



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL**  
**CAMPUS ARAPIRACA**  
**PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**ORLANE FERNANDES SILVA**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE  
DIZEM AS CRIANÇAS**

**ARAPIRACA**

**2020**

Orlane Fernandes Silva

O lugar da educação ambiental na Educação infantil: o que dizem as crianças

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado a Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca para obtenção do título de graduada em Pedagogia Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Adelmo Fernandes de Araújo

Arapiraca

2020

Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Biblioteca Campus Arapiraca - BCA  
Bibliotecário Responsável: Nestor Antonio Alves Junior

CRB - 4 / 1557

S586l Silva, Orlane Fernandes  
O lugar da educação ambiental na Educação infantil: o que dizem as crianças /  
Orlane Fernandes Silva. – Arapiraca, 2020.  
58 f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade  
Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Adelmo Fernandes de Araújo.

Bibliografia: p. 53-57.  
Anexo: p. 58.

1. Educação infantil. 2. Educação ambiental. 3. Crianças. I. Araújo, Adelmo  
Fernandes de. II. Título.

CDU 37

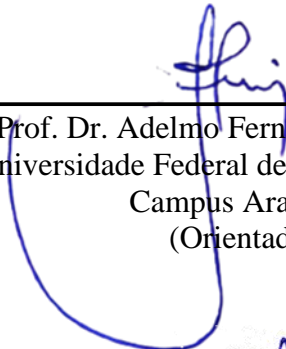
Orlane Fernandes Silva

O lugar da educação ambiental na Educação infantil: o que dizem as crianças

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado a Universidade Federal de Alagoas  
- UFAL, Campus de Arapiraca como pré-  
requisito para a obtenção do grau de Licenciado  
em Pedagogia.

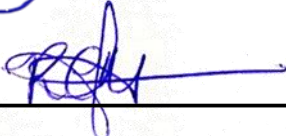
Data de Aprovação: 22/10/2020.

**Banca Examinadora**



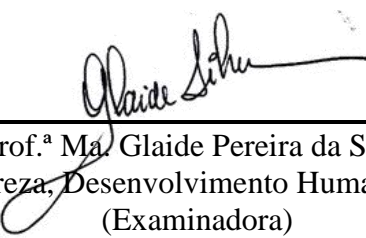
---

Prof. Dr. Adelmo Fernandes de Araújo  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Campus Arapiraca  
(Orientador)



---

Prof.ª Dr.ª Renata da Costa Maynard  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Campus A. C. Simões  
(Examinadora)



---

Prof.ª M.ª Glaide Pereira da Silva  
Assessoria em Estudos da natureza, Desenvolvimento Humano e Agroecologia - AGENDHA  
(Examinadora)

*À Amélia, minha mãe, pela liberdade de plantar  
e colher meus aprendizados.*

*À Lúcia, por me acolher na vida que estava  
se desnudando sobre meus olhos.*

*À Rosália, por ter sido minha mãe.*

*Às senhoras dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Muitas são senhor meu Deus, as maravilhas que tens operado para conosco, e os teus pensamentos não se pode contar diante de ti; seu eu os quisera anunciar, e deles falar, são mais do que se podem contar (Salmos 40:5). Assim como são incontáveis as pessoas as quais devo agradecimentos, por isso mesmo inicio agradecendo a:

Deus – alento, solidez e lugar seguro;

Dona Amélia e Seu Orlando – meus pais, que na infância tanto me cuidaram. Na adolescência me permitiram, e na juventude, o esforço afetivo para que eu pudesse ser tudo o que venho me tornando;

Orleane – minha irmã, que mesmo em suas ausências e silêncios, conserva o orgulho do amor irmanal;

Samuel – meu bem, por ter sido a base estrutural para que tudo isso se concretizasse.

Dona Lúcia – pela acolhida e despertar da vida;

Dona Rosália – pelos cuidados diários de uma mãe;

Alex – meu amigo querido, por ter compartilhado a vida, anseios, segredos e os corredores da UFAL;

Raquel e Ana – por vossas amizades genuínas;

Profa. Renata (Renata da Costa Maynard) – a quem gosto de intitular de musa da educação infantil, exemplo de dedicação, ética e sabedoria, meus sinceros agradecimentos por inculcar em mim o desejo de ofertar o melhor para a educação da infância;

Prof. Adelmo (Adelmo Fernandes de Araújo) – que me honra com sua orientação. Sou grata pelos anos dispensados na graduação a nos admoestar para além das disciplinas curriculares, acerca da complexidade da vida humana, que de tudo emana nossa vida. És exemplo de amizade, prudência, virtudes, sabedoria e respeito. Gosto-te muito;

Aos docentes da UFAL – pelos ensinamentos, conversações e amizades;

A todos os professores – que além de sonhar, lutam por uma educação da infância que respeite a criança, sua voz e autonomia;

Às crianças – pela reafirmação de suas competências para dialogarem sobre tudo o que lhes dizem respeito.

