

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA PEDAGOGIA

Ester Schossler dos Santos

**CRIANÇA E NATUREZA: uma
experiência em educação infantil**

Porto Alegre

1. Semestre

2019

Ester Schossler dos Santos

CRIANÇA E NATUREZA: uma experiência
em educação infantil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à comissão de graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção de título Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Dulcimarta
Lemos Lino

Porto Alegre
1. Semestre
2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por essa oportunidade de fazer o Ensino Superior e que também sempre me fortaleceu para concluir esse trabalho.

Agradeço em especial à professora Dulcimarta que acolheu minhas ideias e meu deu força para seguir com esse estudo. Que sempre acreditou no meu trabalho e principalmente por suas aulas maravilhosas que nos mostraram que podemos fazer o que mais gostamos em sala de aula.

Agradeço a professora Eunice que me ajudou a responder alguns questionamentos e também contribuiu com referenciais. Além de proporcionar aulas qualitativas que despertaram mais curiosidade para a realização deste trabalho.

Agradeço às minhas colegas e amigas que se deram durante esse percurso de graduação: Larissa, Alicia e Victória que me apoiaram em todo esse processo. Que me deram forças durante esse percurso e também me ensinaram o valor de uma amizade nos momentos mais difíceis e também para celebrar cada conquista.

Agradeço aos meus pais: Wanderlei e Nelda por todo incentivo durante a minha escolaridade, por me apoiarem em meus objetivos e me ensinarem a seguir meus sonhos. Agradeço à minha família por sempre torcer por mim, pelo meu sucesso e por vibrar comigo.

Um agradecimento em especial ao meu noivo Anderson que esteve ao meu lado, me dando forças para realizar este trabalho e que também me ajudou com alguns materiais práticos para a sua constituição.

O MENINO E O RIO

O corpo do rio prateia
quando a lua se abre

Passarinhos do mato gostam
de mim e de goiaba

Uma rã me benzeu
com as mãos na água

Com os fios de orvalho
aranhas tecem a madrugada

Era o menino e os bichinhos
Era o menino e o sol
O menino e o rio
Era o menino e as árvores

Cresci brincando no chão
entre formigas

Meu quintal é maior
do que o mundo

Por dentro da nossa casa
passava um rio inventado

Tudo que não invento
é falso

Era o menino e os bichinhos
Era o menino e o sol
O menino e o rio
Era o menino e as árvores

RESUMO

O presente trabalho de conclusão¹ tem como temática a criança e a natureza. Dentro de uma pesquisa bibliográfica, estabelece interlocução com os estudos constituídos à criança e a natureza na educação infantil, para aproximar narrativas experimentadas pela pesquisadora em seus começos languageiros no pátio de sua casa. Ao viver a infância na Foxá: Lajeado, o estudo articula reflexivamente o encontro com a potência fabuladora da natureza como prática de afirmação da vida. Compartilha experiências brincantes que interrogam a formação dos professores na educação infantil, quando as crianças podem brincar livremente na natureza; convívio que produz vínculos e inventa cultura. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques, são sensíveis à substancialidade da imaginação que, longe de ser utilitária, possibilita experiências para compartilhar sentidos e expor sonoridades, materialidades, corporeidades e linguagem.

Palavras-chave: **Infância e Foxá; educação infantil e natureza; criança e natureza;**

¹SANTOS, Ester Schossler dos. **CRIANÇA E NATUREZA**: uma experiência em educação infantil. Orientadora: Dulcimarta Lemos Lino. UFRGS, 2019. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LISTA DE FIGURAS

Ilustração 1 - Criança tocando a terra.....	11
Ilustração 2 – Crianças brincando com água e barro.....	13
Ilustração 3 – Crianças com as mãos na terra.....	14
Ilustração 4 - Crianças e Natureza	20
Ilustração 5 – A Natureza brincante.....	21
Ilustração 6 – Trevos de “três” folhas	23
Ilustração 7 – Folhas verdes e secas	23
Ilustração 8 – Diferentes folhas	24
Ilustração 9 - Cortina feita de cascas de sementes	25
Ilustração 10 - Brincando e movimentando as materialidades sonoras	25
Ilustração 11 - Brincadeira livre	28
Ilustração 12 – Crianças e liberdade	30
Ilustração 13 - Materialidades Orgânicas.....	31
Ilustração 14 - Brincadeira na chuva	36
Ilustração 15 – A Terra a beira do Rio Forqueta.....	39
Ilustração 16 - Lajedos do Rio Forqueta.....	39
Ilustração 17 – Butiazeiro e morros da região	42
Ilustração 18 – Construção da casinha de barro	43
Ilustração 19– “Opah” de Anderson.....	44
Ilustração 20 – Criança pergunta.....	46
Ilustração 21 – Criança e materialidades orgânicas	47
Ilustração 22 – Criança quer conhecer	48
Ilustração 23 – Construção da Opah em Novo Hamburgo	49
Ilustração 24 – Como se faz fogo?	49
Ilustração 25 – Crianças na horta escolar.....	51
Ilustração 26 – Criança plantando	51
Ilustração 27 – Cuidando da nossa horta	52
Ilustração 28 - Gotas de orvalho.....	53
Ilustração 29 – A água na folha	54
Ilustração 30 – Ar quente no inverno	56
Ilustração 31 - Dente de Leão	57
Ilustração 32 - As Pedras do meu quintal	58
Ilustração 33 – “Castelinho” de cascalhos	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A CRIANÇA E A NATUREZA	10
2 UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	19
3 FOXÁ LAJEADO: MEU PEDAÇO DE NATUREZA	38
a) Foxá: nosso Lajeado	39
b) O Barro da minha casinha	43
c) A água do orvalho	53
d) O ar que sopra as folhas	56
e) As Pedras do meu quintal	58
UMA MENINA NA NATUREZA	62
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

Minha infância foi vivida tendo contato com o fogo, com a terra, com a água nas manhãs de orvalho, brincava com dentes de leão e com o barro do meu quintal. A natureza sempre me envolveu muito e, passava grande parte do dia brincando livremente no meu quintal. A ideia de investigar a natureza e a criança emergiu a partir do encantamento que sempre movimentou minha memória e das tatuagens do brincar livre no pátio de minha casa. Além disso, ao conhecer o livro *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar* (PIORSKI, 2016) revivi diferentes brinquedos e invenções que também havia experimentado no meu pedacinho de natureza: a cidade de Lajeado (interior do Rio Grande do Sul).

O estágio obrigatório que cursei na universidade me mostrou que a escola de Educação Infantil ainda oferece pouco contato com a natureza às crianças. Diferente de mim, que moro no interior e passei minha infância muito próxima da natureza, parece que as pessoas que moram nas cidades urbanas, muitas vezes, não percebem a potência deste fazer brincante.

O presente trabalho surge desta reflexão, buscando entender as repercussões pedagógicas dessa experiência que sempre me encanta. Ao tematizar a natureza e a criança, tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica que aproxime as relações envolvidas e as intervenções pedagógicas coerentes com a concepção de criança e natureza constituídas à Educação Infantil. Para aproximar o protagonismo docente e a formação em contexto, este estudo também apresenta um acercamento de percursos narrativos para inspirar os saberes e fazeres da natureza na cidade de Foxá Lajeado, meu primeiro território.

Dentro da abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica, este estudo compreende de acordo com Ó (2003) que não somos autores, mas que estabelecemos relações com outros textos e não uma relação com a verdade. Conforme o pesquisador afirma qualquer discurso, qualquer texto é um texto que irrompe no interior de outros textos.

Ao investigar a criança e natureza me interessei pelas perguntas e não pelas respostas verdadeiras. Quando sou professora pretendo intervir fazendo um jogo de articulações. Falar de pequenas brechas para uma pesquisa é diferente de impor uma verdade. Atrevo-me então a escrever como penso, como lembro a natureza vivida na infância do quintal de minha casa.

Assim com Larossa (2003) advirto que:

misturei palavras como verdade, pensamento, conhecimento, saber e escrita. Na verdade, falo do ensaio como um "modo de escrita" normalmente excluído de um espaço de saber. Porém, os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar (LAROSSA, 2003, p. 102).

Portanto, ao constituir narrativas que articulam a literatura constituída à educação infantil me arrisco a compor articulações com a Foxá Lajeado da contemporaneidade.

No primeiro capítulo intitulado Criança e Natureza apresento o conceito de criança e natureza tomado na presente investigação, a partir da minha experiência neste cenário. Destaco que criança e natureza existem de forma interligada, se complementam, estabelecem vínculos e inventam cultura. Uma experiência em Educação Infantil é o segundo capítulo deste trabalho. Nele aproximo as relações da temática às concepções investigativas relacionadas à infância. Narro projetos e experiências desenvolvidos na educação infantil e sublinho a importância desse vínculo constituído desde a tenra idade.

Meu pedacinho de Natureza é o terceiro capítulo. Nele faço o recorte de minha cidade natal, Lajeado, este pequeno território gaúcho escondido no vale do Taquari. O relato das narrativas experimentadas emerge a partir do intenso estudo ocorrido da recordação desse quintal.

Tal narrativa sublinha a importância do brincar livre na natureza e seu poder lúdico e imaginativo. *Uma menina na natureza* declara as conclusões tomadas a partir deste estudo, afirmando que ninguém é capaz de amar o que não conhece e não convive. Daí a importância do saber docente compartilhado e a relevância dos processos de formação em contexto.

1 A CRIANÇA E A NATUREZA

Ao tematizar a criança e a natureza, a recordação de meu tempo de criança vem à tona. Na infância eu levantava cedo e ficava brincando no pátio o dia inteiro. Em minha casa, essas possibilidades existiam e se faziam presentes. Muitas vezes me via desafiada a subir em uma grande árvore ou correr em meio às suas raízes. O contato era direto com a terra e o mais difícil era manter-se com as mãos e roupas limpas. Sempre supervisionada por algum adulto (meus pais) eu criava as minhas brincadeiras: fazia comidas com os muitos tipos de folhas que encontrava, varria o chão em determinado espaço para “construir” uma casa e fazia uma grande cidade cheia de ruas “construídas” pela demarcação da vassoura passando pelas folhas. Teve uma vez que eu me aventurei a fazer um fogo de chão, foi um pouco perigoso, mas meu pai entrou na minha brincadeira e pediu que eu aproveitasse o fogo para cozinhar um arroz para o almoço.

A partir disso, construí fragmentos de memórias que lembro com prazer até hoje e que ressoam neste “encantamento pelo estudo” (HINTERZOLTZ; RICHTER, 2017, p. 53) que empreendo, encontro primeiro com minha própria criança. Compreendo que a criança que ainda vive em mim, toca nos brinquedos de *imaginação telúrica* - termo usado por Piorsky (2016) – brinquedos do chão e da terra que se pisa, que se sente, que se abre para a fantasia e para o delírio da brincadeira. Quer caminhando, correndo, pulando, rolando, deslizando em terrenos planos e inclinados, experimentando subidas e descidas, criando rampas e obstáculos que podem desafiar o equilíbrio do corpo e suas múltiplas potencialidades (PEREIRA, 2013).

Sendo assim,

consideramos que, independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. É possível que, a partir dessas lembranças repletas de significados e vivências, os educadores constatem que muitas delas são impraticáveis nos dias atuais. Pode surgir então a vontade de compartilhar com as crianças com quem convivem e trabalham um pouco do que viveram. Então, os pátios escolares surgem como espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância (BARROS, 2018, p. 44).

Pereira (2013), Piorski (2016), Hortélio (2019) afirmam que as crianças ficam maravilhadas com o que encontram na natureza, como insetos: formigas, borboletas e também minhocas. Dando gritos e risadas de alegria, querendo pegá-los. São nesses momentos que é importante falar sobre como a natureza é potente como dimensão lúdica do saber mundano e que necessitamos contemplá-la nos currículos da educação infantil. Compreendo como os autores acima que ao brincar na natureza as crianças capturam em seu fazer brincante em *linguagem* (RICHTER, 2017), corporeidades, materialidades e sonoridades.



Ilustração 1 - Criança tocando a terra²

Portanto, “a materialidade do brincar (terra, água, ar e pedras) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança” (PIORSKI, 2016, p.19) numa miríade de

² Fonte: (CANCIAN; GALINA; WESCHENFELDER, 2018, p. 350).

possibilidades. Encontro potente ressonador de um espectro de impressões e sentidos: “uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza” (PIORSKI, 2016, p.16).

