela podemos ver o mundo todo. Com sua postura investigativa nata, a criança busca, muito cedo, descobrir como funciona o ambiente à sua volta. Neste ano, nossos esforços de estudo e pesquisa serão para tentar compreender como as diferentes formas de conhecimento formulam ideias e explicações sobre o surgimento do universo, a origem da vida, os fenômenos da natureza, a ocupação e o impacto humano na paisagem natural, as questões ambientais e suas implicações econômicas e de sustentabilidade.

Nesse percurso, colocaremos, também, foco na capacidade criativa do ser humano. Tentaremos perceber como interferiu nesse processo, construindo tecnologias que serviram para destruir e segregar, mas também para promover e proteger a vida. Vamos refletir sobre como essa tecnologia poderá proteger a humanidade e o planeta, nos livrando da fome, das doenças e das guerras, sem desestabilizar o equilíbrio ecológico.

Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Quem nos ajuda a responder a essas questões? Como os saberes científico, mitológico, teológico, artístico, empírico e filosófico observam, experimentam e tentam explicar o mundo? Como os saberes dos povos tradicionais, profundamente atrelados à natureza, responderam e respondem a essas questões? Como as crianças criam hipóteses tão originais na busca dessas respostas? E, especificamente, o conhecimento científico: o que é? De onde vem? Como foi e é produzido? Para onde nos conduz?

Queremos valorizar o estudo das ciências da natureza [...] Os atuais desafios que a humanidade enfrenta, de ordem política, econômica, social ou ecológica [...] Num jogo de combinação de escalas, a palavra zoom nos convida a articular o local e o global, a visão ampla e de conjunto. Atentos e curiosos, queremos olhar sob diferentes ângulos utilizando microscópios e telescópios, buscando nos aproximar, perceber e conhecer o que nos parece invisível e imperceptível. Inclusive o outro (Site da Escola Sá Pereira, 2018).

A partir dessa proposta, cada turma da Educação Infantil e do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental tentam encontrar um caminho próprio, “uma abordagem única dentro desse território de pesquisa e busca de conhecimento.” (Site da Escola Sá Pereira, 2018).

Após as etapas citadas acima, os professores, auxiliares e coordenadores começam a planejar as atividades de sensibilização, que têm por finalidade apresentar o tema para as crianças, de uma forma mais geral, para que elas possam escolher os caminhos a serem seguidos.

Um momento importante para o processo de sensibilização com as crianças é o desfile do bloco de carnaval pelas ruas do bairro, que acontece antes do início das aulas e que todos os estudantes são convidados a participar. O samba cantado por todos é escolhido por meio de um concurso, no qual podem se inscrever qualquer membro da comunidade escolar. Ganha o samba enredo que mais se encaixa com a proposta da escola e com o tema do projeto.

Quando as aulas começam, tem início as atividades de sensibilização planejadas. Entre elas, se retoma a letra do samba. Nesse momento, é importante ouvir as crianças e prestar atenção às suas preferências, para que possamos ajudá-los a definir a pesquisa da Turma.

Com um possível caminho de pesquisa definido, as crianças batizam as Turmas, com um nome que, de preferência, tenha a ver com a pesquisa pretendida. A definição do nome da Turma ajuda na construção da identidade do grupo.

Com o interesse da Turma e seu nome escolhido, os professores passam a organizar a pesquisa: o que as crianças sabem sobre o assunto? O que querem saber? Como podemos

desenvolver a pesquisa? Que materiais, obras de arte, músicas, histórias, filmes podemos trazer? Que passeios podemos fazer? Quem poderia visitar a Turma?

A partir daí, é nomeado o projeto da Turma, e começam novas pesquisas, valorizando o conhecimento prévio das crianças, acolhendo suas demandas e integrando as diversas áreas do conhecimento ao projeto, que deve conter objetivo geral e específicos, justificativa, a pergunta, caminhos da pesquisa, metodologia e referências bibliográficas.

Para a culminância de momento especiais do projeto institucional, a escola optou: por encontros com as famílias, nos quais onde as crianças compartilham um pouco do cotidiano; a Mostra de Artes (que será descrita no Capítulo 2), que envolve toda a escola, e é um momento de exposição de diversos trabalhos e instalações artísticas produzidas pelas crianças; e a festa de encerramento, no final do ano, um grande espetáculo teatral com todas as turmas de educação infantil.

No Capítulo 2 faremos o relato do desenvolvimento do projeto na turma Pedra e sua articulação com a temática eleita para o ano.

### 1.2.2 Estudo do meio

[...] as crianças são incentivadas a observar, a contemplar o que se vai investigar e, depois, da discussão em grupo, há sempre uma produção, etapas interessantes de serem realizadas no estudo do meio (Documento 1 – “Proposta pedagógica”, s/d).

O estudo do meio também chamado de aulas passeio ou aulas de descoberta estão sempre presentes ao longo do desenvolvimento dos projetos de cada turma. Tem como base teórica a proposta de Célestin Freinet (1896 -1966), pedagogo nascido no sul da França, na década de 1920, que tinha a preocupação de preparar as crianças para um mundo de solidariedade, democracia, e principalmente, de paz, confrontando as crianças com a realidade do mundo. O estudo do meio se tornou um importante instrumento da Pedagogia Freinet, de acordo com Sampaio (1996), as aulas passeio são saídas que oportunizam novos encontros e novos olhares dos educandos com o entorno da escola, com os colegas de turma e com a vida na cidade, rompendo com a rotina da escola e trazendo novos elementos vivenciados no coletivo que integram a vida social a política, a ecologia, a economia, as culturas, os afetos e os conhecimentos escolares.

Freinet propôs a inclusão das aulas passeios nas escolas também como uma forma de resistência; aos espaços internos gradeados cerceando o indivíduo, a distribuição dos

educandos no espaço, ao controle de atividades e horários, a “disciplina de gestos e atitudes globais do corpo que vão contra o comportamento natural do corpo” (FLEURI, 1996, p. 200). O poder disciplinar caracteriza a estrutura e o funcionamento de instituições que tomam o corpo a partir do séc. XVII como uma prisão ou fábrica. “[...] as propostas construídas na prática da pedagogia de Freinet confrontam-se com a estrutura escolar, reforçando elementos de uma revolução molecular na escola e na sociedade [...]” (FLEURI, 1996, p.198).

Para Sampaio (1996), as saídas têm como objetivos principais: auxiliar no processo de construção da autonomia, na medida que o educando vivencia situações reais e assume novas responsabilidades; ampliar o campo das investigações, chegando a descobertas múltiplas, inesperadas e interessantes; e privilegiar o encontro com o outro e com a cidade de maneira diferente do dia a dia da escola, promovendo trocas afetivas. Todas as saídas são pensadas coletivamente e planejadas por algum elemento que veio da motivação, do desejo de conhecer alguma coisa nova, refletir sobre ela e compreendê-la. Interesses, curiosidades ou questionamentos do grupo, é que vão desencadear todo o processo.

Ainda para Sampaio, esse planejamento é realizado em quatro momentos: preparação, ação, prolongamento e comunicação: a preparação se dá previamente, é a organização do todo, desde a conversa com as crianças sobre o local e medidas de segurança até a sensibilização e antecipação do que vão encontrar no local; a ação é o campo, ali que vão ocorrer as situações autênticas, os encontros, novas situações, novos relacionamentos humanos, aguçar atenção, resolver problemas, desencadear respostas num contexto complexo novo e motivador, lúdico, criativo e imaginativo, no qual poderão se colocar, se identificar e romper paradigmas; o prolongamento são os registros dos passeio, em fotografia, áudio, vídeos, caderno de campo, são as reflexões, inferências, abertura de novos mundos e sensações; e por último a comunicação das múltiplas expressões das sensações do passeio.

São diversas as possibilidades de atividades que podem surgir de uma aula passeio, como:

[...] classificar informações [...] aprofundar pesquisas, análises críticas [...] comparar os meios e situações [...] continuar alguma aprendizagem de alguma

disciplina [...] verificar uma hipótese e confrontar com a realidade [...] pesquisa documental [...] fornecer acesso direto às fontes da realidade a se explorar (entrevista com artistas, ateliês, bibliotecas, etc.) [...] aprofundar algum conteúdo [...] comparação e análise (Sampaio, 1996, p.189-190).

Ao longo do ano de 2017, a turma da Pedra realizou 12 aulas passeio. A curiosidade sobre as montanhas, encostas rochosas e a Floresta Atlântica proporcionou às crianças pesquisar esses ambientes. Veremos com mais detalhes no Capítulo 2.

### 1.2.3 A abordagem de Reggio Emilia

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia tem sido fonte de estudos e reflexões de muitas escolas não apenas no Brasil, mas no mundo todo. O trabalho desenvolvido na cidade italiana pós II Guerra Mundial tem sido registrado e analisado em muitas obras que foram traduzidas para vários idiomas. No Brasil, foi nos anos de 1990 que a pedagogia italiana é traduzida e passa a fazer parte da formação de professores.

Reggio Emilia é uma cidade do norte da Itália reconhecida mundialmente por sua experiência inovadora na educação infantil, iniciada na década de 1950 por um grupo pequeno de pessoas que pensavam em reconstruir a cidade. De acordo com Marafon (2017), a primeira escola veio de uma terra doada por um fazendeiro, depois vieram muitas outras e todas pensadas de forma democrática, sem muros e conectadas de modo especial com a cidade, famílias, e organizações sociais e culturais, uma proposta que pensava no entorno físico e social como parceiros, com ideias construídas ao longo dos anos pelos professores, em especial, Lóris Malaguzzi, pais e alunos.

Marcada pela versatilidade de pensamentos e pesquisas nas diversas áreas do conhecimentos, segundo Gandini (2012), gradualmente, a escola foi criando sua identidade cultural, inspirando-se em teóricos não só da pedagogia mas também da psicologia, filosofia, arquitetura, ciências da natureza, literatura e comunicação visual, como: Maria Montessori, John Dewey, Henri Wallon, Ovide Decroly, Lev Vigotski, Celestine Freinet, Jean Piaget, Howard Gardner, David Hankins e Charles Morris.

Para além dos teóricos citados, a autora chama a atenção de que a comunidade educadora foi experimentando, ressignificando e recriando uma maneira própria de ver e agir como escola, seu currículo, portanto, é uma construção coletiva, e suas atividades são

desenvolvidas através da perspectiva de projetos e inspiradas nas ideias e curiosidade das crianças, protagonistas do próprio processo de conhecimento (Gandini, 2012).

Existem alguns pontos primordiais para se entender a abordagem de Reggio Emilia, que orientam e motivam o trabalho de seus educadores; seu pilar central se baseia na “ideia de que toda criança é criativa, repleta de potencial, com desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos” (Gandini, 2012, p.18); o outro ponto, é trabalhar com a arte como propulsor dos processos educacionais e de aprendizagem, e nesse viés foi incluído em seu currículo escolar o ateliê de artes. A escola foi transformada em um grande ateliê, um lugar de criação, organizado e pensado para ampliar e explorar seus projetos, com pesquisas e experiências, um espaço físico e conceitual que ao mesmo tempo acolhe e desafia as crianças, despertando múltiplas linguagens. São usadas linguagens expressivas, visual e musical, que costuram emoções e empatia com racionalidade e cognição de um modo natural e inseparável.