A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos.

*- Mas você não era criança então?*

*-Era. Mas nem todas as crianças tem a felicidade  
que tens de entender as árvores.  
E mesmo porque nem todas as árvores  
gostam de falar.*

*(José Mauro de Vasconcelos, O meu Pé de Laranja Lima)*

## RESUMO

O presente estudo objetivou investigar ações educativo-ambientais no âmbito da educação infantil a partir do que dizem as crianças. Para o alcance desse objetivo, foi feita a opção de ouvir crianças de uma turma pré-escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Arapiraca, estado de Alagoas. As contribuições teóricas que subsidiaram as reflexões desta pesquisa têm como base: a) normas e legislações que garantem a inserção da educação ambiental na educação infantil (BRASIL, 1996, 1998, 1999, 2009, 2012, 2017); b) autores que discutem o tema educação ambiental e educação infantil (TIRIBA, 2010; TOLEDO, 2010; FERNANDES, 2007; PEREIRA, 2011; BARROS, 2018); c) estudos sobre escuta e pesquisa com crianças (SOUZA, 2006; ANDRADE, 2007). Adotou-se para proceder às investigações a abordagem metodológica qualitativa de pesquisa com estudos do tipo caso único (BOGDAN; BLIKEN, 1994). O trabalho de campo integrou dispositivos específicos para construção dos dados com as crianças. Os recursos metodológicos utilizados foram oficinas de imagens (OLIVEIRA, 2015), desenho comentado (MARTINS, 2010) e oficina de fotografias. Para o tratamento dos dados optou-se pelo agrupamento de temáticas que foram retiradas das falas das crianças com o objetivo de produzir um cenário dos enfoques concedidos às ações de educação ambiental no contexto pesquisado (SILVEIRA, 2005). Os resultados da pesquisa apontam experiências de uma educação ambiental fortemente tímida e associada a aspectos pontuais, de vertente naturalista (SAUVÉ, 2005) que não considera as potencialidades da criança em tecer relações aprofundadas com o meio social e ambiental que a cerca. Também se concluiu que as crianças expressam noções acerca do entendimento de conceitos relacionados ao meio ambiente e a natureza e de sua relevância para o bem-estar coletivo, o que denota a necessidade de uma educação ambiental mais desafiadora e competente.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Educação ambiental. Crianças.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate educational-environmental actions in the context of early childhood education based on what children say. To achieve this goal, the option was made to listen to children from a preschool class at a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Arapiraca, state of Alagoas. The theoretical contributions that supported the reflections of this research are based on: a) norms and laws that guarantee the insertion of environmental education in early childhood education (BRASIL, 1996, 1998, 1999, 2010, 2012, 2017); b) authors who discuss the theme of environmental education and early childhood education (TIRIBA, 2010; TOLEDO, 2010; FERNANDES, 2007; PEREIRA, 2011; BARROS, 2018); c) studies on listening and research with children (CRUZ, 2008; ANDRADE, 2007; ROCHA, 2008). The qualitative methodological approach to research with single case studies was adopted to carry out the investigations (BOGDAN; BLIKEN, 1994). The fieldwork integrated specific devices for building the data with the children. The methodological resources used were image workshops (OLIVEIRA, 2015), commented drawing (MARTINS, 2010) and photography workshop. For the treatment of the data, it was decided to group themes that were taken from the children's speeches in order to produce a scenario of the approaches granted to environmental education actions in the researched context (SILVEIRA, 2005). The results of the research point to the practice of an environmental education strongly timid and associated with specific aspects, of a naturalistic aspect (SAUVÉ, 2005) that does not consider the child's potential to weave in-depth relationships with the social and environmental environment that surrounds them. It was also concluded that children express notions about the understanding of concepts related to the environment and nature and their relevance to collective well-being, which denotes the need for a more challenging and competent environmental education.