Eu tive a oportunidade de presenciar a natureza de forma mais aprofundada e percebo o quanto isso foi e é importante em minha trajetória docente. Assim como escreve Piorski (2016, p.12), os brinquedos e brincadeiras e o contato com a natureza permitem que a criança possa simbolizar o mundo e, a partir disso, experimentar as diferentes formas de saber e fazer, instaladas na realidade cotidiana. Piorski (2016, p.80) destaca que “generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres”. Por isso, o contato com a natureza pode ampliar o entendimento de diferentes experiências relacionadas a aceitação da morte, da perda, da frustração, da espera, do tempo e do cuidado (PIORSKI, 2016).

Neste contexto, permitir que a criança escute o mundo - a natureza - faça parte de suas vibrações, se inserindo nela, aprendendo a respeitá-la, percebendo-se como pertencente faz com que ela estabeleça um *retorno ao ser*, que pode ressoar maior complexidade e os enraizamentos imaginários (PIORSKI, 2016, p.92). Neste instante, entendemos que a ressonância provoca uma repercussão, isto é, “uma gravitação imaginária e sensorial nas concavidades, pontas, cantos e ocos da natureza tendo seu eco de interioridade e aprofundamento na criança” (PIORSKI, 2016, p.81).

Logo, compreendemos com Cornell (2005) que a criança apenas pode perceber a responsabilidade que tem de cuidar da natureza e do ambiente em que está inserida com a vivência direta na natureza. Para o autor, cabe ao adulto compartilhar o que sente quando está em contato com a natureza e as suas organicidades. Isto porque,

considero importante que um adulto partilhe seus sentimentos com as crianças. Somente quando compartilhamos nossos mais profundos pensamentos e sentimentos é que transmitimos aos outros - os inspiramos - o amor e o respeito pela Terra. Ao expor nossas ideias e sentimentos, incentivamos a criança a explorar respeitosamente seus próprios sentimentos e percepções, surgindo daí uma extraordinária amizade e confiança mútua entre o adulto e a criança (CORNELL, 2005, p. 27).



Ilustração 2 – Crianças brincando com água e barro³

Tal confiança pode ser conquistada com o tempo de permanência e convivência com as coisas simples do cotidiano, especialmente aquelas experimentadas e instaladas na natureza. Ao brincar as crianças que são muito livres se sentem mais seguras e ávidas pelo silêncio. (BARROS, 2018). Suas produções material, gestual e narrativa na natureza invadem o cotidiano para compartilhar com os pares uma miríade de jeitos de ser e estar no mundo. Aqui, as ações de atenção, concentração, e equilíbrio estruturam o ato de escuta e ressoam cumplicidade e intimidade com as materialidades experimentadas. Barros (2018) ainda afirma que as crianças têm um grande interesse pelos elementos naturais, interessando-se especialmente pelos sons, ruídos e silêncios imersos neste contexto. Esse interesse pelos sons e o trabalho de escuta da paisagem sonora é elemento prioritário na educação musical proposta pelo compositor Murray Schafer (1991).

³ Fonte: (CANCIAN; GALINA; WESCHENFELDER, 2018, p. 252).

Ao propor uma educação musical direcionada à promoção do ouvido pensante e à experimentação de práticas criativas, Schafer (1991) convida toda uma comunidade de professores a escutar a sua paisagem sonora, e, sobre esses sons, ruídos e silêncios criar diferentes modos de organização e percepção da mesma: expressando música. O extenso e intenso estudo de Schafer (1991) sobre as sonoridades das materialidades dispostas na natureza de diferentes localidades geográficas, fez com que o compositor se entregasse a ação indeterminada de brincar com sons, compondo ou não músicas, mas encontrando a miríade de possibilidades sônicas instaladas no mundo. Aqui o silêncio expressa a intencionalidade e o desejo de conhecer, tocando e compor, organizando materialidades fundantes e características de diferentes regiões (SCHAFER, 1991, p.92).



Ilustração 3 – Crianças com as mãos na terra⁴

Sendo assim, o *ressoar* com a natureza e com as sonoridades dispostas em sua paisagem sonora pode aguçar na criança o desejo de brincar. Como diz Santos (2015, p.76) “a infância é sinônimo de sonoridade e criança é ser produtor de formas

⁴ Fonte: (CANCIAN; GALINA; WESCHENFELDER, 2018, p.8).

culturais próprias. Esse brincar da infância é uma expressão e condição humana, um valor cultural e condição de socialização.” Quando a criança brinca ela apreende para si tudo o que lhe é oferecido, e isso ressoa em seu corpo, demarcando formas de ser e estar no mundo e compartilhando sentidos.

A criança que brinca com os sons das folhas e com a serrapilheira que protege o chão das enxurradas e da luz solar estabelece uma ligação com a natureza que faz memória e cria vínculos. Assim, como complementa a educadora da Suécia “precisam de locais onde possam colher e saborear as coisas. Crianças adoram coletar coisas, essa é uma necessidade que elas precisam expressar. Elas precisam de espaços para ficar em silêncio, onde possam ficar sozinhas para ouvir sons” (LINDEBLAD, 2017, vídeo). Para expor suas coleções, dispô-las em diferentes tempos e espaços, até cansar deste movimento de sentidos e compreender sua cultura.

Cultura que imbricada na natureza expressa e expõe os sentidos constituídos pelas diferentes civilizações através da história que partem da natureza. A cultura de cada lugar tem em sua essência os princípios na natureza, elementos que vem do seu contato, quando precisamos de um reflexo desses

espelhos, o maior é a natureza, as matérias do mundo natural, o brincar com os quatro elementos. A primogenitura imaginária advém das imagens arcaicas que têm como suporte o mundo natural. O viver humano faz de suas bases de impressão a natureza. Toda a cultura desse guiar, todas as noções de espacialidade, geografia, habitação, alimentação, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos instrumentos e técnicas, os gestos e linguagens corporais tem suas bases na natureza. (PIORSKI, 2016, p. 31).

Sendo assim, as experiências da criança com a natureza são fundamentais para a constituição de relações. Essas relações em que se aprende a sentir, se aprendem os modos de pensar, participar e sentir o mundo. É onde todo o ser sensível se constitui. Desde muito pequenas, as crianças estão construindo habilidades para conhecer e explorar o mundo em que estão inseridas. Nas palavras do pedagogo:

a experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em algo que nos passa, nos acontece. Então o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto a experiência é esse modo de relação com

o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática (LAROSSA, 2008, p. 186-187).

Então, é através da experiência no sentido proposto por Larossa (2008), que a criança vai constituindo mundo. Bronowski (1997) realizou seus estudos sobre as origens do conhecimento e da imaginação sublinha que não há permanência para os conceitos científicos. Sendo que podemos observar e analisar apenas uma parte finita. Podemos realizar uma *“invenção temporária”* (BRONOWSKI, 1997) que abrange aquela parcela do mundo que está acessível. Ou seja, recortamos esse tema para que possa ser investigado.

Logo, compreendemos que o conceito de natureza tomado na presente investigação é originário do conceito *“phisis”* do grego que é fazer surgir, fazer brotar, fazer nascer; na mitologia romana Natura. É tudo que é natural do ser e ao mundo natural: mares, montanhas, árvores, animais, etc. Porém, Grün (1996, p.53) recorda que o termo *“natureza”* sempre esteve ligado a sua utilidade pelos seres humanos, de uma forma antropocêntrica. O escritor afirma que se fizermos uma análise dessas ideias, muitas vezes elas *“aparecem”* através do silêncio.

as áreas de silêncio do currículo caracterizam-se por uma ausência, às vezes completa, de referência ao meio ambiente. [...] A economia, que tem na natureza sua própria base material, raramente menciona o meio ambiente como elemento a ser considerado. Nos livros-textos de química, por exemplo, reações físico-químicas ocorrem sempre em um espaço abstrato, isolado de um contexto cultural e ambiental. (GRÜN, 1996, p. 53)

De acordo com Grün (1996) nos séculos XVI e XVII a natureza se modificou grandemente pela ação do ser humano que a colocou em uma posição de servi-lo. A Revolução Industrial e as grandes invenções impulsionaram a modificação dessa natureza selvagem. Os animais e as plantas perderam seu espaço já que esse se modificou para atender as demandas do ser humano.

Assim,

a ética antropocêntrica está intimamente associada ao surgimento e à consolidação daquilo que hoje chamamos paradigma mecanicista. Poderíamos dizer, sem exagero nenhum, que a ética antropocêntrica é como se fosse a consciência do mecanicismo. Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da

concepção organísmica da natureza em favor de uma concepção mecanicista. A ideia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades”. Um mundo que evita associação com a sensibilidade. (GRÜN, 1996, p. 28)

Sendo assim, os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1997) confirmam que

o modo antropocêntrico de ensinar sobre a natureza resulta de uma visão de mundo que tem suas bases na filosofia no século XVII. Desde lá, a natureza tem sido compreendida como a serviço do ser humano, como se ele não fizesse parte dela. Essa visão, por considerar o homem como centro de tudo, foi também é apropriada pela escola, mas especificamente pelo ensino de Ciências, que busca ensinar às crianças sobre a “utilidade” dos animais e dos outros seres vivos (vegetais, bactérias, entre outros) (KINDEL, 2012, p. 60).

A terra cultivada era entendida como fértil e boa, já a selvagem definida como desagradável. Então, muito mais a natureza foi sendo retirada e no lugar: casas, prédios, rodovias, estações e etc. Sem perceber, a natureza foi colocada de lado para o ser humano construir em garantia do seu progresso (GRÜN, 1996).

A natureza seria o desconhecido do meio social humano. Aquilo que o ser humano não modificou, espaço sem a intervenção dele. Após ser reconhecida e modificada pelo ser humano se torna Ambiente. Nas palavras de Foucault:

[...] a natureza só se dá através do crivo das denominações e ela que, sem tais nomes, permaneceria muda e invisível, cintila ao longe, por trás deles, continuamente presente para além desse quadriculado que, no entanto, a oferece ao saber e só a torna visível quando inteiramente atravessada pela linguagem (FOUCAULT, 1981, p.175).

Para complementar nossa reflexão destacamos que o conceito de ambiente está relacionado ao lugar onde estamos inseridos, onde vivemos, esse termo nos inclui na natureza. Para Lisboa (2007), o conceito de ambiente poderia relativizar a oposição imersa entre natureza e humanidade, para contemplá-las em unidade. Ou seja,

o ambiente não se refere apenas à espaços naturais preservados, mas inclui todos os seres, os fatores que permitem a vida (água, luz, calor, ar, por exemplo) e as modificações e interações produzidas pelos seres, humanos ou não. O ambiente não exclui a presença humana (KINDEL, 2016, p. 67).

No entanto, a presença humana é capaz de modificar o espaço em que está inserido e na atualidade, depois de um longo processo de urbanização que colocou a natureza mais de lado, percebe-se a necessidade de criar espaços para que esse contato aconteça.

Assim, os espaços verdes são pequenos ambientes reservados. Pedacinhos de natureza, onde podemos encontrar espécies de vegetais no meio urbano. Esses ambientes são muitas vezes artificiais, “produzidos” por paisagistas ou um pedaço que foi deixado de lado e que agora tem serventia, já que se tornou uma praça como Barros (2016) faz a crítica.

Neste contexto, consideramos importante ressaltar que a criança é um ser da natureza. A investigação de Salles e Faria (2012) nos ajudam a recuperar a dimensão biológica (e também fenomenológica) da espécie humana. As autoras afirmam que “não vivemos sós no planeta terra, mas o compartilhamos com numerosas outras espécies das quais dependemos para continuar existindo” (SALLES; FARIA, 2012, p.57). Como somos parte dessa natureza, Salles e Faria (2012) afirmam que devemos “conhecer e conviver harmoniosamente com os demais elementos que dela fazem parte, aprendendo a respeitar, conservar e preservar seus bens” (SALLES E FARIA, 2012, p.57).

Portanto, o conceito de criança e natureza tomado na presente investigação não pode ser fragmentado. Criança e natureza existem de forma interligada, se complementam, estabelecem vínculos e inventam cultura. Mesmo que a natureza possa ser pensada de muitas formas, de acordo com a cultura de cada tempo. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é sensível à substancialidade da imaginação que, longe de ser utilitária, possibilita experiências para compartilhar sentidos e expor sonoridades, corporeidades e linguagem.

2 UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo apresenta a criança e a natureza na especificidade da Educação Infantil. Pretende apontar a forma como a referida temática aparece nos estudos atuais relacionados à infância, sublinhando teóricos envolvidos e práticas pedagógicas que inspirem a formação de professores em contexto. Intenciona refletir sobre o processo dialógico e transacional contemporâneo na formação docente para construir repertórios de significados compartilhados; sem a pretensão de alcançar a totalidade dos aspectos envolvidos no trabalho com a educação infantil, mas, comprometido com as relações constituídas pela pesquisadora neste pequeno recorte apresentado.