Essa costura, por sua vez, favorece a construção da imaginação e uma abordagem mais rica à realidade, além de poder contribuir para a formação de uma perspectiva mais ampla e mais articulada em relação à aprendizagem. As conexões e entrelaçamentos entre diferentes disciplinas com as linguagens do ateliê produzem frequentemente, em novos projetos, uma mudança em pontos de vista estabelecidos e favorecem uma abordagem mais complexa a problemas que revelam os elementos expressivos empáticos e estéticos que são inerentes a qualquer disciplina ou problema específico. (Gandini, 2012, p. 15)

Ainda segundo Gandini (2012), para que o ateliê seja esse local de encontros faz-se necessário trabalhar deliberadamente em quatro áreas. Em primeiro lugar, considerar a arte como função estimuladora de novos conceitos a explorar e elaborar, através de visões poéticas e interpretações não convencionais da realidade. Em segundo, tornar evidentes e visíveis, os processos pedagógicos pela observação e documentação, que são os registros do trabalho pedagógico em meio de anotações, fotografias, vídeos e áudios, com falas, gestos, situações e produções das crianças que possibilitam o educador refletir sobre seu trabalho pedagógico, mostrando caminhos, percursos e possíveis intervenções. Em terceiro, prestar mais atenção nos processos de aprendizagem com mídia digital pelo seu potencial expressivo, cognitivo e social. O quarto e último, considerar a relação escolaridade como estrutura comunicativa para a construção de diversos diálogos, na participação das crianças com a vida comunitária, nas suas relações com os outros e com o mundo, explorando e descobrindo, permitindo que a criança faça suas escolhas e se

expresse com mais autonomia, expondo ideias e descobertas.

Gandini salienta que as práticas que são alimentadas e desenvolvidas no ateliê nascem a partir de posturas e disposições que podem ocorrer com ou sem o espaço físico chamado de ateliê, mas ele necessariamente deve:

Promover experiências ricas no mundo e com materiais juntamente com crianças; questionar-se com as crianças sobre o que eles veem, pensam e sentem e como tiram sentido das experiências; observar, notar e registrar; levantar hipóteses e suscitar novas questões com os adultos e com as crianças; procurar e descobrir ideias subjacentes ou gerais; criar significados como adultos e crianças, conectando experiências, ideias e materiais à cultura da escola e à comunidade mais ampla. (Gandini, 2012, p. 18).

Como se observa, a abordagem de Reggio Emília se aproxima bastante da proposta que a escola já vem desenvolvendo, mas as teorizações que propõe vem servindo de ampliação para as reflexões e tem provocado novas possibilidades de ações.

#### 1.2.4 Jardín Fabulinus - Territórios de Brincadeiras e Explorações

No ano de 2017 os professores da escola tiveram a oportunidade de conhecer uma experiência pedagógica bastante inspiradora. Alejandra Dubovik (2017), diretora de Jardín Fabulinus, um projeto existente há 8 anos em Buenos Aires – Argentina, esteve na Escola Sá Pereira para ministrar um minicurso e contribuir com novos olhares para os ambientes vividos no cotidiano.

Dubovik inspirada na experiência e ideias pedagógicas da abordagem de Reggio Emilia, traz a ideia de território para discutir o espaço-tempo da Educação Infantil. Para a autora, a palavra território é usada como metáfora, “já que consideramos território como um espaço a se conquistar, a se construir”. O território é uma paisagem construtiva, onde se comunica e se constroem identidades compartilhadas. Esses espaços/territórios são atravessados de afetos, e não são pensados na concepção tradicional de “ambiente físico”:

Como uma sala destinada a uma determinada atividade ou um lugar específico ilhado do resto da escola. Entendemos que esse espaço/território deve ser “preparado” e, obviamente, não estamos falando de “decoração”. Nossa concepção é mais ampla e está relacionada ao modo com que o espaço é organizado para se concretizar um projeto. Levando em conta as ações que as crianças vão realizar e a qualidade do espaço oferecido. Esse dinamismo é a chave para a brincadeira e a exploração. (DUBOVIK, 2017, p. 9)

E nesse contexto de criação, a brincadeira se mostra como o mediador, permitindo que as crianças se apropriem desses espaços, que são organizados levando em consideração, principalmente, quanto à sua intenção, a qualidade, a estrutura oferecida e a seleção de objetos.

Quanto à intenção:

[...] propiciar experiências ricas e variadas, que permitem tanto a quietude como a ação [...] assegurar o bem-estar e o prazer do jogo, por meio da qualidade e da quantidade dos materiais que são oferecidos às crianças [...] valorizar as suas descobertas e ações, como também as dos seus pares [...] favorecer a relação e a troca de experiências [...] possibilitar a aquisição de novas habilidades [...] proporcionar experiências diversas, individuais e em pequenos grupos, que potencialize a qualidade e o calor das relações [...] respeitar as formas de aprender das crianças, promovendo relações, potencializando diálogos, a interação e trabalho cooperativo por meio do jogo [...] formar um ecossistema em que os ambientes sejam privilegiados como espaços de vida, de encontros, de iterações, de vínculos, de presença, de harmonia e de significados coletivos [...] criar alguns espaços com paisagens próprias, sons e silêncios, como elementos sensoriais, ricos e sugestivos, luminosos e quentes, que favoreçam as experiências entre crianças e o ambiente [...] propor mudanças [...] estabelecer mecanismos para seguir e avaliar o projeto por meio da documentação pedagógica. (DUBOVİK, 2017, p10.)

De acordo com Dubovik (2017), a qualidade do espaço se refere ao surpreendente, a sua propriedade polissêmica; aos sentidos que as crianças dão aos objetos têm a ver com suas experiências pessoais. Quanto à estrutura:

[...] serenos e bem-estar [...] atrativo [...] uma cuidadosa seleção de materiais, sua qualidade sensorial e cromática e as múltiplas possibilidades que a brincadeira oferece [...] possibilitem o jogo simbólico e ambientes polivalentes e de acontecimentos que incrementem o número de oportunidades possíveis e que permitam às crianças expressarem suas potencialidades [...] uso criativo dos espaços ao ar livre, que possibilite a criança se relacionar com a natureza, sentindo-se parte dela, com suas diferentes linguagens [...] uma organização que permita a criança percorrer os espaços livremente de modo que ela possa transita-lo permanecer neles e transformados em lugares de encontro e elaboração [...] uma construção de espaços em que o pedagógico se apoie na arquitetura como uma linguagem. (DUBOVİK, 2017, p.11)

Quanto à seleção de objetos que potencializem e atuem como geradores de ação, e portanto, de criação, eles têm a importância decisiva nos processos de aprendizagem: “[...] autonomia [...] relação/ comunicação [...] desenvolvimento motor [...] desenvolvimento das linguagens expressivas [...] conhecimento físico dos objetos e contato com material não estruturado.” (DUBOVİK, 2017, p. 17-18)

Alguns dos territórios criados pelo Jardín foram concebidos como espaços para as crianças circularem sem orientação dos adultos, nômades de ação, de corpo, livres de manipulação e construção, em um contexto educativo provocador, por meio de experiências sensoriais e em contato com elementos naturais, que suscitam o cuidado com a natureza. Territórios externos e internos. Assim organizados:

#### Territórios externos

[...] Território das águas: espaço livre que promove os jogos de interação, desfrutando o contato com um elemento natural e tão vital como a água. organizado com uma mesa com água, bacias, funis, recipientes transparentes e translúcidos, filtros, torneira, seringas, puxadores, mangueiras transparentes, rígidas e flexíveis, tintas, sprays, canos para água, vasos e jarros medidoras, objetos que flutuam e afundam [...] Territórios com areia: instalação que convida a criar construções efêmeras enriquecidas com outros elementos. Organizado com uma mesa com areia e elementos para brincar com ela, como baldes e diferentes tamanhos, pás, pentes de pedreiro, grandes pedras para construir, moldes e caracóis [...] Territórios com barro: uma aproximação com jogos antigos nos quais a terra é vista como portadora de todas as texturas imagináveis e como aquela que fornece seu dom de produzir e deixar produzir. É um balcão organizado com um conjunto de bandejas de madeira e um plano móvel, terra, água, mangueiras, pás, colheres [...] Territórios dos jogos planos inclinados: este território inspira-se na poética da mecânica. Os planos inclinados são como um mecanismo para recuperar a surpresa das coisas que caem. Organizado com um dispositivo composto por uma série de tubos e canaletas de PVC de diferentes larguras e diâmetros e com várias inclinações, além de um conjunto de bolas, carrinhos e outros objetos pequenos para deslizar (DUBOVİK, 2017, p.21).

#### Territórios internos:

[...] Territórios de composições com objetos da natureza: um espaço cheio de perguntas sobre o mundo e a natureza, ambientado com elementos ativadores do território em diálogo com um entorno natural, com elementos como folhas de árvores, galhos de diferentes tamanhos e larguras, pedras, sementes e troncos etc. [...] Territórios de jogos com luz: o espaço iluminado que convida à exploração das sombras, organizado com uma mesa com luz, lanternas, mangueiras de LED, bolas luminosas, caleidoscópios, retroprojetor, fibra óptica, CD transparentes, refletores e telas de pano [...] Territórios de jogos de construções: uma ambientação que convida a construir, estimulando a cooperação e desenvolvendo estratégias de diferentes construções. Nesse espaço, as crianças encontram-se com elementos não estruturados e de diferentes materiais, como metal, madeira, PVC, papelão, canos, tubos de metal flexível, argolas, CD usados [...] Territórios dos sons: uma instalação sonora que convida a criar imagens nas quais o sentido da audição exerce um papel de liderança. Espaço constituído por uma “máquina de sons”, com instrumentos de percussão, chapas, tubos de metal de diferentes tamanhos, rodas de bicicletas, tambores, triângulos, caixas, etc. (DUBOVİK, 2017, p. 22-23).

A turma da Pedra experienciou diversos territórios dentro e fora da escola, as professoras da turma recriaram esses territórios que se atravessaram com o projeto institucional, trazendo experiências de criação com e na natureza. Essa experiência com os

territórios foi inspiradora e necessária para se repensar os pátios como ambientes públicos que pertencem às crianças, possibilitando novas maneiras de brincar, resignificar e oferecer objetos. Foram criados territórios com temáticas: de água, de pedras, de sol, de areia, de folhas e de elementos da natureza.