**Keywords:** Early childhood education. Environmental education. Children.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO PARA O MEIO AMBIENTE .....</b>	<b>13</b>
2.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: SUA GÊNESE E CONCEITOS .....	13
2.2	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	16
2.3	POR QUE OUVIR E FAZER PESQUISA <i>COM</i> CRIANÇAS? .....	21
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>23</b>
3.1	A NATUREZA DA PESQUISA .....	23
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA .....	24
3.3	CAMPO DA PESQUISA .....	26
3.4	DESENHO METODOLÓGICO E ETAPAS: OBJETIVOS E MÉTODOS .....	28
3.4.1	Etapas da pesquisa .....	28
3.5	INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	31
3.5.1	Observação participante .....	31
3.5.2	Oficina de imagens .....	31
3.5.3	Oficina de fotografias .....	33
3.5.4	Desenho comentado.....	34
3.5.5	Análise dos dados .....	34
<b>4</b>	<b>OS RESULTADOS E A ANÁLISE DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
4.1	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? .....	36
4.2	CRIANÇA, MEIO AMBIENTE É? .....	36
4.3	ARRANCAR FLOR NÃO PODE! TEM PNEU PRA GENTE NÃO ENTRAR! .....	41
4.4	XÔ PASSARINHO, XÔ PASSARINHO AQUI É A MINHA CAMPINA EU QUE TENHO QUE CORTAR ESSA ÁRVORE. EU QUE MANDO AQUI!.....	45
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>
	<b>ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

E deixe-me dizer-te em segredo  
Um dos grandes segredos do mundo:  
Essas coisas que parecem não terem beleza nenhuma.  
É simplesmente porque não houve nunca  
Que lhes desse ao menos um segundo olhar!  
Mário Quintana

Nos últimos anos as discussões em torno do tema educação ambiental tem sido amplamente difundidas no âmbito do ensino formal, primordialmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental em 2012, que orientam o tratamento dessa educação, o aprendizado nas escolas da educação básica e a formação de professores acerca desse tema. Mas pouco se discute sobre educação ambiental na educação infantil, principalmente sobre o ponto de vista das crianças. É interessante tal ausência, tendo em vista, que esses espaços institucionais são lugares privilegiados para a dimensão ambiental, pois é no âmbito dessa etapa, que a criança detém a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências de interações: sejam elas sociais, com seus coetâneos<sup>1</sup> ou o adulto, culturais, e principalmente com elementos da natureza, com o meio natural. É nesses espaços que elas mais vivenciam sua infância, tendo em vista que permanecem nesses ambientes por um longo período de tempo. Também são esses espaços coletivos e não familiares responsáveis por forjar a construção integral dessa criança enquanto sujeito subjetivo e coletivo. Dois elementos fulcrais quando se trata de meio ambiente. Ainda nesses espaços “as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver” (TIRIBA, 2010, p. 2).

Nesse sentido, se a criança, embora dependente do adulto, se constrói muito fortemente nesses ambientes, então defender uma perspectiva de educação ambiental desde essas primeiras descobertas e sensações muito contribui para a visão da criança como integrante do meio no qual ela se movimenta, toca, sente o vento, brinca com água, areia, sobe em árvores, observa o vai e vem das folhas, produz e internaliza cultura,<sup>2</sup> convive com a diversidade e a biodiversidade, mesmo sem ter o conhecimento dessas nomenclaturas. A seara

---

<sup>1</sup> Termo que significa *com seus iguais, de mesma idade*, cunhado nas pesquisas sobre as crianças e o contexto da infância da Psicologia Sociointeracionista (CARVALHO e PEDROSA 2002).

<sup>2</sup> Os estudos da Sociologia da Infância definem a criança não apenas como indivíduo que convive com a cultura que lhes é exposta, no processo de internalização de cultura do mundo adulto. Mas que estas são produtoras de cultura quando transformam a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo de **pares** (*seus iguais/mesma idade*) (CORSARO, 2002).

da infância se traduz em um campo fértil para permitir que as crianças, assumam um comportamento em relação ao meio ambiente, especialmente se considerarmos as situações emergenciais do planeta. Uma perspectiva educacional ambiental nesses moldes implica em reconhecer as crianças enquanto,

[...] **seres da natureza** e, simultaneamente, **da cultura**; são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie, mas cujo **desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte** (VYGOTSKI, 2007, p.3, grifo nosso) .