Em maio de 2019, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) recebeu o Seminário Especial intitulado *“Políticas e práticas de avaliação na/da educação infantil: princípios teórico-metodológicos da experiência na Emilia Romagna (Itália)”*. Neste evento, o professor Antonio Gariboldi e a professora Ilaria Mussini relataram o trabalho que vem sendo realizado na formação dos professores em sua região. Depois de explicitar que o atendimento das crianças na educação infantil em toda a Itália não é homogêneo, ou seja, as diferentes e divergentes propostas formativas que incidem direta ou indiretamente na educação infantil sinalizam impasses que não se restringem às questões técnicas relativas ao melhor caminho trilhado nas proposições pedagógicas, mas, sobretudo à dimensão política de acesso e qualidade para todas as crianças e educadores (GARIBOLDI; MUSSINI, 2019).

Para abrir os trabalhos na universidade, Gariboldi e Mussini (2019) escolheram falar da temática da Criança e da Natureza na construção de propostas pedagógicas à formação de professores. Dessa forma, para movimentar o diálogo internacional valeram-se dos estudos de Malaguzzi (1999) que diz que:

a natureza dá tempo para a correção de erros (tanto pelas crianças quanto pelos adultos), para a superação de preconceitos, e para que as crianças tomem fôlego e restaurarem sua auto-imagem, a de seus companheiros, de seus pais, dos professores e do mundo (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

A partir daí, ressaltaram que o projeto pedagógico iniciado ainda na década de 1990 na região de Reggio Emilia, que se alastrou por todo o mundo, marca uma

preocupação com o cotidiano coletivo escolar e as relações constituídas propositadamente nesse espaço. Aqui crianças e adultos são encorajados a repetir experiências fundamentais, questionar e negociar pressupostos pedagógicos. Neste momento, emerge a importância do brincar livre com a natureza e os diferentes acessos aos pátios internos e externos da instituição. Bem como destacadas modalidades e funções que onde o atelierista investiga e compõe junto e a partir da natureza, exercício diário de conhecimento, identidade e composição de outras formas de saber e fazer.



Ilustração 4 - Crianças e Natureza⁵

Localizada na parte mais industrializada da Europa, a cidade de Reggio Emilia e sua rede de escolas deu uma imensa contribuição ao pensamento e à prática pedagógica da educação infantil. Após a Segunda Guerra Mundial, introduziu um novo jeito de trabalhar nas creches e pré-escolas de Educação Infantil para enfrentar os desafios sociais e econômicos emergentes naquele momento. Consideraram que uma cidadania com maior nível educacional e cultural estaria mais preparada para enfrentar a complexidade de uma sociedade cada vez mais diversa. Ao redefinir o comprometimento da cidade com as creches e pré-escolas buscaram fortalecer sua qualidade, formação docente e permitir que sua influência

⁵ Fonte: (BARROS, 2018, p. 91)⁵

pudesse se projetar além da infância, além da escola e até além da cidade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.87).

Embasados nas proposições de Loris Malaguzzi experimentaram um grande investimento na educação e na formação cultural dos cidadãos, buscando o protagonismo de crianças e adultos na co-construção de propostas pedagógicas. Sem pretender ser um modelo estático ou um conjunto codificado de teorias e práticas sublinham com Malaguzzi que, “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.45).



Ilustração 5 – A Natureza brincante⁶

Sua pedagogia das relações e da escuta, sua teoria das cem linguagens, seus processos de documentação pedagógica e seus papéis inovadores no contexto das escolas infantis (a figura do atelierista/pedagogo, etc) têm influenciado diferentes propostas pedagógicas em todo o mundo. Sua proposta entende que professores aprendem, enquanto ensinam, por meio da escuta. Sendo que segundo Malaguzzi (2005) deve haver o direito ao diálogo dos professores que servirá para enriquecer os instrumentos e julgamentos profissionais através do compartilhamento de ideias e experiências. Ou seja:

⁶ Fonte: (BARROS, 2018, p. 19)⁶

A aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensino pode ser a força para aprender a aprender. (MALAGUZZI, 1999, p.94)

Neste sentido, o processo de aprendizagem envolve fazer conexões e relacionamentos entre sentimentos, ideias, palavras e ações. A aprendizagem envolve a construção de conexões e relações entre criança, pai ou mãe, professor e comunidade. Essas conexões são realizadas através dos materiais que são relacionados às múltiplas dimensões brincantes cotidianas, onde as crianças e adultos têm o direito de experimentar. Ao produzirem suas narrativas, ou melhor, suas conexões no cotidiano escolar, podem se sentir envolvidos e encorajados a explorar seu ambiente e a se expressar através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão.

Assim,

quanto mais experiências as crianças têm com materiais, mais são capazes de entender esses materiais e desenvolvê-los com suas linguagens. Carlina Rinaldi ensinou-me que o material precisa pertencer às crianças para que os usem como uma ferramenta para a comunicação. O material precisa ter uma história com as crianças. Com o passar do tempo, serão capazes de se expressar claramente, a fim de solucionarem determinado problema (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 274 e 275).

Neste contexto de interação, a criatividade emerge, ressoa e compõe os sentidos que escolhemos compartilhar no coletivo ao empreender a experiência diária de encontrar e viver a infância. Peter Moss (1999), destaca que ao sublinhar uma aprendizagem articulada a partir das relações “a experimentação é sempre aquilo que está em processo de existir – o novo, o incrível e o interessante que substituem a aparência da verdade e são mais exigentes do que ela” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.117) Isso porque, “a criança possui cem linguagens que necessitam de uma escuta atenta, cuidadosa e respeitada por parte do adulto” (RINALDI, 2012, p.78).



Ilustração 6 – Trevos de “três” folhas⁷



Ilustração 7 – Folhas verdes e secas⁸

⁷ Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

⁸ Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).



Ilustração 8 – Diferentes folhas⁹

Na especificidade das proposições com a natureza e a criança, podemos relatar as coletas de sementes através de “encontros, observações, catalogação, classificações, seriações, experimentações, criações e composições” (GARIBOLDO; MUSSINI, 2019). Continuando Gariboldo e Mussini (2019) explicam que “o desenvolvimento e a consolidação da aprendizagem também é possível graças à presença de materiais ricos e acessíveis, variados em quantidade e qualidade, que devem conter um equilíbrio mútuo e constante entre persistência e mudança”. Um exemplo a ser dado é o projeto *Proibido não tocar* (BITTENCOURT; LINO, 2014), onde as crianças colheram sementes, realizaram a construção de uma cortina sonora para se deliciar com as sonoridades e os ruídos encontrados. Ao mexer nas sementes dispostas individualmente ou coletivamente, possibilita-se o brincar e *barulhar* (LINO, 2018) que traz conexões da criança com a materialidade da natureza e com os sons que ela compõe.

⁹ Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).



Ilustração 9 - Cortina feita de cascas de sementes ¹⁰



Ilustração 10 - Brincando e movimentando as materialidades sonoras¹¹

Diferentes abordagens pedagógicas têm sublinhado a importância da relação da criança com a natureza. Trabalho destacado com a vivência da natureza é

¹⁰ Fonte: (BITTENCOURT; LINO, 2014 p. 292).

¹¹ Fonte: (BITTENCOURT; LINO 2014 p. 292).

desenvolvido na pedagogia Waldorf. Para Lanz (2016), teórico que reflete sobre esta abordagem, a formação do ser humano é o principal objetivo dessa pedagogia. Centrada no desenvolvimento harmonioso das crianças que compreende que a experiência com a natureza congrega e interliga diferentes aspectos da aprendizagem. Ao propor o contato explícito com materialidades orgânicas, a pedagogia Waldorf tem todo um cuidado com os espaços, tempos e materialidades que oferece à experimentação das crianças. Desta forma, desconsideram brinquedos e materialidades sintéticos e de plástico, utilizando em suas práticas pedagógicas lápis feitos com cera de abelha, entre outros, porque compreendem que para despertar e encorajar as diversas qualidades e disposições inatas e estabelecer um relacionamento sadio entre o indivíduo e seu ambiente, as crianças devem explorar a natureza e seus ciclos de formação em diferentes períodos. Valoriza o cuidado com a natureza, o protagonismo das crianças, promove a experimentação das materialidades orgânicas, além de favorecer as atividades onde o coletivo esteja contemplado no fazer brincante.

O dia-a-dia de uma escola Waldorf é dividido ritmicamente, com períodos de atividade comum, alternando-se com jogos e ocupações em que cada criança brinca tanto coletivamente como individualmente. (LANZ, 2016, p.23). Por isso, dentro de uma escola Waldorf as crianças frequentemente brincam livremente sozinhas ou em pequenos grupos que se formam de maneira espontânea. Lanz (2016) ainda destaca que a exploração do barro, da água, do vento, do ar e suas transformações são foco de estudo e investigação em suas propostas pedagógicas. Na pedagogia Waldorf, muita ênfase é dada a areia, a água, aos materiais que fluem e são facilmente moldáveis, pois correspondem a fluidez das forças elétricas nas crianças” (LANZ, 2016, p. 110 e 111).

Dentro da pedagogia Waldorf existe todo um cuidado com a escolha dos materiais dispostos às experiências constituídas na escola. O professor (2016) escreve:

Na escolha dos materiais para motivar as crianças Lanz (2016) escreve:

A criança deve adquirir confiança no mundo: cada objeto, por seu material, deve ser o que parece ser. Daí a exigência de materiais naturais: madeira, pedra, panos de fibra natural, etc. Nada de material plástico, sintético,

símbolos de um mundo de mentira e de pseudovalores. (LANZ, 2016, p. 111).

De acordo com a pedagogia Waldorf conclui-se “[...] que um aluno que esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, mais tarde não se assustará tão facilmente diante de um problema que à primeira vista pareça exceder suas forças.” (LANZ, 2016, p. 97). Valorizando-se o querer fazer da criança, a sua vontade pela experiência e a vivência nas atividades.

Logo, a pedagogia Waldorf também respeita os tempos e espaços do brincar livre junto à natureza e nos contextos internos da instituição. Quando o assunto é movimento e seu brincar livre temos também que considerar a destacada contribuição desenvolvida por Emmi Pikler. A médica húngara deixou seu legado educacional com uma maneira sensível e ética de cuidar de crianças, principalmente com as crianças de zero a três anos de idade. Falava sobre a criança brincar ao ar livre já em 1946, quando fundou o instituto Lóczy. O instituto acolhia crianças da capital de Budapeste; as teorias, experimentações e estudos desenvolvidos por Pikler foram relatados por Falk (2004) e contribuem para os nossos estudos contemporâneos. Emmi Pikler não seguiria o “experimento” se não estivesse certa de sua hipótese e com o desenvolvimento de seu filho, as suas expectativas foram respondidas.

Emmi Pikler defende a ideia de deixar a criança seguir seu ritmo e proporcionar à ela as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Alerta toda uma comunidade de educadores e pais para a importância do protagonismo infantil e do brincar livre desde bebês. Considera importante deixar que as crianças iniciassem as brincadeiras por si próprias através de uma rotina equilibrada, mas definida pela vontade da criança. Defendia o movimento livre do corpo sem interrupções, facilitando-o através de atividades que despertavam o interesse e a curiosidade das crianças. Emmi Pikler percebeu que as crianças já eram em geral alegres, curiosas, vivas e ativas e que o seu desenvolvimento acontecia de forma harmoniosa quando podiam exercer as suas atividades de forma autônoma.



Ilustração 11 - Brincadeira livre¹²

Suas investigações dentro do hospital buscaram oferecer um espaço diferentes as crianças. Assim,

Não se obrigava as crianças doentes - segundo a sua doença e seu estado - a passar dias na cama, mas preparavam-se espaços de jogos para todos [...]. A própria maneira de vestir os bebês era diferente da habitual naquela época e seria por muito tempo ainda: por exemplo, para que pudessem movimentar-se livremente, as fraldas deviam ajustar-se formando calças compridas e **as crianças passavam muitas horas do dia, inclusive no inverno, ao ar livre [grifo do autor]**, nas varandas e nas janelas que haviam se transformado em pequenas sacada, mediante a introdução de pequenas estruturas que serviam de suporte. As crianças ficavam bem protegidas do frio, mas não impossibilitadas de movimentar-se. (FALK, 2004, p. 11).