## CAPÍTULO 2

### Desdobramento do projeto institucional na turma da Pedra

[...] vou dar um zoom, zoom, zoom  
Pra desvendar os mistérios da folia [...]  
Dessa janela vejo meu quintal  
Maior que o mundo mas o mundo cabe aqui  
Eu abro a porta com desejo de explorar  
Sou criança-detetive  
Meu papel é perguntar  
Penso, logo insisto  
Quem sou eu? De onde vim? Pra onde vou?  
Pequeno universo infinito  
Saber que nada sei deixa tudo mais bonito [...]  
*Juntos e misturados* (trecho do samba enredo da escola  
vencedor em 2017)

O caminho de tomadas de decisões, trilhado no projeto, foi um desafio coletivo. As propostas nasceram tanto das crianças como da professora de turma. O trabalho com projeto valoriza a função do professor-pesquisador, como comenta Madalena Freire (2007, p.21), é importante “... salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor”. A criança, nesse contexto, é entendida como sujeito ativo, que participa do processo de construção do conhecimento, intervêm na realidade e se coloca no mundo:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

A turma da Pedra foi composta por 20 crianças, treze meninas e sete meninos, com idades entre 3 a 5 anos, e dois adultos; a professora de turma Natália L. e a auxiliar de turma Tamar F., ambas com formação em pedagoga. As atividades e desdobramentos, descritas aqui, são um recorte do projeto da turma ao longo do ano letivo de 2017, respeitando a ordem cronológica dos acontecimentos em dois momentos; primeiro semestre e segundo semestre. Teço alguns comentários pertinentes à proposta pedagógica, no que tange a sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, e com conceitos de criança e natureza, que serão ampliados no Capítulo 3.

Para iniciar as atividades de sensibilização do primeiro semestre, a professora se inspirou no trecho da letra do samba “...da minha janela vejo o meu quintal”. Após fazerem uma grande festa ao som do samba, com confete e serpentina, as crianças foram até a janela da biblioteca para descobrir o que podiam ver através dela: *eu vejo a Cobal (do Humaitá); as árvores; a rua, o moço que guarda o carro; a Pedra Grande (o Corcovado); o Cristo*. Mas tarde, cada criança levou um papel em formato de janela para registrar com a família o que vê da janela de sua casa. No dia seguinte, na roda de conversa, trouxeram seus registros, muitas crianças viram grandes árvores, a montanha *da Pedra Grande (o Corcovado)* e o Cristo Redentor, essa coincidência virou o assunto da turma, e levantaram hipóteses: *a minha casa é perto da sua; eu não moro aqui perto e vejo o Cristo também*, ficaram impressionadas e curiosas para saber o porquê da *Pedra Grande (o Corcovado)* ser tão alta. Uma das crianças trouxe a informação de que o Cristo Redentor era revestido de pedra-sabão: *será que o Cristo faz espuma?; a pedra do lado da minha casa não faz espuma; tem diferentes tipos de pedra*. Nesse momento, em que as crianças estão formulando suas hipóteses, a professora teve o papel fundamental de coordenar essa conversa, estimulando e ampliando o diálogo.



**Figura 17:** *Da janela da minha casa eu vejo o Cristo Redentor*

Ainda brincando com a letra do samba e aproveitando que o assunto do Corcovado e do Cristo Redentor rendeu o *desejo de explorar*, outro dia, no pátio da frente, as crianças receberam binóculos para dar *um zoom, zoom, zoom* no Cristo, nas árvores, nos amigos, nos

Jabutis (moradores do canteiro da escola), e onde mais desejassem explorar. Com seus olhares atentos às investigações pediram para olhar com a luneta da escola também.

Nessa fase de sensibilização, a professora esteve atenta a tudo, como pesquisadora ela problematizava as questões que surgiam nas rodas de conversa, que aos poucos foram trazendo os interesses das crianças, como acrescenta Corsino (2009, p.106), o professor “... passa a ser um pesquisador do seu próprio trabalho. O professor torna-se alguém que também



**Figura 18: Zoom no pátio da escola**



**Figura 19: Zoom no Cristo Redentor**

está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo”.

Muitas perguntas ficaram no ar, e a solução foi levá-las ao Corcovado. Munidos de seus binóculos, lupas e a luneta da escola, as crianças detetives foram dar um zoom mais perto do Cristo Redentor. Esse primeiro passeio foi repleto de experiências positivas, atentas às descobertas, as crianças foram nomeando novas montanhas, conheceram algumas árvores e perceberam seus diferentes tons de verde, encontraram pedras grandes e pequenas na subida do bondinho. Chegando bem perto do Cristo Redentor ficaram surpresas com a sua cor cinza, e lá de cima viram toda a cidade como se fosse uma cidade de formigas: *será que eu consigo ver minha casa; eu quero ver a escola, olha o Maracanã ali.*



**Figura 20: Ampliando o olhar**



**Figura 21: parece uma cidade de formigas**

Os passeios devem proporcionar às crianças, experiências concretas e sensíveis que às conecte ao mundo além de seus muros, na tentativa de ampliar os olhares. Para Lea Tiriba, (2007, p.220) “[...] creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar, porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver”. Portanto, conectar as crianças com o/no mundo é conectar-se a própria vida, não é por acaso que elas preferem os espaços abertos, como comenta Tiriba (2010, p.6), baseando-se no filósofo Espinosa “[...] as crianças declaram sua paixão por espaços ao ar livre porque são modos de expressão desta mesma natureza”.

A natureza, nesse contexto, é entendida como “...a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo.” (TIRIBA, 2010, p. 6). Neste sentido, o conceito de natureza de Espinosa citado por Marilena Chauí no texto de Tiriba nos ajudou a pensar a relação “criança-natureza”,

A natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. “A natureza é o princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres” (Chauí, 2001: 203, apud TIRIBA, 2010, p.6).



**Figura 22: Zoom nas montanhas**



**Figura 23: Zoom nas árvores**

Uma das questões que esta definição suscita é como nos sentimos como parte deste movimento? Como a natureza está em nós e nós nela?

Ainda no passeio ao Corcovado, no meio do caminho tinha uma pedra rosada, as crianças encontraram uma pedra que rendeu assunto e deu muitas pistas à professora para o nome da turma.

[...] A conversa sobre a tal pedra rosada foi muito interessante... Eles falaram que a pedra estava dormindo e pediram silêncio. Provoquei perguntando se pedra dorme e a turma se dividiu, uns diziam que sim, outros que não. Quem disse não, falou que pedra não tem olho e por isso não dorme. Quem disse sim, disse que o olho dela está fechado e por isso não podemos ver (risos). Quando perguntei de que aquela pedra era feita, alguns falaram de sorvete e de gelo, pois ela estava na sombra e era realmente muito gelada. E a conversa continuou. Perguntei então se podíamos comer a pedra, já que era de sorvete e eles disseram que não! Continuei provocando e perguntando o que acontece com o gelo fora da geladeira, eles disseram que derrete e se deram conta de que a pedra não estava derretendo. Aí, uma criança disse: *Essa pedra é feita de cristal*. Perguntei, então, onde encontramos pedras e eles responderam: *na natureza; no chão; na montanha; na areia; no jardim do jabuti e no casco dele* (parece mesmo, né?!) Acho que essa conversa vai render [...] (caderno de planejamento da professora, 2017)

Foi interessante observar, como auxiliar e acompanhante deste passeio, como a professora provocava e promovia o confronto das ideias elaboradas pelas crianças, desencadeando a reelaboração e o incremento dessas mesmas ideias.

Já na escola, em outro dia, de uma conversa despreziosa, foram retomadas algumas questões que apareceram no passeio: *pedra dorme? Pedra é feita de quê? Onde encontramos pedra?* A professora achou que esse era o momento para a votação do nome da turma, e foram tantas pedras no caminho, que entre Turma da Montanha, da Pedra, do Corcovado (nomes sugeridos por eles), o nome “Turma da Pedra” saiu vencedor.



**Figura 24: A pedra rosada no meio do caminho**



**Figura 25: Silêncio! Ela está dormindo.**

O projeto foi sendo tecido com a turma e acabou assim sistematizado pela professora:

### **PROJETO - Pedras: uma pedra no meio do caminho?**

**Objetivo:** instigar a postura investigativa nas crianças, aguçando a percepção do entorno e ampliando o conhecimento sobre as pedras, sobre o mundo que as cerca e sobre si mesmos.

#### **As perguntas:**

O que já sabemos sobre pedra?

Que o Cristo Redentor é feito de pedra sabão; tem diferentes tipos de pedras; que tem pedra que é cristal, tem pedra no planeta, na natureza, no chão, na montanha e no jardim do Jabuti; a parede da casa é feito de pedra.

O que queremos saber?

Pedra dorme? Pedra nasce? Casco de jabuti é feito de pedra? O que tem dentro da pedra?

**Caminhos da pesquisa:** com as conversas e perguntas iniciais *de que é feito o casco do jabuti? Onde encontramos pedras? Pedra dorme? Como elas surgem?* Já era possível trilhar os primeiros caminhos de pesquisa. Na turma, tem pai geólogo, pai biólogo e uma mãe geógrafa, que poderiam ajudar a responder tais perguntas. Outra questão, para ser investigada é o conceito de ser vivo, já que alguns afirmaram durante o passeio que a pedra rosada estava dormindo e precisava de silêncio. Pesquisar também as construções de pedra feita pelos homens, os materiais são feitas as construções de hoje, e as primeiras moradas (cavernas) na natureza, e onde encontramos pedra na escola. Brincar com o poema de Drummond *no meio do caminho tinha uma pedra*, e pedir que tragam para a

escola uma pedra, encontrada num passeio ou numa viagem, que histórias ela traz? Partindo daí, iniciar uma coleção de pedras da turma; e observar seus diferentes tipos, formas, cores, peso, no microscópio e nas balanças.

**Objetivos específicos:** aproximar as crianças de alguns conhecimentos de geologia; como surgiram as pedras, de que são feitas, onde as encontramos, elas se transformam? (erosão); elaborar hipóteses sobre essas perguntas; confrontar ideias e manifestar opiniões; exercitar a expressão oral e a organização de ideias; criar critérios de classificações; explorar plasticamente materiais, diferentes tipos de pedra e areia; investigar e explorar esses materiais usando diferentes utensílios (pinças, peneiras, potes, funis, etc.).

**Metodologia:** visitas de pais (geólogo, geógrafa e biólogo); passeios (Corcovado, Pista Cláudio Coutinho e Praia Vermelha, Floresta da Tijuca, Parque da Chacrinha, Jardim Botânico); observação, experimentação e registro dos materiais pesquisados/coletados (cor/ textura/ forma/ tamanho/ peso/ contagem/ classificação); experiências “pedra sempre afunda? - Ciência Hoje”; o que flutua, o que afunda?; coleção de pedras e materiais da natureza; confecção de um livro “Tinha uma pedra no meio do caminho... histórias de pedras”; Artes com materiais da natureza: pintura em pedra, pintura rupestre, criar composições com pedra e areia, artista Michael Grab (o empilhador de pedras); culminância - Mostra de Artes.