Tal concepção sinaliza a ligação que o indivíduo detém com a natureza, com o ambiente. Como seres que se forjam nessa relação, nessa ligação. O que evidencia um indivíduo que se traduz propriamente meio ambiente. Visto seu evidente “entranhamento” com essa dimensão, em que todos os seres estão de alguma forma interconectados (MORIN, 1990). A esse respeito Tiriba (2010, p.9) afirma:

Não há um mundo que preexiste e independe de nossas ações, não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele. Não há separação entre sujeito e objeto: ao nos movimentarmos no mundo, criamos um novo mundo e nos constituímos nele.

Essa interconectividade que é oposta a fragmentação da realidade, apresenta as diretrizes para uma educação ambiental que não objetifique o ambiente. Se as crianças são seres que só existem *com e na* relação com a natureza, significa que elas já possuem o gérmen para cuidar do planeta. Desse modo, a promoção de experiências de educação ambiental no âmbito da educação infantil devem ser desenvolvidas, principalmente com vistas à superação de concepções sobre a não maturidade cognitiva das crianças para entendimento dos conceitos mais elaborados desse campo. O meio ambiente é um sistema complexo que não pode ser compreendido em partes fragmentadas (MORIN, 1990) e as crianças, apresentam uma tendência afetiva por seus elementos.

Partindo dessas afirmações o interesse em pesquisar educação ambiental no contexto da educação infantil emergiu durante a disciplina Saberes e Metodologias do Ensino de Ciências Naturais II, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a partir do estudo da escolarização da dimensão ambiental no Brasil em que se evidenciou o enfoque dado a escolas, quase que exclusivamente com crianças e adolescentes da faixa etária dos 06 aos 17 anos. No entanto, a educação infantil está alçada a educação Básica, como sua primeira etapa, segundo a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 em seu art. 29 caput quando afirma: “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.” Para além disso, há uma exigibilidade do ensino de educação ambiental para a educação básica:

**A Educação Ambiental** é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, **devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica** [...] devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. (BRASIL, 2012, p. 3, grifo nosso).

Apesar dessa exigível diretriz, durante a elaboração do estado de arte, a partir de leituras do artigo A educação ambiental no âmbito escolar: análise de conteúdo de artigos publicados na revista eletrônica do mestrado em educação ambiental – REMEA (período 2004-2013) de Dantas e Abílio (2014), e a dissertação de mestrado intitulada de Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras, de Marinete Beluzzo Luccas (2016), se evidenciou um baixo índice de trabalhos acadêmicos sobre a inserção de educação ambiental nesse setor educacional. De 2.765 (dois mil setecentos e sessenta e cinco) trabalhos catalogados pela autora na plataforma EArte<sup>3</sup> em um recorte temporal de 1995 a 2012, apenas 79 (setenta e nove) discutiam educação ambiental no contexto escolar formal, e desses, apenas 35 (trinta e cinco) se referiam a educação da infância. Quanto ao foco, os números são ainda mais escassos apenas 03 (três) trabalhos partiam da perspectiva de construção de dados sobre EA tendo como cerne a escuta ou pesquisa com crianças, o que revela escassez de estudos nesse âmbito.

Diante desses números e da relevância do assunto, se faz necessário que mais pesquisas sejam realizadas, para contribuir com um levantamento das condições da inserção de educação ambiental no contexto escolar, especialmente na educação infantil e tendo como foco o sujeito fim da educação: a criança. O objetivo de considerar as falas das crianças em perspectivas dos contextos escolares se traduz no intuito de ampliar a qualidade da oferta da educação infantil, permitindo destacar a possibilidade de que os “[...] os projetos pedagógicos deixem de ser apenas **para** as crianças, para serem definidos a partir das crianças e **com** elas”

---

<sup>3</sup> Projeto interinstitucional denominado “Estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil” em que cataloga no banco de teses e dissertações da Capes produções acadêmicas sobre educação ambiental. O projeto dispõe em seu catálogo de pesquisas datadas de 1981 a 2016. Disponível em: <http://www.earte.net/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

(ROCHA, 2008, p. 47, grifos do autor). Nesse sentido, compreender as práticas de EA que permeiam uma escola de educação infantil a partir das concepções das crianças, do que elas vivenciam, significam e simbolizam, podem oferecer subsídios para se pensar em possibilidades de melhorias nas práticas pedagógicas em EA da infância e na formação de professores.

Desse modo, este estudo objetiva: investigar ações educativas em torno do tema educação ambiental realizadas no contexto da educação infantil em uma escola de educação da infância de Arapiraca-AL a partir do que dizem as crianças. Especificadamente, (1) Identificar as concepções das crianças acerca de meio ambiente 2) Compreender o contexto e enfoques das práticas de EA na instituição, a partir do que as crianças enfatizam 3) Inferir sobre as consonâncias e desdobramentos dessas práticas para a educação ambiental na educação infantil.