As investigações de Pikler, demonstraram que as crianças que brincam em liberdade são mais prudentes porque aprendem a brincar e sabem cair . Dessa forma, reduz-se os riscos em acidentes, pois a criança quando está em liberdade aprende o movimento livre e o jogo independente. Já quando a criança é superprotegida, se move com mais limitações e medos, corre mais riscos a acidentes. Os estudos de Picker influenciaram e apoiaram teoricamente a importância do brincar livre desde bebês, sublinhando sua potência lúdica.

Nesta direção, encontramos o estudo de Bondioli (1998). A pedagoga apresenta a importância da ludicidade na Educação Infantil, propondo o jogo como atividade qualitativa.

¹² Fonte: (BARROS, 2018, p.27).

O jogo é uma atividade automotivada (que pode ser compartilhada, mas não imposta) na qual as ações são mais produtivas quanto mais desvinculadas de tarefas específicas (prevalece o interesse pelo “processo” sobre o interesse pelo “produto”), que acontece em um tempo definido pela liberdade das pressões funcionais (depois que as necessidades primárias foram satisfeitas). É então essa possibilidade de livre experimentação em situação protegida que distingue o jogo do não-jogo (BONDIOLI, 1998, p. 221).

Ao considerar o jogo como um espaço no qual a criança pode exercitar habilidades, sempre mais complexas, de modo totalmente livre e espontâneo

Bondioli (1998) movimentava a formação docente a refletir sobre as proposições pedagógicas em seu cotidiano. Isso implicaria que o professor não poderia fazer intervenções durante o jogo de modo a inibir ou bloquear a livre ação infantil. Os jogos não necessitam ser utilizados para apenas para cumprir os objetivos de aprendizagem previamente organizados de forma utilitária à aquisição de habilidades específicas, mas podem abarcar a intencionalidade adulta para promover encontros que façam emergir a miríade das potencialidades infantis.

Então, a educadora destaca:

com base nas pesquisas disponíveis [...] procuraremos mostrar que uma adequada direção do jogo infantil passa pelo conjunto de mediações que o adulto pode oferecer para cada criança, referentes às suas necessidades e àquilo que ela já sabe fazer em relação ao mundo dos objetos e às outras crianças. Ela é, pois, determinada pela qualidade das estratégias e dos dispositivos colocados em prática pelo adulto, a fim de facilitar e enriquecer, no sentido social e/ ou cognitivo, e experiência lúdica de cada criança (BONDIOLI, 1998, p. 224).

Quanto ao comportamento não direcionado com bebês, ela reforça que como professores podemos direcionar nossa “habilidade ao dirigir a atenção da criança sobre elementos do mundo externo, reforçando os primeiros comportamentos do tipo exploratório” (BONDIOLI, 1998, p. 225) com a natureza e as materialidades do entorno coletivo e cotidiano da infância.

Neste contexto, Goldschmied e Jackson (2006) emergem nas reflexões pedagógicas a educação infantil quando nos apresentam o Jogo Heurístico e sua importância para a aprendizagem na infância. A palavra grega “eurisko”, da qual é derivada a nossa palavra “heurístico”, significa a nossa eureka, marca in-CORPORADA da descoberta.

As autoras nos alertam que o jogo heurístico

ocorre espontaneamente no processo de brincar com qualquer coisa que esteja disponível, mas geralmente “apesar” dos adultos que não “por causa” deles. Tais padrões emergem da atividade corporal das crianças, que se desenvolve naturalmente desde que eles sejam facilitados pelo ambiente. O que é diferente aí é o reconhecimento de que devemos criar espaço e tempo para fomentar esse tipo de brincar, reconhecendo que as crianças em seu segundo ano de vida têm necessidades educacionais específicas, da mesma forma que as de 4 anos as têm (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 152).

De acordo com as autoras, percebe-se a importância de deixar tempo livre para que as crianças explorem espaços potentes na Educação Infantil, sendo eles dentro ou fora da sala de aula. A importância da natureza se dá quanto a constituição dos espaços escolares, pois muitos de nós têm lembranças infantis que podem nos remeter às “flores de dentes-de-leão, a geada branca suspensa em uma teia de aranha, as poças congeladas, a grama úmida do orvalho da manhã”. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 195). Quando tematizam o aproveitamento dos os espaços externos, as autoras destacam a importância da livre experimentação como diferentes estilos de jardins Goldschmied e Jackson (2006) consideram que esses espaços espaços de liberdade, reverberam descontração e diversão que permanecem nas memórias das crianças por toda a vida.



Ilustração 12 – Crianças e liberdade ¹³

¹³ Fonte: (BARROS, 2018, p. 101).

O Cesto dos Tesouros é uma atividade sugerida por Goldschmied e Jackson (2006) dentro da sala de aula e se constitui na manipulação e experimentação de diferentes objetos. Nesta é apontado a importância dos objetos naturais e dos objetos feitos de materiais naturais logo cedo para os bebês.



Ilustração 13 - Materialidades Orgânicas¹⁴

É através dessa contextualização, deixar a criança explorar livremente o ambiente, tanto da sala de aula quanto do pátio, locais estimulados pelas materialidades naturais que Oliveira-Formosinho (2016) propõe a

formação em contexto que começa, portanto, na desconstrução do modo tradicional de fazer pedagogia da infância. Veiculam um pensamento sobre a infância, uma imagem de criança, uma compreensão, de educação e escola, uma compreensão dos papéis do educador e da criança que aprende (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, 88).

Então seria necessário repensar os materiais pedagógicos que são utilizados na atualidade, geralmente de plástico, já estruturados e com poucas possibilidades. Nesta perspectiva

a escolha deste ângulo de análise tem a ver com o conhecimento sobre a natureza dos materiais pedagógicos que se escolhem, pois são um espelho para a compreensão do pensamento sobre as outras dimensões da pedagogia. Essa natureza interfere no ambiente educativo que se cria, no estilo de interações adulto criança que se privilegia, nas atividades que se

¹⁴ Fonte: (BARROS, 2018, p. 77).

desenvolvem, na avaliação que se pratica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 88).

No entanto, Oliveira-Formosinho (2016) quer dizer que o professor deve ter conhecimento de tipos de terra, por exemplo. Fazendo questionamentos, indagações de outra perspectiva que com base na “formação em contexto que recusa um modelo escolarizante transferido da relação aluno-professor tradicional e hierárquica que silencia todos e dá a voz a narração de um (Freire 2000), desenvolve um modelo formativo que conceptualiza os professores como sujeitos da formação e não somente como recipientes de informação.

Uma educação que acontece com a participação de todos: alunos e professores, desde a formação de consciência crítica. Essa, segundo Oliveira-Formosinho (2016), desenvolve-se em processos de escuta e de respeito que corroboram para a qualidade da educação com as crianças. É uma educação para o aqui e agora situada no cotidiano pedagógico. A formação em contexto vive-se então, como a co-criação, pelos profissionais e seus formadores, de novos processos para aprender caminhos alternativos da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2016).

Tiriba (2006) realizou uma pesquisa, questionando a sala de aula da atualidade. Argumenta o fato de que nas atuais escolas de Educação Infantil, crianças passam pouco tempo em espaços externos. Algumas crianças chegam na escola com 4 meses e ficam até os 5 ou 6 anos de idade, passando geralmente 12 horas do dia na escola em que apenas 30 e/ou 60 minutos estão ao ar livre. Nesse caso, inibe-se o corpo que pede para explorar o mundo, favorecê-lo através da natureza para as crianças, é também deixar que elas explorem por si próprias, que criem seus brinquedos e brincadeiras. Quando deixamos o mundo a disposição das crianças possibilitamos momentos marcados de imaginação e criatividade. Em (BRASIL, p. 17 e 18), Tiriba (2005) descreve:

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, **usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia**, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de Educação Infantil. **Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que**

vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam **incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono e senhor absoluto [grifo do autor]** (TIRIBA, 2005).

Não adianta a escola possuir um ambiente verde cheio de possibilidades, se as crianças não podem brincar e ter contato direto com esses espaços. Ou se os professores não estão preparados ou não ganham incentivo para fazê-lo. Segundo Barros (2018), os adultos não devem ter medo que a criança vá se sujar ou vá se molhar. Devem possibilitar oportunidades para a criança ser mais autônoma principalmente nos ambientes naturais. A criança deve ser a protagonista de suas brincadeiras e isso acontece quando ela tem a oportunidade de inventar e investigar a natureza em que está inserida. No entanto se a escola não possibilitar esse contato com a natureza, a criança pode não ter essa oportunidade em casa, segundo Barros (2018):

Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente, território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica. (BARROS, 2018, p.31)

Afirmando de fato que o aprendizado acontece também quando a criança aprende a brincar com os recursos naturais e em meio a natureza. Quantas vezes vimos uma criança chamar para mostrar um pequeno inseto? “olha prof. aquela formiguinha”, “tem um passarinho na árvore” e “essa planta respira?” (experiências em escola). Desde pequenos o interesse pelo ambiente e pelo mundo já está introduzido nas suas perguntas que denotam as possibilidades para a construção de aprendizagens. Por isso, a importância de permitir tempo livre, onde a criança estabelece contato com esses espaços, onde a vida se apresenta. Segundo Barros (2018):

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).

É de fundamental importância que a escola faça um esforço para possibilitar ao máximo essa interação da criança com a natureza, mesmo que a escola é pequena e sem muito espaço, o professor deve conhecer as localidades regionais para que outros espaços possam ser explorados devidamente com as crianças (BARROS, 2018). Existem alguns exemplos de escolas que saíram do seu território e foram para ambientes fora dela e que possibilitam essa interação segura com a natureza. Como por exemplo, as Escolas Amigos do Verde e a Escola Caminho do Meio em Porto Alegre e região.

Com a urbanização das cidades que leva a uma grande falta de tempo livre e com o aumento da criminalidade que acaba gerando muito medo nas pessoas, aumentou o stress dos adultos e isso, conseqüentemente afeta a vida das crianças. Elas, cada vez menos, têm em ambientes familiares acesso a espaços preenchidos por verde, sendo que

(...) espaços públicos naturais trazem vários benefícios relacionados à saúde e ao bem-estar para toda a comunidade: as pessoas andam mais e com isso tornam-se mais ativas, reduzindo a incidência de obesidade; a convivência social aumenta, bem como o sentimento de pertencimento; e, mais, alguns estudos comprovam que pessoas que habitam lugares arborizados têm menos queixas de saúde e mais bem-estar mental do que pessoas que moram em locais não arborizados (BARROS, 2018, p.34).

As crianças da atualidade ficam envolvidas por horas em brinquedos eletrônicos (celulares e/ou TV com vídeos), tudo é plástico. Certamente não possibilitam criar, imaginar, sentir, ver e expressar-se na natureza. São meras distrações para inseri-los no “mundo” dos adultos. Mas essas atividades não cooperam para o movimento do corpo que precisa ser explorado, principalmente na infância. Cada vez mais as crianças ficam sentadas e quietas.

Segundo Kjellsson (2017), diretor do Centro de Educação na Natureza na Suécia: “Não levar as crianças a céu aberto cria graves problemas de saúde. Não é somente uma questão de tornar a área escolar mais verde. É também uma questão de mudar a paisagem na mente das pessoas”.

Devemos considerar que assim como escreve Arendt (2002) que antes de ser alunos, as crianças são sujeitos da aprendizagem, com direitos a participar ativamente nos seus mundos de pertencimento.

O "Mundo" [...] a ser entendido de modo ainda mais vasto do que como espaço em que as coisas se tornam públicas: como o espaço em que habito e que deve apresentar um rosto decente. Espaço em que a arte também surge naturalmente do espaço em que tudo o que é possível aparece (ARENDETT, 2002, p. 154).

O mundo natural possibilita às crianças brincar livremente em matos, subir em árvores, construir pequenos brinquedos (objetos) com galhos, folhas e sementes. O contato com a terra (solo) para correr é um direito do brincar. E são através dessas relações que elas farão aprendizagens para a vida toda. Segundo Piorsky:

Uma criança melada de lama, que se regala do barro, experimenta gradualmente, as imagens iniciais de aflição, do sucumbir, do engolfado, pois aos poucos o barro seca, suga e experimenta-lhe a pele prende-lhe os pelos. O fisgar da pele é um fisgar de imagens que oprimem a ação, que a ameçam da inércia mental (PIORSKI, 2016, p. 122).