### **Casco do jabuti é pedra?**

Em uma das rodas de conversa, as crianças falaram que o casco do Jabuti é feito de pedra, será?! A turma foi ao pátio da frente observá-lo de perto, levaram as lupas e o tocaram com carinho, algumas crianças levantaram outras hipóteses: *o casco é feito de osso, como as partes duras do nosso corpo; é feito de comida*. Convidaram o pai de uma das crianças, que é biólogo, para ajudar a responder as perguntas. Ele trouxe fotos interessantes das estruturas da carapaça do jabuti e explicou que é formado por duas camadas: uma de osso, que contém cálcio, e outra de substância muito dura, a queratina, fazendo assim do jabuti um excelente escavador de buracos, essas camadas são formadas por nutrientes providos de sua alimentação. A conversa fluiu, e em muitos momentos as crianças fizeram aproximações do seu corpo com o corpo do jabuti e conseguiram relacionar e se reconhecer no corpo de outro ser vivo, que possui componentes semelhantes aos seus: *então somos um pouco iguais, né?!*

Sim! Somos constituídos da mesma matéria química, somos animais e parte integrante do mesmo sistema natural. Esta indagação foi preciosa, ela fez refletir sobre como a escola abre a conversa, propiciando, assim, diálogos e encontros: consigo mesmo, com as outras crianças, com os outros seres vivos. Estas conversas possibilitaram reflexões das crianças sobre a semelhança vital entre eles e os jabutis. A partir de suas referências corporais foi possível estabelecer relações com os conhecimentos científicos e se colocar frente a uma proximidade com os jabutis que antes não era percebida. As informações dialogadas, com

escutas e momentos de reflexão, evidenciam a sutileza de se fazer de creches e pré-escolas “espaços de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas durante a primeira infância.” (TIRIBA, 2007, p.224). O objetivo do diálogo não foi de mera exposição de um conteúdo, mas de possibilitar que as crianças estabelecessem relações.

Estas questões nos remetem à noção do cuidado; ao comprometimento e necessidade de cuidar de todos, do conjunto dos seres, humanos e não-humanos, como comenta Leonardo Boff (1999, p.11-14):

[...] no cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir [...] o cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade [...] onde os valores estruturantes se constituirão ao redor do cuidado com as pessoas, sobretudo com os diferentes culturalmente, com os penalizados pela natureza ou pela história, cuidado com os espoliados e excluídos, as crianças, os velhos, os moribundos, cuidado com as plantas, os animais, as paisagens queridas e especialmente cuidado assumido com o *ethos* fundamental do humano e como compaixão imprescindível para com todos os seres da criação [...]

As atividades propostas são exemplos de articulação com o que postulam as DCNEI: “...a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.” (BRASIL, 2010, p.26)

### **Passeio à praia Vermelha**

O segundo passeio da turma foi à Praia Vermelha e Pista Cláudio Coutinho onde pesquisaram, mais de perto, a outra montanha grande que viram lá de cima do Corcovado, o Pão de Açúcar. Passeando pela pista levantaram muitas hipóteses sobre os fenômenos naturais e principalmente, sobre as rachaduras na montanha; *foi o martelo do Thor; foi o Jesus; foi o barulho do céu*, sobre como as pedras grandes na beira da praia foram parar ali, observaram as ondas batendo forte nas pedras, escalaram a rocha para observar de perto as bromélias e os lagartos, houve também o momento de pura contemplação do mar e o som das ondas. Já ao chegarem à praia, ficaram intrigadas com a coloração preta da areia, e com as pedras arredondadas na beira da água. As perguntas se entrelaçaram com assuntos sobre intemperismo e erosão, por sorte do grupo uma das mães é Geóloga, que pôde ajudá-las com as respostas, e a investigação se deu na relação de causa e efeito, e sequenciamento relacionados aos fenômenos observados.



**Figura 26:** *Como essas pedras caíram ali?*



**Figura 27:** *Escalando a "pedra": Eu vi um lagarto!*

Na areia da praia, puderam brincar livres, a professora preparou um cantinho com peneiras, garrafas, funis e bacias para quem se interessasse. O movimento foi livre, uns preferiram caminhar pela praia e catar conchas, pedrinhas e gravetos, outros se interessaram em brincar com as ondas do mar. Normalmente, nos passeios há esse momento do brincar livre, é aqui que as outras descobertas são feitas, para Gandhi Piorski, a brincadeira com os elementos da natureza é a fonte de expressão do inconsciente primitivo:

Se bem observado, é possível detectar linguagens, corporeidades, materialidades e sonoridades do brincar associadas a esse inconsciente natural que mora no imaginar e, constantemente, se mostra no fazer das crianças. A materialidade do brincar

(água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar [...] Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora (PIORSKI, 2016, p. 19).

Em contato com o sol, a areia, a água do mar, o céu sem janelas, com os pássaros voando, o ar fresco, o cheiro de maresia, com as sombras das árvores e nuvens, experimentando, interagindo e brincando por meio de vivências amorosas, na relação de afeto é possível encontra-se com a natureza. Ações que se opõem “a concepção antropocêntrica da natureza como simples objeto de análise e interpretação racional, disponível aos caprichos da espécie.” (TIRIBA, 2018, p.5), se opõem também a maneira mecanicista de ensinar-aprender:

[...] o que se aprende com a natureza, em contato direto com o mundo, não se resume ao que pode organizar racionalmente, de modo anteriormente planejado. Trata-se, então, de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende. Assim, as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora, não servem apenas para confirmar o que foi trabalhado de forma sistemática, antes e depois. (TIRIBA, 2010 p. 10)



**Figura 28: Brincando com as ondas do mar**



**Figura 29: Peneirando areia**



**Figura 30: brincando com areia**

De acordo com a DCNEI, o eixo norteador das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, na tentativa de garantir experiências que: “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p.26). Os passeios também têm esse compromisso com as interações e brincadeiras, como podemos observar nestas fotografias onde, em contato com a areia, as crianças criaram castelos, morros, experimentaram com as peneiras a separação dos grãos de cores diferentes, encheram potes, enterraram e desenterraram objetos, conversaram, negociaram pontos de vista.

### **Pedra dorme? E o conceito de vida**

Retomando algumas questões levantadas na roda de conversa: *Pedra dorme? Tem olho? Boca? Pedra nasce? Come? Cresce? Ou, Pedra é só pedra!* Como afirmava uma das crianças. Motivadas por essas perguntas, a professora incluiu um dos conceitos estruturantes do projeto institucional, descritos no livro de Ana Espinoza (2010) - *Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos*; o conceito de vida, provendo informações para o confronto de ideias e contrapondo com características das pedras observadas por eles. A partir daí, as crianças se interessaram em pesquisar o que há dentro da pedra, dando um zoom para descobrir de que coisa/matéria é feita. A sala foi transformada em um pequeno laboratório de pesquisas, com microscópio, lupas, pinças e pedras (rochas) de várias granulometrias. Observaram, compararam e fizeram analogias com as pequenas partículas,

mesmo com elementos muito simples chegaram a conclusão que “pedra é só pedra mesmo, não é igual a gente por dentro”. O conceito de vida é extremamente complexo para as crianças da educação infantil, portanto, deve ser ampliada ao longo dos anos.



**Figura 31: O que há dentro da pedra?**

### **“É pau, é pedra é a metade do caminho”**

O projeto, *Pedras: uma pedra no meio do caminho?* teve sua culminância na Mostra de artes, dia especial em que a escola abre suas portas e se transforma em um grande ateliê para a família, com produções e instalações artísticas das crianças de todas as 10 turmas da escola, produções estas pensadas e realizadas ao longo do primeiro semestre, no desenrolar de cada projeto particular.

A turma da Pedra, ao longo dos passeios, coletou bastante material da natureza; areia, folhas, flores e gravetos. Fizeram uma grande coleção de pedras, trazidas com carinho por todas as crianças, cada uma com muitas histórias, e com todo esse material fizeram duas instalações de sensações; a primeira, com a caixa de luz, para que os visitantes brincassem com composições de luz, sombra e objetos catados na natureza; a segunda instalação, no pátio da frente, ao ar livre, inspiradas no projeto de esculturas com pedras do artista canadense Michael Grab, que cria suas obras ao ar livre, em total interação com a natureza. Todas as duas instalações foram experimentadas pelas crianças antes da mostra de artes.



**Figura 33: Coleção de pedras**



**Figura 34: Instalação 1 - Caixa de elementos da natureza**



**Figura 35: Inspiração para instalação 2 - Michael Grab. Fonte: Site Rock Sculptures, 2018.**



**Figura 36: Experimentação das crianças da turma da Pedra**



**Figura 37: Experimentação da turma da Pedra**



**Figura 38: Instalação 2 - Mostra de Artes**

Em suas pesquisas sobre arte com pedras e areias, uma das crianças trouxe para a escola uma garrafa de areia colorida vinda do Ceará. A professora provocou o grupo com a pergunta: *como que os artesãos colocam a areia na garrafa para fazer esses desenhos coloridos?* Depois de elaborar muitas hipóteses, foram atrás de um vídeo que os ajudasse a visualizar como essas garrafas são feitas. Juntaram garrafas, tingiram as areias e cada uma fez a sua.



**Figura 39: Garrafas coloridas da turma da Pedra – Mostra de Artes**

Na expressão artística está a relação entre o vivido, aprendido e o imaginado, pois a arte estimula a abertura de diferentes leituras que fazemos do - e no mundo, pois ela “[...] favorece um processo de construção de um saber sensível!” (ANDRIES, 2010, p. 4). Portanto, cabe às escolas “[...] a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas[...]”. (ALMEIDA, 2010, p.18)

Em outra instalação, dessa vez coletiva, com todos os resultados das pesquisas sonoras desenvolvidas nas aulas de música, foram feitos vídeos de como as crianças captaram os sons dos quatro elementos da natureza: água, fogo, terra e ar. O ponto de partida para essas pesquisas foi a música *Cirandeira*, de Ana Maria Moura, o professor buscou elementos comuns a todos os projetos da escola, e partiu para um zoom na Mata Atlântica, descobrindo os sons dos quatro elementos: *Na ciranda da vida, o que não pode faltar? Terra, fogo, água e ar!* Um projeto paralelo, mas que se atravessa com o projeto da turma da Pedra. Usando bacias, rolhas, instrumentos musicais, painéis, peneiras, funil e conduítes, descobriram algumas propriedades sonoras dos elementos:

Quanto menor for a queda d'água, menos audível será o som. Subindo no banco e despejando água pela chaleira, percebemos que a intensidade do som aumenta. Quanto mais espalhada e fina é a água que atinge o espelho d'água na bacia, menor é a intensidade sonora. Usamos peneiras para separar e transformar o filete de água numa chuvinha fina.” (professor de música)



**Figura 40:** *Qual o som da água?*



**Figura 41:** *Timbre e conduíte*



**Figura 42: Vídeos dos sons captados na pesquisa sonora – *É possível ver o som?***

### **Projeto coletivo - Educação infantil 2017/2**

No segundo semestre, os projetos se tornaram coletivos para todos da educação infantil, após minuciosa pesquisa, a equipe de professores e coordenação, percebeu que os projetos estavam convergindo para um interesse comum, decidiram, então, favorecer uma integração maior, possibilitando uma troca de saberes e experiências entre as turmas, como pode ser observado na sistematização a seguir:

[...] Objetivo Geral: conhecer alguns ecossistemas presentes no bioma Mata Atlântica, no Rio de Janeiro, e a partir da observação e interação com o meio, reconhecer-se enquanto parte integrante da natureza e agente transformador do ambiente, percebendo seus elementos, relacionando-se com eles, refletindo e contribuindo para o equilíbrio ambiental.