Sob essas perspectivas, este trabalho encontra-se fundamentado nos documentos de referência da Educação Infantil que tratam do currículo e as ações pedagógicas (BRASIL, 1998, 2009, 2017); nas legislações que institucionalizaram a educação ambiental no contexto escolar (BRASIL, 1999, 2012). Também se fundamenta em teóricos que discutem Educação Ambiental na Educação Infantil (BARROS, 2018; TIRIBA, 2010), bem como em teóricos que conceituam Educação Ambiental (SAUVÉ, 2005, LAYRARGUES; LIMA, 2014, GUIMARÃES, 2011). Como esta pesquisa ouviu crianças, tal abordagem está referendada nos estudos de (SOUZA, 2006; ANDRADE, 2007).

O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, incluindo esta introdução. O segundo capítulo discute a Educação Ambiental no Brasil e no contexto da educação da infância. O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia, que envolve a natureza da pesquisa, os dispositivos utilizados, os sujeitos envolvidos e o *lócus*. No quarto capítulo serão apresentados os resultados e a análise da pesquisa, expondo os dados que as crianças revelaram. No quinto capítulo, serão expressas as considerações finais em que há uma reflexão da relevância do estudo para a educação ambiental da educação da infância. Espera-se com resultados obtidos, contribuir para que a educação ambiental na educação infantil trace caminhos mais sólidos, como as escolas, pois a infância é o período de construção de valores e atitudes dois elementos cruciais para ação consciente sobre o planeta.

## 2 A EDUCAÇÃO PARA O MEIO AMBIENTE

Acho que o quintal onde a gente brincou  
 é maior do que a cidade  
 a gente só descobre isso depois de grande  
 a gente descobre que o tamanho das coisas  
 há de ser medido pela intimidade  
 que temos com as coisas.  
 (Manoel de Barros)

### 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: SUA GÊNESE E CONCEITOS

Os primeiros passos de uma educação ambiental brasileira – EA foram dados ainda na década de 1970, muito antes de sua institucionalização. A influência de discussões sobre essa temática no âmbito internacional, associada aos movimentos sociais e ambientais que começam a surgir e a discutir essas questões no Brasil, produzia o gérmen da EA (GUIMARÃES, 2011). As ONGS tiveram papel determinante na disseminação desse gérmen, ao darem visibilidade a projetos associados a aspectos ambientais. (SANTOS, 2003). Desse modo, a história das primeiras nuances da EA no Brasil é fortemente estruturada pelo âmbito não formal. Os primeiros conceitos de EA desenvolvidos e que permeavam o mundo se concentravam numa concepção conservacionista e preservacionista ecológica, em que os problemas ambientais eram discutidos sob o ponto de vista dos valores de cuidado, de empatia humana pelo meio ambiente, de um manuseio adequado e consciente ecologicamente, se adequando a discursos puramente físicos de meio ambiente. (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Ainda nos anos 70 novas percepções de educação ambiental começam a surgir fruto de contradições e convergências com os primeiros conceitos. No âmbito internacional conferências discutem crescimento econômico e exploração do ambiente natural, <sup>4</sup>a efervescência dessas discussões ocasiona reorientações da imagem da educação ambiental, as novas perspectivas se caracterizam comportamentalistas com a noção individualizada de responsabilidade pelas ações diante da crise ambiental. É uma concepção pragmática de EA, no sentido de que mudanças individuais gerariam mudanças sociais amplas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A década de 1980 trouxe consigo a expansão da EA a outros setores da sociedade, o número de estudos e pesquisas em nível acadêmico se ampliou juntamente com o interesse

---

<sup>4</sup> Conferência de Belgrado em 1975.

social por essa temática. O Brasil experimentava um processo de redemocratização no campo político que impulsionou a tomada de opiniões sobre variados assuntos, incluso a EA (GUIMARÃES, 2011). Em 1981, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei 6.938 é aprovada e entre seus princípios estabelece a EA em todos os níveis de ensino e na educação da comunidade, com o intuito de capacitar a sociedade para a defesa do meio ambiente. De igual modo, a Constituição Federal de 1988 reserva um capítulo inteiro dedicado ao assunto, sob o título “Meio Ambiente” em que alude a termos ligados à preservação, restauração, defesa, proteção e manejo ecológico. Além de um conceito inicial de sustentabilidade incorporado no dever da coletividade em defender e preservar o meio ambiente para as atuais e futuras gerações. A EA é apresentada como obrigatória e necessária em todos os níveis de ensino (SANTOS, 2012), surgia então às primeiras aproximações da EA com o campo educativo.