A criança quer sentir, é ser potente no sentido de ter a curiosidade inata no corpo, portanto a escola deve ser investigativa para que seu aluno sempre tenha vontade de aprender mais. Quando a escola possibilita subir e descer em árvores, passar por trilhas, sentar em pedras, fazer coletas, possibilita oportunidades de correr riscos. Sendo que adultos e instituições têm a responsabilidade de usar o bom senso ao proporcionar e permitir às crianças e jovens atividades que envolvam assumir riscos (BARROS, 2018, p. 46).

Portanto, essas atividades colocam o aluno na posição de investigador e segundo Rinaldi (2002) “aprender significa ser um pesquisador. A criança pequena é um construtor de teorias. A criança pequena aprende se comunicando, expressando seus conceitos e teorias”.



Ilustração 14 - Brincadeira na chuva¹⁵

A partir dessas concepções sobre a infância e da constituição da criança, é importante ressaltar o que está escrito em lei: (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) no art. 29 dispõe:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 2018, p. 22)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), no art. 9º, no que se refere ao ensino relacionado à qualidade e à Natureza:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VIII- 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; [...]

X - 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 [...] (DCNEI, 2009, p. 3).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) dispõe que:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e **de conhecer e compreender as relações com a natureza**, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, **nas**

¹⁵ Fonte: (BARROS, 2018, p. 62).

experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. **[grifos do autor]** (BNCC, 2017, p. 39)

E segundo a mesma, quando dispõe os campos de experiências que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, no que se diz respeito aos **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** - referentes à Natureza, as crianças:

Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (BNCC, 2017, p. 42-43)

Na Educação Infantil ocorrem as primeiras experiências da criança com o mundo e os docentes devem ter um olhar atento e sensível para as produções autônomas da criança de ser e viver. Para uma infância que produz e que cria, uma infância contada pelas crianças. Segundo Richter (2016):

Supõe disponibilidade para conceber a Educação Infantil como tempo de lugar de aprender e encantar-se com o ato lúdico de estar em linguagem, como espaço formativo de temporalização de um corpo que tem que aprender a alternadamente pensar e sonhar, idear e devanear. Complexificar interações no e com o mundo pelo ato de narrar, recontar e refazer o vivido: aprender a magicar e a imaginar (RICHTER, 2016, p. 209).

Sendo assim, diferentes propostas têm sublinhado a importância de aproximar a criança e a natureza. Portanto todas essas investigações me levaram à curiosidade por: *“Lajeado: meu pedaço de natureza”*, a fim de conhecer melhor a natureza em que vivo, o chão que piso, a terra em que posso me sujar. Relatar experiências que tive e que podem servir como apoio pedagógico

3 FOXÁ LAJEADO: MEU PEDAÇO DE NATUREZA

No presente capítulo, vou apresentar *meu pedaço de natureza*, o lugar que fez parte da minha infância e que me encanta até hoje. A cidade de Lajeado que permitiu-me acercar das narrativas constituídas como criança pertencente à natureza. Como futura pedagoga nesta cidade, minha intenção é viver os processos de formação em contexto na tentativa de buscar formas de questionar e revisar a experiência de minha infância, para destacar lógicas subjacentes à ação pedagógica que valorizem a narração. Entendo com Gariboldo e Pugnaghi (2018, p.109) que a narração é a reconstrução da experiência “através de processos comunicativos”.

Neste contexto, narrar “significa construir simultaneamente dois cenários: o da ação e o da consciência onde os significados atribuídos à ação tomam forma” (MORTARI, 2003, p.82). Ao narrar a natureza de minha cidade, posso reencontrar a memória de minha infância, criando oportunidades para atribuir significado e valor. Tal atitude, ativa os processos reflexivos desta pedagoga em ações e relacionamentos que contribuem para aproximar interrogações e sublinhar os níveis de consciência das ações (GARIBOLDI; PUGHAGHI, 2018). A utilização de registros fotográficos realizados na natureza de Lajeado, emerge para reforçar o instrumento de escrita reflexiva e expor a realidade investigada.

Lajeado é uma cidade do Rio Grande do Sul que localiza-se no Vale do Taquari fazendo parte da mesorregião do Centro Oriental Rio-Grandense. Tem 79.819 habitantes, localizada a 112 km da Capital. O nome do Rio Taquari e também nome da cidade do Rio Grande do Sul e é oriundo indígena que significa Rio das Taquaras. Puxar esse parágrafo para cima O nome Lajeado....nome Lajeado vem do ponto de referência que se dava às sesmarias. No Rio Taquari e no Arroio do Engenho, as águas formavam cascatas sobre lajeiros, daí o nome da cidade. Entretanto, em virtude da barragem de Bom Retiro do Sul, os lajedos do Taquari, bem como suas cascatas, estão submersos.

Antônio Fialho de Vargas foi o fundador e patriarca de Lajeado. Foi um dos primeiros a estabelecer-se em Lajeado, onde adquiriu fazendas e estabeleceu sua casa, senzala e demais dependências, além de ter promovido a colonização local. Mas não foram os imigrantes, os pioneiros a chegarem no município de Lajeado.

Existem materiais coletados pelos trabalhos arqueológicos que identificam os indígenas do grupo Tupi-Guarani que habitavam o Vale do Taquari, como seus primeiros habitantes.; estabelecidos na região há pelo menos 200 anos. As peças de cerâmicas frequentemente encontradas na região é que nos permitem caracterizá-los. “Os tupis-guaranis ali instalados conheciam o fogo, a agricultura e a cerâmica.” (FALEIRO, 1996, p. 9-10).



Ilustração 15 – A Terra a beira do Rio Forqueta¹⁶¹⁷



Ilustração 16 - Lajedos do Rio Forqueta¹⁸

¹⁶ Rio afluente da margem direita do Rio Taquari

¹⁷ Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

a) FOXÁ: nosso Lajeado

Atualmente, no Estado do Rio Grande do Sul, encontramos oito terras indígenas Kaingang em contexto urbano. Lajeado é uma das três terras pertencentes ao Vale do Taquari, habitados pelos índios Foxá. As demais terras indígenas ocupam a cidade de Porto Alegre (Morro do Osso, Morro Santana e Lomba do Pinheiro), Farroupilha (na serra gaúcha), São Leopoldo (no vale do Sinos) e, Tabaí e Estrela (no vale do Taquari). Segundo a visão de mundo Kaingang existem os reinos: mineral, vegetal e animal, que sabem se expressar, assim como os humanos. Nesta perspectiva, animais, plantas e rochas possuem intenções e podem agir e comportar-se com consciência. Para o povo Kaingang, os seres humanos recebem a energia vital que vem da natureza, em especial do Sol e da Lua.

Na visão indígena, o equilíbrio das energias enumeradas se dá através do dualismo, de princípios opostos e complementares: Kamé e Kainru-kré. Kamé se refere a energia do Sol, representa o masculino e é o símbolo de força, poder e perseverança. Sua pintura se dá através de listras. Kainru-kré se refere a energia da Lua, representa o feminino e é o símbolo da agilidade e da mudança. Sua pintura se dá a partir de manchas circulares. Para os indígenas, todos os seres, objetos e fenômenos naturais são divididos em duas categorias: uma ligada ao gêmeo ancestral Kamé e outra vinculada ao gêmeo ancestral Kainru: "Meu avô dizia que é a lua que faz o caminho para o sol" Iracema (BRUM et al, 2019).

Para os moradores de Lajeado, terra de Foxá, é muito comum a utilização da palavra Mãe-Terra quando pretendem expressar o valor da terra para sua vida e a vida dos demais membros da comunidade" (LAPPE, 2015, p. 68). Sendo filhos da Mãe-Terra devem cuidá-la e protegê-la e, como nasceram da Terra, mantêm uma relação íntima de cuidados com ela.

Assim,

[...] a tradição dos Kaingang conta que os primeiros desta nação saíram do chão, por isso eles tem a cor de terra. Numa serra no sertão de Guarapuava, não sei bem aonde, diziam eles que até hoje se vê o buraco pelo qual eles subiram. Uma parte deles ficou em baixo da terra onde eles permaneceram até agora, e os que cá em cima morreram vão se juntar outra vez com aqueles. Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome Kañerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já

¹⁸ Fonte: arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

trouxe um número de gente de ambos os sexos [...] como foram estes dois irmãos que fizeram todas as plantas e animais, e que povoaram a terra com seus descendentes, não há nada neste mundo fora da terra, dos céus, da água e do fogo, que não pertença ou ao clã Kañerú ou ao de Kamé [...] (NIMUENDAJÚ, 1993, p. 58-59 apud: LAPPE, 2015, p. 70).

Segundo o povo Kaingang, eles saíram da Terra, são essência da Mãe-Terra, fazem parte dela para onde retornarão, na morte. Da mãe-Terra provém a cura por essa razão, tem o hábito de plantar árvores e produzir chás medicinais.

Depois de diversas discussões e reuniões com a prefeitura de Lajeado, os indígenas Kaingang receberam uma área de terras no Bairro Jardim do Cedro para se instalarem. O grupo indígena Foxá tem essa denominação devido ao nome do Bairro se referir a uma madeira, o Cedro que para eles é muito importante e também se intitula Foxá. Para os Kaingang, o espaço onde agora se encontram foi uma conquista para a cidade, especialmente por se tratar de um lugar mais tranquilo onde as crianças podem brincar livremente, conservando suas crenças e mantendo sua rotina. Elas coletam frutas na pequena área de mata que lhes foi reservada, além de coletar cipó e taquara para confeccionar seus artesanatos e comercializá-los no centro da cidade de Lajeado (DIAGNÓSTICO de 12/06/2009 - Ministério Público Federal de Lajeado, 2009).

Devido a influência indígena, a cidade de Lajeado guarda diferentes lendas a respeito da criação do município. Conta-se a lenda, que no Bairro Carneiros, onde também foram encontradas algumas cerâmicas indígenas, foi avistada uma cobra de 2 metros de comprimento. Tempos depois ela foi avistada novamente e quem viu diz que ela era quase da largura de uma roda de Fusca, da Volkswagen. Também escutamos a história de um casal de cobras “gigantes” que vivia ali há muito tempo, se é verdade, eu não sei, nunca vi!.

Outra história coletada em minha investigação explica que há ,muito tempo morava uma família muito estudada e de posses. Eles tinham um saco de jóias, uma barra de ouro de 12 quilos e um diamante do tamanho de um ovo de galinha. Conta-se que eles esconderam esses tesouros debaixo do sótão de sua casa, porém certa vez a irmã mais nova da família estava sozinha em casa e fora assaltada. Desde então nunca mais se soube dos tesouros, se foram encontrados ou estão enterrados ainda no mesmo local, ninguém sabe. Tem história de negros trazidos pelos colonizadores que foram buscar água e nunca mais retornaram. Conta a lenda que foram comidos por um puma, espécie de felino típico da região.

Essa cidade contém um pedaço que é meu e que assim fiz por fazer parte dele, onde eu passei toda a minha infância e fiz muitas descobertas, sempre guiada pelos meus pais que já tiveram esse contato também. Um pedaço que modificou a minha história, que modifiquei e se modificou comigo, transformando as materialidades do brincar em pensamentos e reflexões sobre o mundo.

Ao destacar que as materialidades do brincar podem estar expostas em diferentes tempos e espaços experimentados pelas crianças, Piorski (2016) ressalta que, tal materialidade:

quando se constitui de substâncias provenientes da natureza, tem o poder de desmoldar a imaginação. Permite que a criança crie com maior liberdade, sua experiência. Devolve seu ritmo, ecoa e realiza seu destino natural: pulsar, reunir e expandir, abrir-se para o mundo (PIORSKI, 2016 p. 31).

Piorski (2016) chama essas materialidades de orgânicas. Para o pedagogo materialidade é do que é feito, a constituição, a composição; enquanto que orgânico é o que é desenvolvido naturalmente. Portanto, conhecer as materialidades orgânicas de Lajeado é conhecer nossa Foxá, nossa Mãe-Terra. Sua cor, sua resistência, sua composição, tocar a areia, o barro, a terra e... se envolver.



Ilustração 17 – Butiazeiro e morros da região¹⁹

¹⁹ Fonte: arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

b) O Barro da minha casinha

Os moradores da cidade de Lajeado lembram com alegria dos momentos quando criança que tinham contato direto com o barro, com a água e com as materialidades orgânicas dispostas livremente no pátio de suas casas. Pedi que um desses moradores, Anderson, reproduzisse uma casinha para mim. Anderson, sem cerimônia, aproximou-se do pátio e construiu rapidamente a sua “casinha”, utilizando barro e pedras:



Ilustração 18 – Construção da casinha de barro²⁰

Anderson explica: *“eu fazia a casa com barro e pedras, depois o telhado era de folhas ou casca de árvores, criava com o que encontrava na natureza, ao final fazia uma “cerquinha” ao redor e colocava pequenas árvores, fazia uma fazendinha, às vezes pegava meus carrinhos”*.