Justificativa: a partir das conversas realizadas com as crianças, percebemos que o interesse das turmas convergia para assuntos relacionados a diversos ambientes, elementos e seres da natureza. Vimos a possibilidade de construir um projeto coletivo que favorecesse a interação entre as Turmas e os temas a serem pesquisados. Escolhemos o bioma Mata Atlântica, por sua riqueza, diversidade e principalmente por estarmos inseridos nele. Além de contemplar os desejos das turmas, poderemos nos aproximar dos conceitos de sistema, matéria, transformação, energia, classificação e ser vivo, eixos do projeto institucional deste ano. Desta forma, pensamos em explorar alguns ambientes conhecidos como a Lagoa Rodrigo de Freitas, as praias, a Floresta da Tijuca, o manguezal, entre outros. Com isso, teremos a possibilidade de conhecer os diversos ecossistemas presentes neste bioma. Primeiramente, faremos algumas atividades de sensibilização para despertar o espírito investigativo nas crianças. Quem conhece este lugar? Que bichos vivem nele? Que tipo de vegetação podemos encontrar? Estas e outras perguntas levarão as turmas a construírem seus próprios caminhos a serem seguidos durante o semestre [...] (caderno de planejamento da professora, 2017).

## Atividade de sensibilização do segundo semestre - Caixas de Memórias

Antes do início das férias, cada criança da turma da Pedra levou para casa uma caixa, que ao retornar seriam trazidas por elas com objetos que ajudem a contar histórias vividas nesse período. Cada dia da semana, uma criança era escolhida para mostrar aos amigos suas memórias. Conforme a atividade acontecia, a professora constatou que apareceram muitos elementos da natureza, presentes em diferentes ecossistemas da Mata Atlântica, e uma quantidade pequena de objetos construídos pelos homens. Diante disso, a primeira ideia foi usar alguns conteúdos da didática das ciências, como classificar e comparar esses elementos/objetos da natureza ou construídos por alguém, para que as crianças os descrevessem. Na segunda etapa, a ideia foi fazer as crianças pensarem em qual ambiente da natureza esses objetos pertenciam, e, a partir disso, o que fosse mais curioso e chamasse atenção, pensar em um possível projeto para a Turma.

Foi uma delícia acompanhar as narrativas e perceber como a turma está crescendo. Estão mais articulados e organizando ainda melhor as ideias. E nessas conversas, apareceu de tudo: muitas idas à praia (conchas, areia, água do mar, pedras, fotografias com estrela do mar, passeios de barco), floresta (folhas, galhos, mais pedras, fotografia entre as árvores, piquenique), parque (folhas, pedras, concha de caramujo), fazenda/sítio (fotografia de passeio de charrete, carro de boi, cachorro...), casa da avó (folhas do quintal), ingressos de cinema, museu, circo, passeios turísticos, brinquedos, e até uma batata-doce colhida por uma criança, que comemos no mesmo dia. (caderno de planejamento da professora, 2017)



**Figura 43:** Caixa de memórias: *Adivinha o que eu encontrei no meio do caminho?*



**Figura 44:** Caixa de memórias: *A maior folha que eu já vi na vida!*

## Classificação/comparação dos ambientes

A primeira etapa da atividade de classificação foi separar os objetos em dois grupos: dos encontrados na natureza e dos construídos por alguém. Já a segunda etapa foi criar categorias com os elementos da natureza, de acordo com o ambiente em que foram encontrados. Uma categoria foi agrupada para facilitar o entendimento e a classificação, com todo o cuidado para não fechar as possibilidades de diálogos: praia, floresta, parque, sítio e cidade.



Figura 45: *Quem pode ajudar com esse elemento?* Figura 46: *Classificação dos elementos da natureza*

Após o movimento de classificar e comparar, foi o momento de conversar sobre de que são feitos esses objetos construídos e como são transformados. Já com os elementos da natureza, as crianças fizeram associações com experiências que viveram em passeios, narraram sensações; o cheiro da terra molhada quando chove, o som das águas e dos pássaros, o barulho das folhas quando pisadas. As atividades foram conduzindo para conversas sobre as florestas, elas expressaram alguns conhecimentos prévios; *na floresta tem terra; folha; árvore; pedra; faz frio; tem borboleta; formiga; gafanhoto; flor; macaco*. Tiveram algumas discordâncias, especialmente a respeito dos animais. Alguns afirmavam que floresta é *lugar de leão, zebra, urso, tigre*, outros disseram que estes animais não são da floresta, *são da África*. A solução foi pesquisar em qual floresta vivem esses bichos, se existe floresta na África, pensar se todas as florestas são iguais, onde mais se encontra florestas.

A ideia é perceber que existem diferentes tipos de formações vegetais, determinados pelo clima, solo, relevo, chuvas, temperatura. E que essas formações possuem características próprias, com plantas e animais adaptados para viver nelas. Até chegar a nossa floresta, nomeá-la, descobrir o tipo de vegetação que cresce por aqui e quais são os animais que a habitam, sem ampliar muito. (caderno de planejamento da professora, 2017)

Fizeram um grande tour pelos ambientes naturais e florestas com auxílio do globo terrestre e, alguns dias depois, finalmente, a conversa chegou às florestas tropicais. As crianças contribuíram muito, a cada dia chegavam com mais informações, fotos e livros de pássaros, répteis e árvores, e a pesquisa foi caminhando para as indagações: como se chama essa floresta? Como ela é? Qual o tipo de vegetação? Que bichos moram nela? Com os caminhos do projeto traçados, começaram os passeios e, como o objetivo era conhecer a floresta da Mata Atlântica, a turma da Pedra passeou muito: foram ao Jardim Botânico e fizeram a trilha do Caminho da Mata Atlântica, Parque da Chacrinha e Floresta da Tijuca.



**Figura 47: Passeio ao Jardim Botânico: As formigas estão trabalhando.**



**Figura48: Passeio à Floresta da Tijuca, reconhecendo as árvores da Mata Atlântica**

Nesse percurso, já muito sensíveis às experiências que a floresta pode proporcionar, os cheiros, os olhares, os sons da natureza se misturam aos sons e ritmos internos de cada um que já conseguiam expressar o que sentiam. Conectados aos sons suaves e fortes, ao barulhinho bom das águas correntes, ao som dos animais se escondendo na mata, deslocando o olhar para longe para ver as copas das árvores, percebendo os detalhes dos galhos e folhas, exercitando as diferentes formas de ver o mundo, sentindo o vento fresco no rosto, vendo insetos trabalhando e buscando alimento, vendo a vida e se encantando, observamos um

verdadeiro “acoplamento estrutural com a natureza”, conceito elaborado por Humberto Maturana e Francisco Varela. A ideia de acoplamento estrutural respalda o pensamento de que estamos conectados, seres humanos e ambientes naturais, através de uma rede interdependente. Este conceito de acoplamento estrutural está descrito no livro *A teia da vida*, de Fritjof Capra:

De acordo com a teoria da autopoiese, um sistema vivo interage com seu meio ambiente por intermédio de “acoplamento estrutural”, isto é, por meio de interações recorrentes, cada uma das quais desencadeia mudanças estruturais no sistema [...] O acoplamento estrutural definido por Maturana e Varela, estabelece uma clara diferença entre as maneiras pelas quais sistemas vivos e não-vivos interagem com seus meios ambientes [...] Assim como um organismo vivo responde a influências ambientais com mudanças estruturais, essas mudanças, por sua vez, alterarão seu comportamento futuro. Em outras palavras, um sistema estruturalmente acoplado é um sistema de aprendizagem. Enquanto permanece vivo, um organismo se acoplará estruturalmente com seu meio ambiente. (CAPRA, 1996, p. 177)



**Figura 49: Passeio ao Jardim Botânico, sentindo a textura do tronco da árvore**



**Figura 50: Passeio ao Jardim Botânico: A água aqui é mais gelada que da torneira, é água boa!**

## **A nossa floresta**

O interesse das crianças sobre a Floresta Atlântica e suas árvores foi crescendo, e por coincidência a árvore do pátio da frente da escola, a Jabuticabeira, começou a dar frutos. As perguntas logo vieram: *será que é de comer? Quantos anos tem essa árvore? Ela é da Mata Atlântica?* Convidaram a diretora da escola para responder sobre a Jabuticabeira, fizeram uma placa com o nome da árvore, com um lembrete importante “meus frutos ainda estão verdes, por favor, não os retire”, e combinaram de ir à Cobal do Humaitá comprar Jabuticabas para

saborear. A partir daí, as crianças começaram a trazer informações de outras árvores, vistas nos passeios e nas ruas do bairro, uma criança relatou ter visto no caminho para a escola uma



**Figura 51: Conversa ao pé da Jaboticabeira da escola**

pitangueira; *será que ela é da Mata Atlântica?*

Esse papel do professor-pesquisador possui muitos desafios, principalmente desenvolver um olhar sensível e a escuta ativa, que é o que faz as ações serem entrelaçadas, como comenta Madalena Freire, sobre como e de onde surgem as atividades que são trabalhadas pelo seu grupo de crianças:

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses. Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem dela e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de “dona” de suas atividades. (FREIRE, 2007, p. 21)

Diante dessas questões, a professora organizou um passeio no entorno da escola e convidou um biólogo, especialista em Botânica, para ajudá-las a conhecer e identificar as árvores, coletar folhas, sementes e flores, e fazer uma coleção para o Cantinho das Ciências.

Elaborado aos meus cuidados, o Cantinho das Ciências foi um espaço interativo onde organizamos nossas coleções da natureza, trazidos pelas crianças e professores, ao longo de todo o ano começou com uma lagarta e logo fizemos um terrário, depois vieram os peixes, os troncos, as pedras, as sementes, as águas-vivas, pele de cobra (a ecdise), as carapaças de insetos, os sapos etc.. Neste espaço observamos as lagartas se transformarem em lindas borboletas e mariposas, cuidamos dos peixes juntos, cada turma responsável por uma parte do cuidado.



**Figura 52: Passeio no entorno, dando um zoom nas folhas**



**Figura 33: Passeio no entorno, com ajuda do biólogo identificando várias árvores da Mata Atlântica**

O biólogo, ensinou a turma como os botânicos fazem para guardar as folhas e flores sem estragar, um processo demorado chamado exsicata. Primeiro, elas precisariam passar por um processo de secagem na caixa de luz, depois prensados com uma prensa de ferro, durando no total uns 2 meses, com carinho as crianças ajudaram em todo o processo, e prontas colocaram etiquetas com informações básicas, data e local da coleta, nome popular e científico. Em um dos muitos passeios ao entorno, as crianças fizeram desenhos da árvore que mais chamou atenção, elegeram a árvore da turma e combinaram sempre regá-la e observar o seu crescimento. Das sementes, algumas foram plantadas pelas crianças e outras foram doadas para a Turma do Mundo, que estava fazendo uma coleção delas.