Mas os anos 90 são os verdadeiros responsáveis por intensificar essa conexão da EA com as escolas. Em 1991, através da portaria 678, a Coordenação de Educação Ambiental–COEA responsável por gerir em todos os níveis de ensino os conteúdos de EA é criada. Essa mesma portaria aprovou e criou o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA vinculado ao Ministério da Educação – MEC e ao Instituto do Meio Ambiente – IBAMA responsáveis por administrar a gestão ambiental e o ensino de EA. Além do Núcleo de Educação Ambiental – NEA vinculado ao Ministério da Educação. Em 1992 as discussões ambientais e a EA no Brasil alcançam uma maior amplitude a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como RIO-92, por ter sido sediada na cidade do Rio de Janeiro.

Essa conferência resultou na publicação de dois documentos, a Agenda 21 que consistiu em trazer diretrizes para a construção de sociedades sustentáveis a partir da conciliação de justiça social, econômica e preservação ambiental (BRASIL, 2018) e o Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que reafirmou as abordagens de EA existentes e apresentou novos elementos ao reconhecer a interligação das dimensões econômica, social, histórica, política e cultural para se compreender EA, elementos como a consciência de uma responsabilidade sobre o ambiente coletiva e individual de dimensões planetárias; o desenvolvimento de um pensamento holístico de conexão do ser humano com outras formas de vida compreendendo-se ele próprio como essa vida e pensamentos mais críticos sobre as formas de preservação e conservação naturais. O tratado ainda consolidou a

EA como uma aprendizagem permanente, interdisciplinar e que deve permear a educação formal e não formal (DIAS, 2000; TONZONI- REIS, 2004).

A RIO-92 expôs novas tendências e conceitos de EA, surgindo uma vertente mais crítica da educação ambiental que a discute problematizando as relações da sociedade com a natureza, ao reconhecer que os problemas ambientais só podem ser entendidos e superados ao serem tomados sob uma perspectiva mais ampla que considere o social, o econômico e o político, portanto um viés socioambiental. Assim a EA já não se enquadrava apenas em aspectos biologizantes. (LAYRARGUES; LIMA, 2014; ZANON, 2019; GUIMARÃES, 2011). Essa ebulição provocada pela RIO-92 se arrastou até o final da década de 90, e culminou na institucionalização da Educação Ambiental no Brasil por meio de Lei 9. 795/99 que editou a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, elevando o país a ser o primeiro da América Latina a editar uma lei nacional sobre EA. Tal legislação definiu conceitos, contornos e abrangência ao inserir outras categoriais sociais como responsáveis no plano e difusão da EA, como meios de comunicação, ONG's e instituições privadas e públicas. A lei ratificou a relevância da EA formal ao elevá-la ao status de obrigatoriedade de seu ensino em todos os níveis e modalidades educacionais e sua natureza interdisciplinar, integrativa e permanente (BRASIL, 1999).

Os anos 2000 continuaram o legado da RIO-92 ao apresentar as características político-pedagógicas definidas no Tratado da EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EA-DCNEA do ano 2012, em que descreve a EA de forma politizada, multidimensional e fruto de convergências políticas, sociais, econômicas, ciência, cultura, relações humanas, tecnologia etc. Descreve a necessidade da EA dialógica, crítica, socioambiental, reafirma a competência da educação formal por meio de currículos e propostas educativas que tracem objetivos que promovam uma participação ética e consciente em defesa do meio ambiente compreendendo sua amplitude e complexidade planetária (BRASIL, 2012).

Desse modo, os caminhos percorridos pela EA no Brasil demonstram sua consolidação jurídica e institucional, sua obrigatoriedade no ensino formal, sua abrangência no âmbito não formal. Denota ainda a variabilidade de suas tipologias e conceitos, fruto das diversas abordagens existentes e meios de se fazer educação ambiental. Essas variantes demonstram a complexidade de se entender e trabalhar com a EA, porém essas mesmas dimensionalidades permitem diálogos que possibilitam a amplitude das discussões sobre essa temática, que por sua natureza é impossibilitada de reduzir-se a um contexto único. Contudo, a historicidade

desse campo revela que sua construção atual carece de criticidade em todas as suas abrangências e da materialização nos currículos e instituições escolares de um melhor desenvolvimento das tendências socioambientais para que dessa forma produza mudanças estruturais ambientais na sociedade.