²⁰ Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).



Ilustração 19– “Opah”²¹ de Anderson²²

O barro na cidade de Lajeado nos traz à memória a história das construções indígenas que, a partir da cerâmica, nos remetem a um passado, onde era importante sentir esse barro, essa terra. Conhecê-lo para poder manuseá-lo, se envolver com essa maleabilidade da terra quando adicionada a água, a sua transformação em cerâmica, a sua petrificação quando aquecida com fogo. Logo entendi que na língua de Foxá Opah é a casinha de rezas.

Ao destacar o intenso trabalho realizado junto à natureza na proposição curricular da Casa Redonda, escola de educação infantil que dirige em São Paulo, Maria Amélia Pereira recorda que:

em quase todas as culturas a terra foi identificada pelos homens como a matéria prima de criação. Ela é considerada uma matriz continente de minerais, metais, além de ser curso dos rios e fecundada pelas chuva, carregando o símbolo da fertilidade (PEREIRA, 2013, p. 114).

O barro é também temática das investigadoras Beatrian Hinterholz e Sandra Richter (2017). A professora de artes plásticas, acostumada realizar práticas pedagógicas com argila na universidade, destaca algumas das possibilidades envolvidas na experiência de tocar o barro, onde

²¹ Casa de rezas dos índios.

²² Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

modelar não traduz mero “mexer” o barro com as mãos, antes traduz o envolvimento do corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à massa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto transformadora. Um convite a pensar de outro modo as primeiras experiências de provocação do barro que convoca o corpo a amassar, cortar, enrolar, colar, esticar, beliscar, emendar, alisar. A ação tátil, sensual, dinâmica, ao seguir rumos para explorar e configurar o barro, expande quem a realiza permitindo reconhecer sua energia poética de transformação de sentidos (RICHTER, 2017, p. 55).

Para demarcar essa energia poética de transformação de sentidos, Richter (2017) se aproxima de Bachelard e de Arendt, sublinhando a importância de sentir, de tocar e de experimentar a natureza. Nesse ensaio específico, fala sobre o barro, essa “mistura sensual e plástica entre terra e água” (HINTERHOLZ; RICHTER, 2017, p.1) que possibilita que os bebês e as crianças pequenas aprendam “a fabricar/fazer coisas com as mãos como modo de aprenderem a participar singularmente do mundo comum a partir da ação de brincar com o barro” (ibidem, p.1). As autoras destacam que ao fazermos coisas, também nos fazemos simultaneamente únicos e plurais. (ibidem p.2). Ao interessar-se pela “potência fabuladora da linguagem que não apenas nomeia, mas que inventa e produz encantamento”(ibidem, p.2), Hinterholz e Richter (2016) destacam “a ação inventiva da linguagem capaz de (re)fazer a realidade, como modo de escapar às normas e aos códigos para produzir outros modos de sentir e perceber. Neste sentido, a linguagem não tem apenas a função de comunicar significados e pode ultrapassar essa dimensão funcional. O ensaio reforça que os professores poderiam se colocar no lugar da criança que desperta-se com o mundo. Traçando outros começos ao deixar-se experimentar. Experiência da qual nunca se esquecerá, que ficará também para sempre em sua memória em forma de um devaneio (HINTERHOLZ; RICHTER, 2017).

Os estudos de Hinterholz e Richter (2017) produziram muito sentido no meu trabalho, já que também vivenciei e posso devanear sobre correr na terra molhada, escutar o barulho das pegadas no chão e lembrar o cheiro de terra molhada, que depois de dias secos, recebeu a água das gotas de chuva, foi transformada, se tornou em barro. A criança pode modificar a terra e pode fazê-la barro, modelar, essa brincadeira espontânea que as encanta. Além disso, a casinha que Paulo construiu me fez compreender que “considerar o barro um brinquedo de profundidade na creche exige compreender que a responsabilidade da mediação docente (...) não está em oferecer informações a serem reconhecidas e acumuladas,

mas realizar a experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem” (HINTERHOLZ; RICHTER, 2017, p.1).

Para apropriar-se de uma relação com o mundo torna-se necessário que possamos dizer S I M à vida. A diretora do projeto Criança e natureza afirma:

A criança tem essa postura de sim para a vida. Ela é um ser ativo que quer aprender, que quer se construir, quer se formar. Então desde pequena, quanto mais cedo expor a criança à natureza, ao ar livre, ela só tem a ganhar. Ela precisa desse tempo para se conectar com ela mesma, para formar a sua personalidade e ter a oportunidade de ter a experiência de ter contato com elementos naturais, de nutrir a alma imaginativa dela e instigar esse senso exploratório que naturalmente a criança tem e que desenvolve um aprendizado até mais eficiente (FLEURY, 2019, p.45).

O programa Criança e Natureza existe porque se acredita que é na infância, onde a criança é deixada ao ar livre para experimentar-se em movimento na natureza, acompanhando seu próprio ritmo e tempo.

Por que a Terra é marrom?
Porque a terra é preta?
Vermelha? Qual a sua cor?
Por que o barro fica duro?
A minhoca mora na terra?

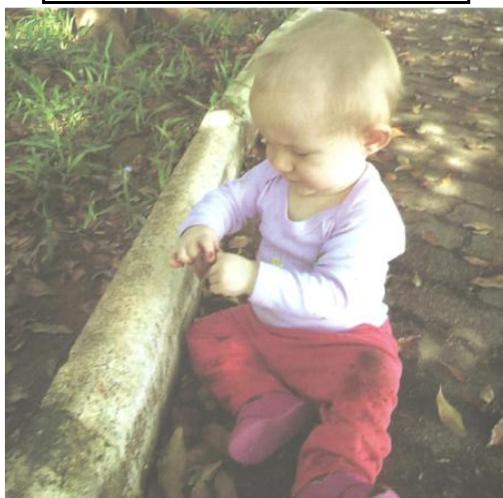


Ilustração 20 – Criança pergunta²³

²³ Fonte: (MELLO; CORREA; CANCIAN, 2018, p. 126)

Você já pensou sobre o que é a terra? Já experimentou colocar a mão nela? Então imagine uma criança que está descobrindo o mundo e tem em todos os seus sentidos uma enorme vontade de sentir e tocá-la. A terra de constituição orgânica surgiu há milhares de anos e desde lá foi se modificando e se compondo através de resquícios de rocha e decomposição de matéria orgânica. Nela existe um mundo desconhecido cheio de microorganismos vivos que vemos e outros que temos a incapacidade de ver sem um instrumento como o microscópio.

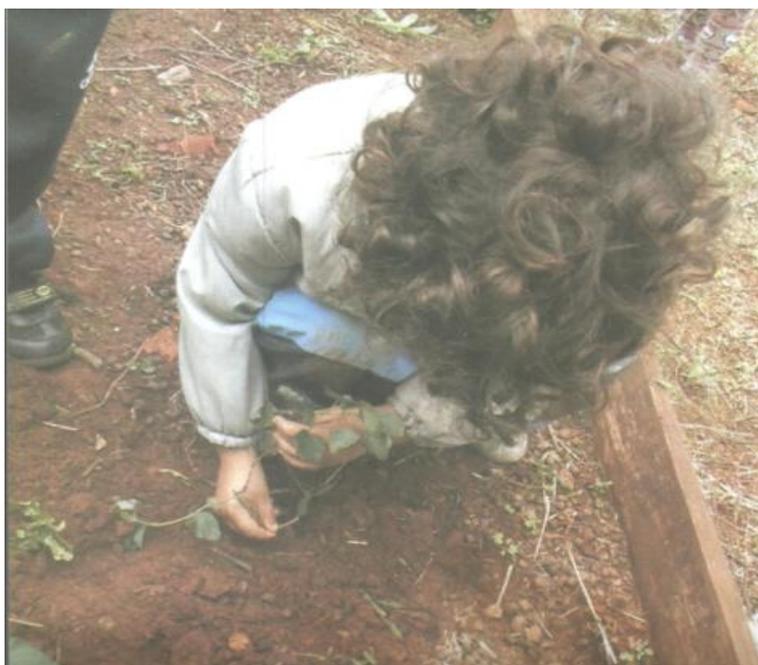


Ilustração 21 – Criança e materialidades orgânicas²⁴

O fogo vai transformar a terra para sempre, o barro (terra argilosa) quando esquentado se petrifica e mantém sua forma impermeável. A terra tem muitas cores e vislumbrar cada uma delas depende do lugar onde foi encontrada. As vezes é mais arenosa, outras vezes mais grudenta. Pode estar fria ou aquecida pelo sol, seca ou molhada. A criança encorajada a dizer sim aos brinquedos da terra pode conhecer uma tonalização, um calibramento, uma densidade dessa terra, isso porque, os brinquedos de terra:

são artefatos do recuo ou do avanço, do limite ou da superação, da luta corpórea e muscular, do enredo manual entre a força e a maleabilidade. Uma tonalização, um calibramento da criança no mundo (PIORSKI, 2016, p. 100).

²⁴ Fonte: (MELLO; CORREA; CANCIAN, 2018, p. 224).

Entender sua constituição e tocar em um pedaço que está aqui agora e que já esteve há muito tempo é uma sensação incrível. A terra nos permite a vida e permite, para milhares de plantas, animais e outros seres vivos. A terra molhada perto do Rio Taquari e a terra mais seca do meu pátio. A terra preta e grudenta perto do açude e a terra vermelha do campo. É a mesma que nos recebe em vida e nos recebe na morte. Diante disso, porque não proporcionar esse contato com a terra às crianças? Que desde pequenas já nascem com uma vontade investigativa muito grande. Explorar, escutar, experimentar esse mundo é compreender que a criança é protagonista de sua aprendizagem.



Ilustração 22 – Criança quer conhecer²⁵

Mas ela não está sozinha, adultos e crianças, crianças com crianças, crianças e demais funcionários da instituição e crianças e suas famílias vivem o cotidiano escolar e suas relações na convivência coletiva. Mostrar esse mundo é abrir as portas para que elas se encorajem em conhecer o mundo e possam compartilhar com outros seu espaço nesse mundo. O exemplo abaixo afirma a integração entre as criança e os adultos e a força da comunidade escolar. Em mutirão, os pais dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Tio Bárnabé na cidade de Novo

²⁵ Fonte: (MELLO; CORREA; CANCIAN, 2018, p. 68).

Hamburgo inventaram uma casinha de brincar. Como São João já estava pertinho, decidiram colocar uma fogueira no meio da casa.



Ilustração 23 – Construção da Opah em Novo Hamburgo²⁶



Ilustração 24 – Como se faz fogo? ²⁷

A presença da natureza em espaços abertos de lazer proporciona maior diversidade de brincadeiras às crianças. Na pesquisa realizada por Sargisson e McLean (2012), foram comparadas preferências de 4597 crianças entre zero e doze

²⁶ Fonte: Arquivo SMED/EMEIS (Novo Hamburgo, 2019).

²⁷ Fonte: Arquivo SMED/EMEIS (Novo Hamburgo, 2019).

anos no uso de elementos naturais e elementos construídos em 56 parques infantis na Nova Zelândia. Resultados indicaram que 14% do tempo gasto pelas crianças nesses locais envolveram brincadeiras com elementos naturais, sendo que os meninos utilizaram mais esses elementos que as meninas. As crianças apresentaram maior tendência de utilização de elementos da natureza quando havia uma maior diversidade deles disponíveis, sendo que estes proporcionam um maior repertório de brincadeiras que elementos construídos.

Diferentes projetos existem no Rio Grande do Sul tematizando os povos originários: o bosque de Canela e a horta Municipal de Porto Alegre. No bosque de Canela (RS) há uma alfabetização ecológica para a celebração da vida, por intermediação do Cacique Mbororé, ensina-se a antiga prática das comunidades indígenas, que é o reconhecimento do “poraró”, isto é, da reciprocidade:

A minha alegria é a sua alegria. O seu sonho é o meu sonho. A minha história é a sua história.

O cacique Mbororé garante que a alegria é uma relação de reciprocidade no dar e receber. Muito diferente de um processo linear de troca, a reciprocidade, como é comum nos povos indígenas, tem a forma de um círculo aberto e transformador desde o núcleo central da espiral. Por exemplo, na composteira em forma de espiral, onde é colocada a matéria orgânica que se transforma em terra fértil e alimentos (ESTIVALET, 2017, p. 21-22).