**Figura 54: Última prensagem das exsiccatas**



**Figura 55: Retoques finais e colocação das etiquetas de identificação**

**“É pau, é pedra, é o fim do caminho?” O fim não, é só o começo das descobertas da vida!  
Ano que vem tem mais!**

“Mel...eu quero mel  
Quero mel de toda flor  
Da rosa, rosa, rosa amarela encarnada  
Branca como cravo, lírio e jasmim  
Eu quero mel pra mim  
Mel...você quer mel?  
Quero mel de toda flor  
Da margarida sempre viva, viva  
Gira, gira, girassol  
Se te dou mel pode pintar perigo  
E logo aqui, no meu quintal  
Cuidado, pode pintar formiga, viu? [...]  
*Sabor colorido*  
(Geraldo Azevedo)

Muitos caminhos foram percorridos para chegar até aqui, a música de Geraldo Azevedo, *Sabor Colorido*, foi escolhida para o encerramento do projeto, as crianças descobriram com a música os nomes de uma porção de flores, foram à floricultura e conseguiram identificar algumas, ficaram curiosas com a presença das abelhas rodeando. Em seguida, aproveitando que estavam na feira, foram à barrquinha de mel perguntar a vendedora se ela sabia o porquê das abelhas estarem rodeando as flores, conversaram bastante sobre o papel importante desses polinizadores para as plantas e florestas, e do nosso papel no cuidado com a natureza, experimentaram diferentes tipos de mel, inclusive a geleia real feita

para a abelha rainha. Por fim, escolheram margaridas para levar à escola, que mais tarde, inspiradas por elas e por obras de arte de pintores consagrados, selecionados pela professora, pintaram belíssimas flores.

### **Território de jogos e brincadeiras**

Para além dos projetos, e não fora deles, as atividades diversificadas da turma foram constituídas, em parte, por Territórios de Jogos e Brincadeiras, inspiradas no Jardín Fabulinus, oferecida de maneira livre em diferentes espaços da escola; pátios e salas de artes. A cada semana, os territórios eram organizados com uma temática: de água, de pedras, de sol, de areia, de folhas, de elementos da natureza. A cada dia da semana, um novo utensílio; peneira, esponja, pote, garrafa pet, batedor, pregador, CD usado, cápsulas de café etc. (material não estruturado), podia ser acrescentado de acordo com a plasticidade de movimento oferecida pelo elemento.



**Figura 56: Território das águas**

Inicialmente, algumas crianças ficaram desconfiadas e vinham pedir autorização para os adultos em cada movimento; *posso colocar folha nessa garrafa?*; *posso lavar as pedras?* Mais tarde, familiarizados com os elementos e sua dinâmica de liberdade, algumas crianças começaram a fazer pedidos para misturar e acrescentar a temática oferecida, como pedra e folha, pedra e água, água e areia.

Brincaram de comidinha, empilharam pedras, montaram casas e cidades. Foram momentos muito interessantes de criação, poucas crianças sentiram desconfortos com algumas misturas, como por exemplo água e folhas.



**Figura 57: Território das pedras**



**Figura 58: Território das pedras - empilhando pedras**



**Figura 59: Território das folhas com tintas, a pedido das crianças.**



**Figura 60: Território das folhas**

A professora percebeu que nos dias ensolarados, o sol iluminava uma boa parte do pátio de cima, decidiram preparar um território das brincadeiras com o sol, colocaram garrafas com água colorida, papel celofane, tecidos grandes pendurados para brincar de imagem e sombra, e alguns espelhos. Aproveitando o espaço de maneira diferente da rotina, pensando na sua plasticidade e flexibilidade.



**Figura 61: Território dos elementos naturais**



**Figura 62: Território dos elementos naturais - um zoom nas pétalas**

## CAPÍTULO 3

### Encontros com e na natureza

[...] Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas [...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.  
(Manoel de Barros, 2010)

Neste capítulo, foram analisadas as atividades e desdobramentos do projeto institucional da turma da Pedra, descritos no capítulo anterior. A análise foi realizada com base na pergunta inicial “como as escolas urbanas criam alternativas para a ausência, intramuros, de espaços ao ar livre para favorecer encontros com e na natureza”, destacando o conjunto de ações e pensamentos que torna singular o projeto pedagógico da escola, trilhados por descobertas que propiciaram encontros significativos entre criança e natureza, traduzidos em experiências afetivas. Trazemos também algumas observações de documentos, como; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental - DCNEA (2012).

O pensamento inicial para a análise das atividades e seus desdobramentos foi buscar uma definição do que é encontrar-se com algo, e ela está ligada à ideia de relacionar e interagir. De acordo com Vigotski (2009), são nos processos de interação que as crianças constroem, criam, se transformam e transformam o mundo, pois, é na relação com o outro que nos constituímos como sujeitos. Partindo desta visão, encontrar-se com a natureza é se relacionar com os seres vivos, animais e plantas, e com os quatro elementos primordiais, água, terra, fogo e ar, por meio de experiências sensíveis. Mas, esse encontro com a natureza também vai além dessa interação com o outro/elemento, é perceber-se parte integrante desse sistema natural, é estabelecer vínculo com a própria vida, é ser a natureza e estar na natureza, não apenas fisicamente, como também no sentido simbólico. Pois na relação com o outro e com o mundo a mediação é semiótica, ou seja, o outro apresenta o mundo com os significados socialmente construídos e os sentidos polissêmicos de que cada ato enunciativo das

interações/interlocuções. Assim, o processo inclui interagir, significar e produzir sentido o que se dá de forma integrada corpo, conhecimento, afeto.

A escola proporcionou ao longo do ano de 2017 muitas vivências amorosas, encontros positivos e significativos com e na natureza, propiciando a ampliação de caminhos para o desenvolvimento de uma educação de corpo inteiro, que tentou em promover novas sensações, brincadeiras, expressões e a livre movimentação do corpo. Assim como se almeja, que a educação, seja promotora do cuidado com a vida, para que as crianças se desenvolvam plenas, saudáveis e permaneçam conectadas à natureza, “[...] quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, potencialmente mais enriquecido se torna o desenvolvimento infantil”. (CORSINO, 2009, p. 5).

[...] Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela [...] A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação. [...] A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p.22-23)

Portanto, quanto mais proporcionamos experiências com e na natureza, mais chances essas crianças terão de se encontrar como partes integrantes dos sistemas naturais.

Destacam-se abaixo algumas alternativas, proporcionadas pela escola, para a ausência de espaços, internos, ao ar livre, que juntas formam um conjunto de ações pedagógicas intencionais, que partiram também da premissa de que é um direito da criança brincar na natureza e desfrutar da vida ao ar livre, invertendo a lógica supervalorizada dos espaços fechados de sala de aula, que na Educação Infantil, como a proposta não é de aula, usamos o nome de sala de atividades, sala de referência, entre outras nomenclaturas.

[...] No documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, a garantia da natureza no espaço escolar é expressa como um direito - “nossas crianças têm direito ao contato com a natureza” - e detalhada em elementos e experiências como “água, areia, canteiros, passeios em parques, estar ao ar livre”[...] (BARROS, 2018, p. 36)

### 3.1 Perspectiva dialógica de educação

Os caminhos trilhados pela turma da Pedra foram construídos a partir de uma perspectiva dialógica, marcados pela dinâmica e flexibilidade da pedagogia de projetos de

trabalho, que entende as crianças como “[...] sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor [...] as crianças são o ponto de partida do trabalho e que a educação é uma possibilidade de ampliação das suas experiências” (CORSINO, 2009, p. 117). Destacando o importante papel da professora nesse processo: aquela que acolhe o que vem do outro; que valoriza o conhecimento prévio de cada um; que respeita os desejos, interesses, demandas e preferências das crianças, como bem descreve Tiriba (2006, p. 12). “o que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem seguir a trilha dos desejos das crianças?”; aquela que provoca e estimula a observação, criação, formulação de hipóteses; que favorece um ambiente coletivo acolhedor e instigador; que ensina as crianças a pensarem juntas, fazerem escolhas e negociarem pontos de vistas. E neste ponto, destaco tanto a premissa da escola como a delicadeza e sensibilidade da professora da turma.

Paulo Freire nos dá uma importante contribuição sobre uma educação baseada no diálogo [...] pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada [...] (FREIRE, 2011, p. 140)

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando dos dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos. (FREIRE, 2011, p. 141)

Ao promover atividades desafiadoras, estimula-se a criação de ideias e hipóteses, contribuindo para que estes sujeitos se coloquem e transformem o mundo, de forma autônoma. Uma autonomia do pensar que vai sendo produzida na escola quando se tem plena consciência de que este é o objetivo primeiro. Todo conhecimento que as crianças conseguiram se apropriar não foi fruto de exposições verbais e/ou explicações verticais.

### 3.2 Perspectiva artística

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais” (BRASIL, 1998, p. 85)

A arte perpassou todo o processo de construção de conhecimento desenvolvido na turma da Pedra; na atividade de observação e registro (pintura e colagem) “da minha janela eu vejo...” (vide figura 17), na criação de histórias “tinha uma pedra no meio do caminho, histórias de pedras” (vide figura 32), nas pinturas e composições de pedras e areias, nas esculturas de pedras inspirada no artista Michael Grab (vide figuras 35 a 38), nas construções e brincadeiras com objetos, elementos da natureza e material não estruturado, na criação das caixas de memórias (vide figuras 43 e 44), na produção das exsiccatas (vide figuras 54 e 55), na confecção das garrafas de areia (vide figura 39), nas pesquisas sonoras das aulas de música (vide figuras 40 a 42), na composição de luz e sombra (caixa de luz) com objetos da natureza etc.

[...] Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecido apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. (VIGOTSKI, 2009, p.11)

Trabalhar com arte-educação é entender a escola como lugar de transformação e criação, possibilitando a interlocução, o diálogo com o mundo.

[...] A arte, pelo potencial que encerra como intérprete e arauto da subjetividade humana, por sua característica de manifestar o tempo histórico e a cultura, os quais a contextualizam, e por sua capacidade de proporcionar “aos seres humanos um conhecimento sensível e precioso, insubstituível da condição humana” (Konder, 2000, p.36) [...] (MOURA, 2009, p. 80)

Para que a escola promova esses momentos de criação, de acordo com Gandini (2012), é importante que espaços e materiais disponíveis para o manuseio e escolha sejam organizados esteticamente (por cores, formas, origem, tamanho, textura sutis), tornando-se provocadores à criação, com coleções diversas e de elevada qualidade estética, para facilitar e enriquecer os arranjos e misturas feitas pelas crianças. Esta estética provocativa do espaço pode ser observada nos espaços de ação e nas atividades diversificadas dos Territórios de

Jogos e Brincadeiras, onde a professora disponibilizou diferentes elementos naturais e material não estruturado (vide figuras 56 a 62).

Um trabalho de qualidade para crianças pequenas exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. (CORSINO, 2009, p. 6)

### 3.3 Utilização de material não estruturado e materiais naturais

Tanto o material não estruturado quanto o material natural, incluindo os quatro elementos primordiais da natureza: água, terra, fogo e ar; tomaram importante lugar no projeto da turma; nas atividades diversificadas dos Territórios de Jogos e Brincadeiras, nas atividades de artes e nas aulas passeios nos diferentes ambientes visitados, a medida que experimentaram, participaram, brincaram e coletaram areia, pedras, terra, folhas, flores, gravetos, frutos e água. Tudo isso junto ampliou o potencial de criação das crianças, que puderam também ressignificar os elementos coletados que se transformaram em matéria para a criação, brincadeiras e encontros com a e na natureza.

[...] As crianças apresentam uma receptividade inata às possibilidades que os materiais oferecem e interagem com eles para criar significados e relações, explorar e comunicar. As maneiras nas quais as crianças inventam com os materiais costumam ser inesperadas e surpreendentes; portanto, é importante que os adultos que trabalham com crianças adotem uma postura de liberdade e possibilidades ilimitadas em relação ao trabalho destas. (GANDINI, 2012, p.32)

Para o autor Gandhi Piorski, brincar com esses elementos primordiais é abrir possibilidades para as crianças expressarem o que vem de dentro, do inconsciente natural, que mora no imaginar:

Os quatro elementos habitam a imaginação, são um código de expressão da vida imaginária. Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saúde. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza”. (PIORSKI, 2016, p. 20)

O material não estruturado, é em grande parte doado pelas famílias, são sucatas que a escola reutiliza dando um novo destino aos materiais. Esse recurso nos faz pensar no desperdício e uso desnecessário de embalagens descartáveis, refletir sobre o consumo, a cadeia produtiva e a matéria-prima extraída da natureza, um dos caminhos para a tomada de consciência e assumir o compromisso de reduzir o consumo e desperdício de material escolar, entre outros do cotidiano das crianças. Nesse sentido, a escola tem o compromisso em “[...] questionar e combater as práticas consumistas e a onipresença dos meios de comunicação na vida das crianças abrindo espaço e incentivando as trocas humanas que se dão através da narrativa, da brincadeira e da produção artística” (TIRIBA, 2007, p. 226)

A sociedade do desperdício e do consumo está intimamente ligada à ideia do “divórcio” com a natureza. Em seus estudos, Tiriba (2006, 2007, 2010, 2018) pesquisou diversos autores para compreender como se concretizou a separação entre seres humanos e natureza na história ocidental, a partir da relação do processo de constituição do modelo de desenvolvimento econômico, e sua sustentação ideológica voltada para acumulação de bens, e dos novos estilos de vida e visões de mundo. A autora faz uma crítica a essa organização social, que se desconectou da natureza para dominá-la e controlá-la, gerando desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento pessoal.

Essa ideia da separação artificial, dissociação e divórcio entre sujeito de conhecimento (ser humano) e objeto de pesquisa (natureza), é fruto de uma estratégia metodológica científica indispensável ao domínio e controle do mundo natural, para que o homem deixe de se perceber como parte da natureza. Para a autora esse é o paradigma do divórcio da sociedade industrial, que vai contra o paradigma da unicidade (ser parte), para que as pessoas não se vejam e não se sintam parte do mundo natural, “em vez de aprenderem uma percepção de si próprias como espécie que é parte da natureza, elas aprendem a se sentir e a se comportar como se fossem o seu senhor.” (TIRIBA, 2007, p.221)

A ciência moderna nasce vinculada à ideia de intervir na Natureza, de conhecê-la para apropriar-se dela, para controlá-la e dominá-la. A ciência não é apenas contemplação da verdade, mas é sobretudo o exercício do poderio humano sobre a Natureza. Numa sociedade em que o capitalismo está surgindo e, para acumular o capital, deve ampliar a capacidade do trabalho humano para modificar e explorar a Natureza, a nova ciência será inseparável da técnica (Chauí, 2001, p. 324)

Essa visão antropocêntrica “reforça um sentimento de estranhamento entre seres humanos e natureza, criando muros de fumaça - que se materializam como muros de alvenaria” (Tiriba, 2007, p. 221), O homem passou a se situar como superior, esquecendo sua

condição animal, valorizando aquilo que o distingue como espécie e desprezando o que o caracteriza como ser que é parte integrante dessa natureza, e portanto, dependente dessa mesma natureza.

As experiências das crianças com a natureza que o projeto favoreceu foi uma tentativa de buscar uma proximidade com esta unicidade. Cabe a continuidade deste movimento para além da escola. O que pode a Educação Infantil? Dar oportunidade às crianças de não reforçar o estranhamento em relação à natureza. Dar tempo para ganharem intimidade e poderem ter o quintal de casa maior do que o mundo, como o poeta nos provoca:

O apanhador de desperdícios

Manuel de Barros (BARROS, 2010, p.13)

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 às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
Sou um apanhador de desperdícios:  
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 a palavra para compor meus silêncios.

### 3.4 Nova proposta de conhecer o mundo - O cuidado com a Terra

Esta monografia evidenciou possibilidades de se buscar com as crianças outras formas de conhecer o mundo baseada em uma educação para uma sociedade sustentável, onde a natureza não seja objeto de dominação e poder, e seja possível:

[...] Transformar as relações e interações com a natureza questionando os conceitos de conhecimento e de trabalho que essas interações asseguram; denunciando e rejeitando as propostas curriculares que propõem um conhecimento intelectual, descritivo, que fazem da natureza um simples objeto de estudo. (TIRIBA, 2007, p. 226)

Que esse contato não seja algo instrumental, seja regado de afeto, com ações e diálogos que favoreçam o cuidado nas três dimensões ecológicas:

Numa educação para sociedades sustentáveis, o cuidar é referência fundamental porque orienta o trabalho em relação às três ecologias (GUATARI, 1990) e nos ajuda a avaliar: i) a qualidade dos espaços/atividades relacionada ao eu (ecologia pessoal); ii) a qualidade das interações coletivas, relacionada ao nós (ecologia social); iii) e a qualidade das relações com a natureza (ecologia ambiental). (TIRIBA, 2007, p.224)

Uma educação para a sociedade sustentável que ao pensar a ecologia pessoal, se promovam os encontros e descobertas com o próprio corpo, a percepção interoceptiva - seus ritmos e sons internos; a ecologia social, o encontro com o corpo do outro, seja ele humano ou não humano, como nas descobertas das crianças sobre o casco do jabuti “então somos um pouco iguais, né?!”, e também a percepção do espaço que o corpo ocupa no ambiente, que esse encontro potencialize o desenvolvimento dos “sentidos exteroceptivos, que nos colocam em comunicação com o mundo exterior (visão, audição, paladar, tato e olfato)” (ALVES, 1995, p. 26); e na ecologia ambiental, o encontro mais amplo, o acoplamento a natureza. Sentir-se parte é o caminho necessário para o cuidado e sobrevivência do nosso planeta, nos permite entender que pertencemos a rede sistêmica, ficando mais clara a interlocução e o nosso compromisso em harmonizar as interferências malélicas a esse sistema natural.

[...] a ecologia ambiental diz respeito às relações que os seres humanos estabelecem com a natureza. Reflete as diferenciadas maneiras como os grupos humanos se relacionam com a biodiversidade, de maneira sustentável ou predadora: com o objetivo de satisfazer suas necessidades fundamentais, ou com o objetivo de apropriação - transformação-consumo-descarte (TIRIBA, 2007, p.225).

Pois, é nosso dever “investir na construção coletiva de propostas pedagógicas que visem uma integração mais ampla e possibilitem o desfrute, a admiração e a reverência da natureza como fonte primária, fundamental à reprodução da vida, e não como simples colônia domínio de exploração humanas” (TIRIBA, 2007, p. 226).

Quando a escola permite que as crianças sintam cheiros e sons da mata, brinquem com as folhas caídas no chão, observem as formigas trabalhando, experimente as jabuticabas, conheçam as árvores do bairro, cuidem do jabuti do canteiro, pesquisem sobre abelhas, faça arte com objetos da natureza, está promovendo encontros significativos com e na natureza.

### 3.5 O corpo e o brincar livre na natureza

Há uma preocupação por parte da escola com o oferecimento de espaços ao ar livre, que promovam e desencadeiem a livre expressão do corpo e suas brincadeiras, pois, entendem o corpo como “o que identifica o ser humano com a natureza” (TIRIBA, 2006, p.4). Muitas vezes, esse corpo é emparedado nos espaços educacionais, isto é, dominado como expressão dessa mesma natureza. Esse corpo que sente o mundo é muitas vezes anulado das sensações físicas, emotivas, afetivas, intuitivas e de criação artística, indo na contramão do que é essencial ao humano.

[...] No âmbito da educação infantil, o reconhecimento da necessidade de movimento e experiências sensoriais diversas trouxe a reflexão sobre a arquitetura dos espaços escolares. O reconhecimento da necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente, expandir-se em movimento, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fez com que os espaços externos ultrapassassem o aspecto do paisagismo e também fossem considerados importantes para o uso e a circulação de crianças em escolas de educação infantil.” (BARROS, 2018, p.35)

Dessa lógica, vem o conceito de desemparedamento, que é o caminho inverso às práticas pedagógicas que colocam o corpo à serviço da mente, onde há lugar para os desejos, onde tenta-se romper com a lógica cartesiana que separa corpo (desejo) e mente (razão), onde não se subestime, ou até mesmo ignore o que nos identifica como animais. A razão não é exclusiva do processo de aprendizagem. A escola pensa o desemparedamento como alternativa, para afirmar que é espaço-tempo de bons encontros, lugar de alegria, potência e vivências corporais, rompendo com o controle excessivo do cotidiano e possibilitando o direito de circular livremente pela escola. O desemparedamento é pensado também para fora da escola, em lugares onde as crianças possam movimentar-se em espaços mais amplos,

favorecendo o encontro com e na natureza, tais como: caminhar e correr livre na areia da praia, sentir as texturas das folhas, pular as ondas do mar, dar o zoom com o binóculo no corpo do amigo, escalar rochas. O projeto favoreceu a potência de agir no mundo, a potência criadora com a natureza, afetou as crianças, mobilizou também os seus corpos e pensamentos.

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixam claro que o espaço para a educação infantil deve propiciar “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição”. Nesse sentido, os pátios escolares têm o papel fundamental de propiciar possibilidades de movimento e também de aprendizado. (BARROS, 2018, p. 36)

Nesse contexto, ao pensar na livre expressão do corpo está entrelaçado aqui suas brincadeiras.

A brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. Segundo Vygostky (1993), na brincadeira a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. Além disso, a brincadeira fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência, pois nela as crianças ressignificam o que vivem e sentem. A brincadeira é também uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas. (Corsino, 2009, p. 6)

Em todos os passeios, foram organizados os 40 minutos finais para o momento das brincadeiras livres, sempre disponibilizando alguns materiais; peneiras, potes, lupas e binóculos, como provocador do brincar livre na natureza.

### 3.6 Aulas passeio e entorno

A escola proporcionou às crianças da turma da Pedra 5 passeios à ambientes variados de montanha, encosta rochosa, praia e floresta da Mata Atlântica, propiciando às crianças contato íntimo com a terra, água, ar. A turma foi para o Corcovado, Pista Cláudio e Coutinho e Praia Vermelha, Jardim Botânico, Parque da Chacrinha e Floresta da Tijuca, realizou também 4 passeios no entorno; Cobal do Humaitá - visita a floricultura e *stand* do mel, e ruas adjacentes - volta ao quarteirão para pesquisar sobre as árvores e coletar folhas para a coleção, e 3 visitas ao parquinho do Largo do Leões - observar o crescimento da árvore da turma e brincar no parquinho. Assegurando às crianças seu direito de aprender, explorar, brincar e encontrar-se com a e na natureza no ambiente escolar.

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes. (BARROS, 2018, p.36)

O projeto da turma, atravessado pela noção do cuidado que foi além muros da escola, na tentativa de aproximar o conhecimento do mundo aos desejos das crianças e mostrar o que existe fora também existe dentro da escola, deram um zoom no entorno, ampliando o olhar de fora para dentro, encontraram-se com montanhas, Floresta Atlântica, num movimento dinâmico de deslocamento, encontraram-se com as árvores das ruas adjacentes até chegar nas árvores de dentro da escola. As atividades foram sendo desencadeadas, aprofundando e ampliando as possibilidades de apropriação de conhecimentos “[...] O que dá sentido ao cotidiano das crianças é justamente a possibilidade de estabelecerem relações, de participarem de processos que se inter-relacionam, em que uma atividade se desdobra em outra de forma integrada” (CORSINO, 2009, p.119-120)

Nessa análise, evidencia-se que a proposta pedagógica da escola é articulada com os preceitos das interações e brincadeiras, previstas nas DCNEI. Essas diretrizes, representam um marco na história das creches e pré-escolas dentro do sistema de ensino, e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos “para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010, p.11), tendo como princípios: éticos, políticos e estéticos:

[...] Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.  
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Uma proposta que entende e respeita; as singularidades individuais e coletivas das crianças; o cuidado como indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; as necessidades de deslocamento e movimentos amplos pelos espaços escolares. Com diretrizes que se comprometem com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, de gênero, regional e linguística. Que tem como objetivo promover: “a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à

saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2010, p.18)

Pensando na articulação das práticas pedagógicas e no encontro com a natureza a DCNEI destaca experiências que:

[...] Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

No que diz respeito à implementação de temas especializados como “criança e natureza”, cabe ao MEC elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares. Visando atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 31-32).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a razão não é o único caminho de acesso ao jeito de ser do mundo; o que define as crianças não é apenas a sua racionalidade. (TIRIBA, 2010, p.14)

Ao longo da monografia, foram descritas e analisadas atividades que narraram o modo singular como a escola proporcionou encontros entre as crianças e a natureza. Foi de grande aprendizado pensar, refletir, analisar, caminhar e principalmente me afetar com a turma da Pedra.

Pensar nos espaços e tempos, articulados à proposta pedagógica; o trabalho com projetos e arte-educação, e as experiências positivas ricas em sentido, vínculos e descobertas, que evidenciaram encontros significativos e amorosos com e na natureza. Encontros estes, ligados à ideia de relacionar e interagir com o outro, humano e não-humano, e com os demais elementos integrantes dos sistemas naturais e seus elementos primordiais: água, fogo, terra e ar. Todas essas reflexões partiram do entendimento de que somos seres da natureza e da cultura, simultaneamente, e que nos constituímos como sujeitos nessas relações que estabelecemos em simbiose conosco, como os outros, com o meio, ou seja, com a natureza.

Portanto, neste movimento em proporcionar às crianças essas experiências de bem-estar nos ambientes ricos em elementos naturais, maior foram as possibilidades delas criarem - a criação é condição necessária à existência e quanto mais se cria mais nos reconhecermos como humanos -, se conectarem e se reconhecerem também como natureza. Oferecendo a elas a oportunidade de crescer, e de se constituírem como ser humano no contato constante com a natureza.

Ao analisar este relato de experiência da turma da Pedra, na qual foram apresentadas alternativas para a ausência de espaços ao ar livre, intramuros, o que foi mais significativo de ensinamento desta experiência é a constatação de que o conhecimento na escola é vivo, e se apresenta como uma rede sistêmica que se retroalimenta, formada por um conjunto de ações pedagógicas, que caminham juntas e entrelaçadas, com uma intencionalidade clara.

[...] corra e olhe o céu  
que o sol vem trazer  
bom dia [...]  
Cartola

Caminhos criativos traçados pela escola que favoreceram encontros com e na natureza:

1. perspectiva dialógica da educação - baseada no diálogo, olhar sensível e escuta ativa, que negocia sentidos e abre espaços para a expressão dos interesses e preferências das crianças;
2. perspectiva artística - baseada no oferecimento de experiências estéticas às crianças e entendendo que a escola é lugar de transformação e criação;
3. utilização de material não estruturado e materiais naturais - materiais que estimulem e ampliem o potencial criador das crianças trazendo o contado dos elementos naturais para dentro da escola;
4. nova proposta de conhecer o mundo, o cuidado com a Terra - baseada nos princípios de uma sociedade sustentável, no entendimento que somos seres da natureza e estamos em acoplamento estrutural com ela;
5. corpo e o brincar livre na natureza - promovendo e desencadeando a livre expressão do corpo e suas brincadeiras na natureza. Desemparedando;
6. aulas passeio e o entorno - proporcionando a experiencição de ambientes variados na natureza, aproximando o conhecimento do mundo ao entorno da escola e interligando com a noção do cuidado com a Terra.

Sendo assim, a escola assumiu o papel, com sua maneira singular, por uma educação pela sustentabilidade. Não é tarefa simples repensar as discussões e agir por um mundo sustentável no Brasil, mas é possível e estamos caminhando para uma práxis articulada a boas vivências, onde a natureza não seja mais vista como somente campo de estudo e observação para auxiliar na aprendizagem.

Que consigamos juntos nos afetar e nos encontrar com a nossa natureza, para assim entendermos a necessidade de se preservar o mundo que vivemos, que possamos ter esperanças para caminhar harmonicamente com todos o seres que coabitam o planeta. E que nós, adultos, nunca deixemos de nos experienciar a natureza como se fosse uma criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Célia. “Cultural e formação de professores”. In: Salto para o futuro – *Formação cultural de professores*. Ano XX – n.7 – junho/2010 – Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação.

ALVES, Denise. *Sensopercepção em ações de educação ambiental*. Série Documental: Antecipações, n.7, out. Brasília: INEP, 1995.

ANDRIES, Monique. “Formação cultural de professores”. In: Salto para o futuro – *Formação cultural de professores*. Ano XX – n.7 – junho/2010 – Secretaria de Educação a Distância – Ministério da Educação.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas para crianças*. SP: Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, Maria Isabel. *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. RJ: Alana, 2018. (livreto)

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil*. Volume III: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMINHA, Júlia. *Botafogo e a sua evolução urbana: um retrospecto*. In: XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú, 2013. Anales XX . Disponível em: <<http://observatoriageograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/035.pdf>>. Acesso em: junho de 2018.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. SP: Cultrix, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. SP: Ática, 2001.

GUATARI, Félix. *As três ecologias*. SP: Papyrus, 1990.

CORSINO, Patrícia. “Trabalhando com projetos na educação infantil”. In: \_\_\_\_\_. *Educação infantil: cotidiano e política*. SP: Autores Associados, 2009.

DOCUMENTO 1. *Proposta pedagógica*. Escola Sá Pereira: RJ, mimeo, s/d.

DOCUMENTO 2. *Atividades permanentes*. Escola Sá Pereira). RJ, mimeo, s/d.

- DUBOVICK, Alejandra. *Territórios de Brincadeiras e Exploração*. Buenos Aires, Mimeo, 2017.
- ESPINOZA, Ana. *Ciências na escola: novas perspectivas para a formação dos alunos*. SP: Ática, 2010.
- FIGUEIREDO, Guilherme. *Estudo Prático de caracterização de Infraestrutura Verde no Bairro do Humaitá, Rio de Janeiro, Brasil*. Rio de Janeiro: Monografia (Graduação em Engenharia Civil) - UFRJ/Escola Politécnica, 2016.
- FLEURI, Reinaldo. “Freinet: confronto com o poder disciplinar”. In: ELIAS, Marisa (org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. SP: Papirus, 1996.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. RJ: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. RJ: Paz e Terra, 2011.
- GANDINI, Lella; HILL, Lynn; CADWELL, Louise & SCHWALL, Charles. *O papel do ateliê na educação infantil: inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MARAFON, Danielle & MENEZES, Ana Claudia. *A abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na educação infantil*. In: XIII Congresso Nacional de Educação - PUCPR. Anais EDUCERE. 2017.
- MOURA, Maria Teresa. “A brincadeira como encontro de todas as artes”. In: CORSINO, Patrícia. *Educação infantil: cotidiano e política*. SP: Autores Associados, 2009.
- PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. SP: Peirópolis, 2010.
- SAMPAIO, Rosa. “A aula passeio transforma-se em aula de descobertas”. In: ELIAS, Marisa (org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. SP: Papirus, 1996.
- TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>.
- TIRIBA, Lea. “Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil.” In: MELLO, Soraia silva; TRAJBER, Rachel (org.). *Vamos cuidar do Brasil – conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. 1ª. ed. Brasília: MEC, 2007. p.219-228.

TIRIBA, Lea. *Crianças da natureza*. In: I Seminário Nacional – Currículo em Movimento, 2010, Belo horizonte. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>

TIRIBA, Lea. “Prefácio”. In: BARROS, Maria Isabel. *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. RJ: Alana, 2018. (livreto)

VIGOTSKI, Lev. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. SP: Ática, 2009.

### **Sites consultados**

Site do Parque Nacional da Tijuca, Relevo e Hidrografia. Disponível em: <http://parquenacionaldatijuca.rio/relevoehidrografia.php>>. Acesso em: junho de 2018.

Site do Parque Nacional da Tijuca, Flora. Disponível em: <http://parquenacionaldatijuca.rio/faunaeflora.php#especie?id=6>>. Acesso em: junho de 2018.

Site da Prefeitura Rio de Janeiro, características geográfica. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/riotur/caracteristicas-geograficas>>. Acesso em: junho de 2018.

Site da Rock Sculptures. Disponível em: <https://www.widewalls.ch/rock-sculptures>>. Acessado em: junho de 2018.

Site da Escola Sá Pereira. Disponível em: <http://www.escolasapereira.com.br/pagina/1701/>>. Acessado em: Junho de 2018.