A fundação teve um programa socioambiental de recuperação de áreas degradadas. Integrando-se através de planejamentos e ações, envolveu recursos públicos e privados, com decisões deliberadas num fórum social.

A horta escolar é outro projeto que existe desde o ano de 2000 na prefeitura de Porto Alegre, onde os professores de Educação Infantil se organizam para levar as crianças até a horta uma vez por mês. É uma área de quatro hectares circundada pela mata nativa e funciona como espaço pedagógico e terapêutico. Lá as crianças podem plantar, acompanhar o crescimento e aprender sobre o território da natureza de Porto Alegre. Abaixo fotos da Horta Comunitária da Lomba do Pinheiro cedidas pela professora Milene Compagnon (SMED), porém em 2019 as atividades da horta foram paralisadas.



Ilustração 25 – Crianças na horta escolar²⁸



Ilustração 26 – Criança plantando²⁹

²⁸ Fotos: Projeto de Pesquisa: Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar. (LINO, COMPAGNON, 2017).

²⁹ Fotos: Projeto de Pesquisa: Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar. (LINO, COMPAGNON, 2017).



Figura 27 – Cuidando da nossa horta³⁰

Ao analisar entrevistas realizadas com 105 pais, professores e administradores de 59 escolas, Dymont e Bell (2008) constataram que a variedade de vegetação e topografia presente nas escolas diversifica o repertório de brincadeiras das crianças, proporcionando brincadeiras para meninos e meninas de todas as idades, assim como exercício físico. Esses ambientes convidam as crianças a realizarem várias atividades físicas como pular, correr, cavar, construir, esconder-se, subir em árvores. Corroborando com essa pesquisa, Azlina e Zulkiflee (2012) afirmam que os recursos encontrados no ambiente escolar influenciam na atividade física da criança e que ambientes com materialidades orgânicas são fonte de diversificação de brincadeiras e de aprendizado, substanciabilidade do imaginar.

Finalizo com a importância desse cuidado com a natureza para a construção cognitiva, social, do campo exploratório, e para a vida em todos seus sentidos.

³⁰ Fotos: Projeto de Pesquisa: Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar. (LINO, COMPAGNON, 2017).

c) A água do orvalho

A partir desse subtítulo, falaremos sobre (H₂O) que é a fonte da vida, sem beber água os humanos não sobrevivem e nem outro ser vivo: nem os animais, nem as plantas. As crianças gostam muito de brincar com água (já a reconhecem como mantenedora da vida), têm um grande interesse em manter esse contato com ela. A água tem as formas: líquida, sólida e gasosa e quando a criança percebe isso fica encantada, maravilhada e transforma ações em sentidos compartilhados.



Ilustração 28 - Gotas de orvalho³¹

Segundo, Ted (2007) uma gota de água tem mais de 1 septilhão de moléculas de água e essas moléculas se mantêm grudadas por átomos de hidrogênio com cargas elétricas positivas e um átomo de oxigênio com carga negativa. Sendo assim, eles se atraem por serem forças opostas.

Quando a água congela, o movimento das moléculas desacelera e elas encolhem, formando anéis interconectados. Já em estado líquido, as moléculas

³¹ Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

estão apenas levemente conectadas por atração elétrica e livres para o movimento. Dessa forma, flui facilmente quando despejada e toma a forma de seu recipiente.



Ilustração 29 – A água na folha³²

Quando a água torna-se vapor, as moléculas de água têm muita energia e se movem tão rápido que a atração elétrica não consegue mantê-las unidas. Por isso, o vapor não tem forma - ele apenas se expande para ocupar o espaço disponível.

Quando as partículas de vapor quente que estão em nossos pulmões (35 a 37 graus) entram em contato com o ar frio na rua, se condensam (início da fase do estado gasoso para o líquido). Sendo que as partículas de água têm mais espaço para flutuar no ar. Tornando-se uma brincadeira divertida tipicamente da região Sul do Brasil. No inverno, as crianças gaúchas gostam muito de espalhar pelo ar a “fumaça” de seus pulmões, brincadeira que traz um conteúdo importante de maneira bem prática nos dias frios. Casamento de materialidades importantes: a água e o ar.

Sendo que 70% do nosso Planeta Terra coberto pela água do mares. A água pode ser encontrada de forma doce nos rios ou salgadas nos mares. Aqui em Lajeado temos o Rio Taquari que banha todo o centro da cidade. Por muito tempo foi utilizado como porto para o embarque e desembarque das principais embarcações.

Tiriba (2019) comenta que as crianças ficam encantadas quando descobrem que a água compõem em torno de 60% do nosso corpo e dele sai aproximadamente 1,5 litros em forma de urina; 0,4 litros são eliminados pela respiração e 0,1 é perdido

³² Fonte: Arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

em resíduos sólidos ou fezes. Edwards, Gandini e Forman (1999, p.258) destacam que em sua investigação o interesse das crianças pela água se concentrou no momento em que ela evapora ou no seu reflexo.

[...] experiências com água quente, água fria e gelo levaram uma criança a comentar, enquanto olhava um cubo de gelo desmanchando-se em um copo de papel: “A água vem de dentro do gelo” (neste exemplo, a criança estava interessada em saber se o gelo derrete-se de dentro para fora ou de fora para dentro. Foi planejada uma atividade de continuidade usando-se bisnagas d’água cheias de água quente para esculpir uma cabana no gelo). **O interesse acerca de como a água evapora [...] O interesse pelo reflexo da água [...] [grifo do autor]** (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 258 e 259).

A partir desse estudo cito um exemplo: “Devo tudo isso ao meu irmão e ao meu quintal”. Disse o diretor da Asociación para la Niñez y su Ambiente – ANIA, no Peru, ele teve uma infância rica em natureza. Agora, trabalha para proporcionar a mesma experiência para todas as crianças. Joaquín Leguía dirige, desde 1995, a ANIA, entidade que procura conectar as crianças com a natureza para que se tornem agentes de mudança de um desenvolvimento sustentável. Terezinha Fogaça, diretora da escola Ágora (SP) fala:

A natureza e a arte são os caminhos de cura para a humanidade. Esses encontros consigo mesmo, essas oportunidades de se expressar, são o que nos permitem o autoconhecimento. Você ver alguma coisa nascer, se desenvolver e acabar é muito importante para uma criança, é lição de vida, é reconhecimento da condição do humano. A natureza e a arte, provocam uma emoção estética que não tem nome. A beleza da natureza e da arte mexem com a gente de uma maneira que não tem como explicar, não tem nome. Você pode falar em encantamento, maravilhamento, mas especificamente ele não tem nome. **É um bem estar interno, é uma volta ao orgânico, um reequilíbrio da nossa humanidade [grifo do autor]**. (FOGAÇA, 2017, vídeo).

De acordo com Said (2008), a água também é capaz de auxiliar no desenvolvimento de funções sensoriais, cognitivas, físicas e sociais. Ao observar dez crianças de quatro a doze anos em cinco riachos e rios na Malásia, o pesquisador verificou que a água permitiu quinze atividades diferentes, dentre elas nadar, mergulhar, esparramar água, andar, correr e flutuar. No entanto, percebe-se a ligação entre a criança e a água, esta por sua vez, não está a serviço de nós seres humanos e sim, nós que precisamos dela.

d) O ar que sopra as folhas

O vento que maneja o cair das folhas. O ar que permite a nossa respiração. Aquele que proporciona o barulho delas e à noite e seu assobiar. Deixar que as crianças brinquem com a fumaça que sai de suas bocas no inverno e com a planta dente de leão. Que se utiliza-se do vento para espalhar suas sementes e permitir sua reprodução. A brincadeira estava em assoprar as sementes e vê-las se espalhando com o vento.



Ilustração 30 – Ar quente no inverno³³

³³ Fonte: Site “Por acaso” <https://poracaso.com/voce-sabe-por-sai-fumaca-da-boca-quando-esta-muito-frio/>

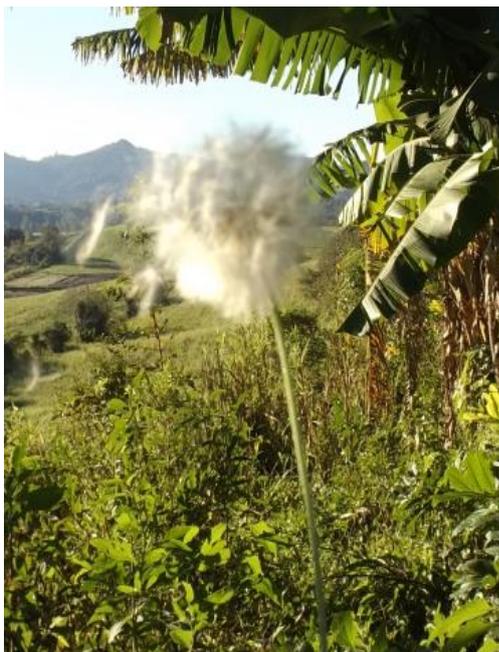


Ilustração 31 - Dente de Leão ³⁴

Cada detalhe da natureza traz para as crianças uma vontade de fazer parte dela. De ser e estar nela. E o nosso corpo precisa da natureza, ele necessita desse contato. Tal afirmação é confirmada por Kerry Logan, consultora do brincar ao ar livre na Austrália. Para a pedagoga, “a natureza é fascinante e surpreendente, ela aguça a curiosidade das crianças. Ela é cheia de perguntas e coisas a explorar, discutir, conversar e compartilhar. Está sempre mudando, nunca fica parada” (LOGAN, 2019).

e complementa:

para mim, ambientes naturais e materialidades orgânicas oferecem mais diversidade às crianças. Eu encorajo professores e escolas a pensar não somente em coisas físicas para escalar e se pendurar, mas também em espaços físicos para encontros, esconderijos, para estar sozinhos ou com os amigos. E jeitos interessantes de se mover nesses espaços, que me desafiam fisicamente para que haja algo para explorar no caminho (ALANA, Entrevista, 2017).

Sendo assim, as crianças precisam correr riscos e os adultos devem permitir que esses riscos aconteçam na escola de educação infantil, para que elas possam sentir-se desafiadas e queiram participar da complexidade imersa na experiência de viver a natureza. Neste contexto, cabe ao professor através do diálogo e da escuta ativa, prestar atenção nos anseios, nas necessidades e nos interesses expressos pelas crianças em convivência com a natureza.

³⁴ Fonte: arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

e) As Pedras do meu quintal

De consistência fria e dura, são quase impermeáveis e formadas há muito tempo. São o resultado da parte interior do planeta terra, o magma que tem temperaturas muito elevadas. Quando esse líquido sai do interior da terra e esfria, as rochas são formadas. A partir do tempo vão desgastando e se fragmentando (a erosão) e as pedras se formam.



Ilustração 32 - As Pedras do meu quintal³⁵

As pedras que encontravam-se próximas e dentro da lagoa, sendo mais utilizadas pelas crianças nas brincadeiras construtivas. Esse resultado contrasta com os estudos de Fjortoft (2004) e Sandseter (2009), realizados na Noruega com crianças de quatro a sete anos, que identificam a pedra como um elemento encontrado na topografia de áreas com mata que possibilita brincadeiras turbulentas como escalar e pular delas. No entanto, Samborski (2010) ao investigar as preferências e percepções em relação ao tipo de solo escolar de 349 crianças de seis a treze anos de duas escolas do Canadá, encontrou que a pedra proporciona todos os três tipos de brincadeiras. As crianças podem escalá-las (brincadeira turbulenta), empilhá-las (brincadeira construtiva) e realizar atividades que envolvam a imaginação, como por exemplo, utilizar a pedra como um forte, nas brincadeiras de espião e de casinha (brincadeira de faz-de-conta).

³⁵ Fonte: arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

Constatou que além da realização dessas brincadeiras, esse elemento serviu também para as crianças desempenharem atividades mais calmas e introspectivas, utilizando a pedra para sentar, por exemplo. Sendo assim, as diferentes características das pedras permitem determinados tipos de interação. Pedras pequenas e soltas podem ser jogadas na água, utilizadas para construção, enquanto que pedras grandes sugerem outras possibilidades. A localização das pedras no ambiente, a altura e o acesso também influenciam no modo como as crianças irão incluí-las em suas brincadeiras.

Essa impermeabilidade das pedras traz a curiosidade para a criança, já que se vê impossibilitada de modificá-la. A narrativa de Piorski (2016) com crianças na natureza ressalta que as pedras são os brinquedos da fúria, do grito:

esse desejo intrépido - despertado pelos materiais- é um caminho de equilíbrio dado pela imaginação do brincar à criança para que ela não se resigne em suas fraquezas. Uma pedra maior provoca avidez de luta nas crianças. É arrancada do chão, atirada ao longe com as duas mãos, com gemidos de grande esforço, é chutada, inspira golpes marciais. Algumas crianças - as do fogo - ficam em fúria com o desafio de uma pedra dura que não quer ser quebrada por pauladas desgovernadas. Eis os brinquedos da fúria, os brinquedos do grito (PIORSKI, 2016, p. 114).

Assim, as pedras contam histórias, edificam a ciência e as crianças se apropriam de mais uma parte do mundo quando podem brincar com essas materialidades orgânicas. A investigação de Tiriba (2019) ressalta que os castelos de pedras tem sido uma constante nas construções infantis ao redor do mundo. Abaixo um dos castelos em sua armação causal na cidade de Lajeado.



Ilustração 33 – “Castelinho” de cascalhos³⁶

Conclui-se que quando a natureza está acessível à criança, ela a incorpora nas suas brincadeiras. Este estudo e a literatura discutida identificam uma variedade de brincadeiras que são realizadas com elementos da natureza. Isso mostra que a natureza de muitos espaços abertos como dos parques urbanos adquire além de uma função estética e ecológica, uma função de lazer. Recursos naturais como terra/barro, água, pedra e ar são elementos que, dependendo de suas características particulares, podem ser incorporados no planejamento de espaços de lazer infantis de modo a promover uma diversidade de brincadeiras.

[...] é preciso lembrar: ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria prima para a maior parte das atividades escolares (TIRIBA, 2006, p. 213).

Ao me embrenhar em diferentes narrativas experimentadas no meu pedacinho de natureza, acabei aproximando conceitos e formulações investigativas sobre a criança e a natureza, aprofundando e conhecendo algumas materialidades orgânicas familiares em nossa região e ainda conhecendo um pouco da história de minha cidade. O intenso estudo ocorrido a partir da recordação desse quintal,

³⁶ Fonte: arquivo pessoal, Ester Schossler dos Santos (Lajeado, 2019).

sublinhou a importância do brincar livre na natureza e seu poder lúdico e imaginativo. Também destacou que, para resistir à tendência instrumental de desconsiderar na Educação Infantil o ser brincante que é a criança e os adultos e sua relação com a natureza.

UMA MENINA NA NATUREZA

Durante todo esse trabalho me senti como o menino de Manoel de Barros vendo o barro, a terra, água, como eu via quando criança, ao lembrar das brincadeiras. Ajudar o morador Anderson a construir uma casinha de pedras, barro e com o que encontramos na atualidade como em sua infância, pude participar dela um pouco.

Ao sentir a terra áspera e depois molhada e lisa como o barro, contrapondo com o sol quente e a leveza das folhas das árvores consegui contextualizar a minha pesquisa bibliográfica. A realização deste trabalho me deu prazer, alegria ao pensar as práticas pedagógicas na escola com esse convívio e cheio de sentimentos.

Neste sentido, fui compreendendo que a vida na natureza e nos seus espetáculos é o que bate, é o que pulsa na Educação Infantil. É o que nos dá mais vontade de aprender e de conhecer. Ao aproximar a criança e a natureza para experimentar um mundo de possibilidades entendi a potência fabuladora do brincar na natureza e o encantamento de adultos e crianças por tocar, aprender a fabricar, encontrar sentidos compartilhados.

O fazer brincante na natureza não ofereceu informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas possibilitou o encontro com uma experiência de sentidos intransferível porque apropriados de uma relação com o mundo e, essa relação é inseparável das corporeidades, das sonoridades, das materialidades, da linguagem.

Como o poeta “Cresci brincando no chão entre formigas” e a natureza faz parte do meu encantamento pelo imaginário do “rio inventado que passa na minha casa”. Inventariando modos de encontrar a vida na natureza. E, ao brincar de novo (agora adulta) com o barro, a água, o ar, as pedras, o fogo, etc incorporei um percurso que ressoava a substanciabilidade do imaginar. Encontro potente que vibra impressões e sentidos na convivência coletiva.

Na atualidade foi muito difícil entender o que os primeiros habitantes de Lajeado, os índios queriam falar, ainda é pouco o que se têm sobre sua história e sobre as suas memórias que nos ajudam a compreender esse sentimento de contemplação e escuta da natureza.

Quando tive que procurar a água entre as gotas de orvalho do meu quintal, pegar o vento que não conseguia enxergar e somente sentir, ir até a borda do rio, movimentar o barro com as mãos e depois com a ponta de um galho procurando descobrir suas diferentes densidades, ouvir as histórias de outras pessoas que tiveram esse contato com a natureza me fizeram compreender com maior complexidade os atos simples e mundanos que marcam a infância.

Ao destacar a criança e a natureza no currículo da educação infantil que se pretende, estamos permitindo esse contato, esses delírios com o barro, as marcas de uma infância encantada. Por isso fiquei maravilhada com as leituras de Bachelard, introduzidas por Sandra Richter e pretendo me aprofundar nessa direção.

Além disso, pretendo relatar essa experiência investigativa no contexto educativo da minha cidade para aproximar interrogações e ampliar a formação docente na referida temática. Compreendo que outros professores podem se inspirar no meu trabalho. Lúdico, divertido, ressonante que marca a vontade de perseguir processos de formação: essa ação tão humana.

8 REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política - ensaios e conferências**. Rio de Janeiro. Relume-Dumara, 1993.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro, julho de 2018, 2ª edição. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BITTENCOURT, Ariane Carolina Boscardini; LINO, Dulcimarta Lemos. **Proibido não Tocar: Uma Instalação Sonora na Escola de Educação Infantil**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 283-306, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4634>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva/ **A dimensão lúdica de 0 a 3 anos e na creche**. Anna Bondioli. trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi - 9ª edição - Porto Alegre: ArtMed, 1998. P. 212 a 227.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Naturais: Ensino de primeira a quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 18 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2296-cne-resolucao005-2009-pdf>. Acesso em 18 jun. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Educação é a base.

Disponível

em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2019.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 2ª edição, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018 Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRONOWSKI, J. **As origens do conhecimento e da imaginação**. 2ª ed. Brasília: Editora da UNB, 1997.

BRUM, Camila; GRASEL, Caroline; SICHELERO, Giulia; BRICOLI, Rafael; (orgs.) **Kainru e Kamé: Sol e Lua na cultura Kaingang**. Tradução Kaingang: Iracema Nascimento e João Carlos Padilha. Zine realizado para o “Encontro de saberes” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza**. São Paulo: Aquariana, 2005.

DAY, Travor. **Água** / consultor Jon Woodcock; traduzido por Cláudia Cabilio. - São Paulo: DCL, 2007.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTIVALET, Cilon. Ecologia da comunidade: **Bosque de Canela na escola**. Porto Alegre, RS, 2017. 80 p.: Il color.

MOSS, Peter. **Microprojeto e Macropolítica: aprendizagem por meio de relações**. In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem

linguagens da criança: a experiência em Reggio Emilia em transformação. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 2.

FALEIRO, Silvana Rossetti. **Lajeado** - Perfil histórico étnico-social (do período indígena à colonização. Prefeitura Municipal de Lajeado / Secretaria de Cultura e Turismo. Outubro de 1996.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy (Org.) Araraquara, JM Editora, 2004. P. 09 a 32.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GARIBOLDI, Antônio; MUSSINI, Ilaria. **Seminário Políticas e práticas de avaliação na/da educação infantil: princípios teórico-metodológicos de experiências na Emilia Romagna (Itália).** Os slides e textos foram disponibilizados no curso. Programa de Extensão Educação Infantil na Roda em parceria com o Programa de Pós Graduação em Educação FAGED/UFRGS (2019).

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos.** O atendimento em creche. 2ª edição - Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária.** 14ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HINTERHOLZ, Beatran & RICHTER, Sandra. **Devaneios voltados para uma infância com o barro.** Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan.-abr. 2017, p. 49-68. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/26122/19380>>. Acesso em 24 mai. 2019.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Práticas Pedagógicas em Ciências: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Adelbra, 2012.

LANZ, Rudolf. 1915-1998. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**/ Rudolf Lanz- 12 Ed. - São Paulo: Antroposófica, 2016.

LAPPE, Emelí. **Espacialidades Sociais e Territoriais Kaingang: Terras Indígenas Foxá e por Fi Gâ em Contextos Urbanos dos Rios Taquari-Antas e Sinos**. Lajeado, UNIVATES, 2015. 207 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ambiente e Desenvolvimento. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1081/1/2015EmeliLappe.pdf>. Acesso em 27 mai. 2019.

LAROSSA, Jorge. Desejo de realidade - Experiência e alteridade na investigação educativa. In: KOHAN et al (orgs.). **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAROSSA, Jorge. **O ensaio e a escrita acadêmica**. Revista Educação e Realidade. Jul/dez 2003, p. 101 a 115. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25643/14981>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LINO, Dulcimarta. **Barulhar**: a música das culturas infantis. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf. Acesso em 04 jun. 2019.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 395 f. Porto Alegre; UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Projeto de pesquisa**. Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia gaúchos: escuta e criação na experiência de barulhar. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Escuta-e-cria%C3%A7%C3%A3o-na-experi%C3%Aancia-de-barulhar..pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

LISBOA, Cassiano Pamplona. **(Re)contando histórias : o ambiente tematizado a partir dos itinerários de vida** [manuscrito] / Cassiano. Pamplona Lisboa. – Porto Alegre: UFRGS, 2007. 180 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000597091&loc=2007&l=add08373fa582e46>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MALAGUZZI, Loris. **“Uma carta diritti per tre” I Taccuni, Comune de Reggio Emilia em castelhano, Inclui-do na estrada de meninas e meninos, Coleção “Listening não é dado”**. Barcelona: Reggio Children, Rosa Sensat, Ochahedron, 2005.

MELLO, Débora Teixeira de. CORREA, Aruna Noal. CACIAN, Viviane Ache (org.). **Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 228 p.

MACHADO, Yasmin Sauer et al; **Brincadeiras infantis e natureza: investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos**. Temas psicol. vol.24 no.2 Ribeirão Preto jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-14Pt> >. Acesso em: 13 jun. 2019

MELLO, Débora Teixeira de. CORREA, Aruna Noal. CACIAN, Viviane Ache. (org.) **Docências na Educação Infantil: currículo, espaços e tempo**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 228 p.

Ó, Jorge Ramos, do. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX).** Coleção Educa – Ciências Sociais, nº 2 Educa e Autor, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In.: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 87 a 111.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: Uma experiência em educação.** 1ª edição, São Paulo: Editora Livre, 2013. p. 114 a 123

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, C. **An Audience with Carlina Rinaldi.** Mac Roberts Arts Centre. Stirling University, September, 2002.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação no mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora.** Tradução Marisa Trench Fonterrada - São Paulo, Editora UNESP, 2001. p. 33 a 85.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação no mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora.** Tradução Marisa Trench Fonterrada - São Paulo, Editora UNESP, 2001. p. 287 351.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** Tradução Marisa Trench Fonterrada - São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

TIRIBA, Lea. **CRIANÇAS, NATUREZA E EDUCAÇÃO INFANTIL**. PUC- Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em 03 jun. 2019.

Sites pesquisados:

Brasil Escola - <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/agua-potavel.htm>
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-infantil-reggio-emilia-um-novo-olhar-para-educacao.htm>

Criança e Natureza - <https://criancaenatureza.org.br/>

Vídeos:

FILMES, Maria Farinha. **Criança e natureza - Conheça o Projeto**. Disponibilizado pelo site Criança e Natureza: ALANA, publicado em 6 de jul de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=_GeRQKzMmC. Acesso em 03 jun. 2019.

FOGAÇA, Terezinha. **O elo entre a natureza e a arte**. Entrevista do Projeto Criança e Natureza com Terezinha Fogaça, diretora da Escola Ágora de São Paulo. ALANA: Publicado em 19 de jun. de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=bKIJL-EX-nl. Acesso em 03 jun. 2019.

LOGAN, Kerry. **A natureza como espaço de acolhimento**. Entrevista do Projeto Criança e Natureza com especialistas na temática. ALANA: Publicado em 14 de ago. de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U_Vlso. Acesso em 03 jun. 2019.

TIRIBA, Lea. **A natureza e as culturas tradicionais**. Entrevista do Projeto Criança e Natureza. ALANA: Publicado em 13 de abr de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=1j0u96dySBI. Acesso em 03 jun. 2019.