## 2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As aproximações da Educação Ambiental com a educação da infância tiveram início ainda na década de 70, quando a Conferência Intergovernamental sobre EA<sup>5</sup> recomendou a sua inserção desde a infância por meio do Ensino Infantil, quando afirmou: “constituir um processo permanente, desde o início da educação infantil e contínuo durante todas as fases do ensino formal” (BRASIL, 1997, p.71). No entanto, nos anos 70 a educação infantil brasileira estava alicerçada em um caráter altamente assistencialista e higienista, vinculada a órgãos do serviço social, e detinha um viés de suplementação às famílias mais humildes, ofertando cuidados básicos de alimentação e higiene aos infantes. (KUHLMANN, 2000). Logo não detinham uma identidade direcionada à escolarização que possibilitaria a formulação de propostas educacionais para essa etapa da educação, incluindo políticas ligadas a EA.

A década de 80, com as mudanças estruturais, sociais e políticas, ocasionadas por o processo de redemocratização pós-regime militar no Brasil, impulsionaram a luta por melhorias das concepções de Educação Infantil. E a bandeira por defesa de um caráter educacional das creches e pré-escolas, com vistas à superação da visão assistencialista e com o intuito de delimitar uma educação da infância singular, com respeito à infância e do acesso às instituições se tornarem um direito das crianças, ganhava destaque. (KUHLMANN, 2000). Essas proposições se efetivaram juridicamente com a publicação da Constituição Federal de 1988 em que as creches e pré-escolas passaram a figurar no capítulo da educação<sup>6</sup> evidenciando o caráter educativo dessa etapa educacional. Esse mesmo documento foi responsável por respaldar as práticas envolvendo a EA na educação infantil<sup>7</sup> ao preconizar sua promoção e defesa do meio ambiente em todos os níveis de educacionais.

---

<sup>5</sup> Sediada em Tbilisi, em 1977.

<sup>6</sup> O capítulo III da Constituição Federal de 1988 intitulado de “*Da Educação*” em seu art. 208 inciso IV afirma: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos (cinco) anos de idade.”

<sup>7</sup> O capítulo VI da Constituição Federal de 1988 intitulado de “*Do Meio Ambiente*” em seu art. 225 inciso VI afirma: “promover a educação ambiental **em todos os níveis de ensino** e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.”

A década de 90 explicitou as conquistas da institucionalização da Educação Infantil proporcionada por a Constituição de 1988. Assim, em 1994 o Ministério da Educação – MEC publica a Política Nacional de Educação Infantil - PNEI, documento pioneiro na formulação de propostas educacionais e políticas públicas direcionadas à infância. A PNEI norteou os objetivos, as concepções de educação, de criança, do profissional da infância e das diretrizes das ações educativas, inclusive ações de EA. O documento, ao tratar das propostas pedagógicas das unidades educacionais infantis, utiliza o termo meio ambiente como ações a serem desenvolvidas com as crianças, por meio de “experiências e conhecimentos que promovam o entendimento sobre os processos de transformação da natureza, meio ambiente e sociedade”. (BRASIL, 1994, p.17). Desse modo, a PNEI não denominou o termo EA em seu documento, apesar da disciplinarização da EA, em todos os níveis, ser discutida desde o final da década de 80 e fortalecida no início dos anos 90, o que não justificaria a ausência em um documento orientador como esse.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB alça a Educação Infantil, até então nível educacional, ao status de parte integrante da Educação Básica. Essa adesão posicionou-a como primeira etapa da educação, esse reconhecimento delimitou uma identidade a essa educação e ampliou sua dimensão no sistema educacional. Tal educação tinha como objetivo desenvolver integralmente a criança e colaborar na sua formação psíquica, social e física (BRASIL, 2005). A LDB tornou necessária a elaboração de uma base curricular comum para os níveis educacionais. No âmbito do Ensino Infantil é publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI<sup>8</sup> em 1998, que consiste em orientações pedagógicas para a atuação com as crianças. Trata-se de um documento constituído em três volumes.

O volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo, tem o viés da temática ambiental, e explicita os eixos de trabalho pedagógico com as crianças. O eixo Sociedade e Natureza ressalta a necessidade de um trabalho educativo com as crianças pequenas que possibilite a ampliação de suas experiências e forneçam subsídios para que elaborem conhecimentos variados sobre o meio natural e social. Ainda, orienta práticas que permitam à criança explorar e observar o ambiente a partir do contato com animais, água, terra, plantas para que se perceba como “integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente”

---

<sup>8</sup> O referencial ainda é material de consulta para as práticas docentes na infância, bem como na elaboração de propostas pedagógicas das redes de ensino infantil, tendo em vista que os documentos posteriores se complementam.

(BRASIL, 1998), inculcando valores e habilidades que geram um senso de preservação e conservação. Também sugere experiências que valorizem as diversas significações de mundo da criança a partir do ensino das representações sociais e do mundo natural, a cultura, a biodiversidade e os conhecimentos científicos (BRASIL, 1998).

O RCNEI está em consonância com as práticas de educação ambiental definidas na constituição de 1988 e na Política Nacional de Meio Ambiente de 1981. Apesar disso, o documento não intitula essas ações de EA, o termo não aparece no documento, assim como não há a presença de objetivos e metas nesse sentido. Tal ausência talvez seja intencional, no intuito de não conteudizar as ações de EA para infância, a fim de reafirmar sua especificidade infantil apartada dos moldes do ensino fundamental e médio escolarizantes. O documento trata-se de um compilado de recomendações de práticas pedagógicas aplicáveis ao eixo *Sociedade e Natureza*, sem, no entanto ser possível afirmar que são de fato questões de Educação Ambiental. Por conseguinte, é inegável que esse documento foi pioneiro na elaboração tanto de uma proposta pedagógica a respeito do que é competente para a educação das crianças, como também no estreitamento do diálogo de assuntos ambientais no contexto da infância.

Em 1999 foi publicado o documento Diretrizes Educacional para o Ensino Infantil – DCNEI, registro esse que direciona a elaboração das propostas pedagógicas nas instituições infantis. No corpo do texto não há alusão a práticas de EA, o que representa um retrocesso diante dos documentos anteriores e da publicação, nesse mesmo ano, da Política Nacional de EA, que reafirmava a exigência do ensino de EA em todos os níveis de ensino da educação básica. (BRASIL, 1999). Essas inconsistências foram atenuadas nos anos 2000 com a realização de censos para investigar e obter informações sobre a Educação Infantil no Brasil, bem como a edição do Plano Nacional de Educação em 2001, que impulsionaram a reformulação de currículos e diretrizes educacionais estabelecidas. (BRASIL, 2005). Nesse sentido, em 2009 é publicada uma nova Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil – DCNEI, considerado documento referência da educação da infância, cujo teor expressa que o desenvolvimento integral da criança deve estar disposto em campos de experiências. (BRASIL, 2009).

Esses campos de experiência estão apoiados em princípios que devem ser considerados no processo da educação das crianças, e um deles trata-se do princípio estético que se traduz na promoção de autonomia, senso de responsabilidade e de respeito ao meio ambiente (MACEIÓ, 2015), bem como, fomentar processos que incentivem a curiosidade,

interesse, indagação e ampliem os conhecimentos das crianças acerca do espaço físico e social que vivenciam (BRASIL, 2009), despertando o interesse natural que as crianças possuem, a fim de estimular a construção de novos conhecimentos sobre o mundo e sobre si. O documento ainda reflete sobre a promoção de práticas atitudinais promovendo a “interação, a preservação e o conhecimento sobre a biodiversidade e a sustentabilidade do planeta” (idem).

É perceptível que o documento explicita ações que envolvem Educação Ambiental corroborando com a ideia de ser esse um tema permanente e transversal. O documento aborda o tema sob a ética de cuidado e preservação do meio ambiente e a relação meio ambiente e criança. Há uma relevância na exigibilidade do contato da criança com a natureza, inclusive isso é apontado nos indicadores de qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). No entanto, assim como os documentos anteriores não há menção ao termo Educação Ambiental, o que talvez confirme a hipótese de que ao nomear o termo, isso possibilitasse abordagens de EA pautadas em disciplinas para educação infantil, o que seria um erro. Apesar, de claramente não ser possível negar a existência de atividades que podem ser caracterizadas com o cunho ambiental, ou de EA visto que estão conectadas com a ética, cooperação, cuidado e preservação ao meio ambiente, princípios que norteiam essa educação. A DCNEI ainda expõe falhas em não aclarar de que forma é possível estreitar o relacionamento entre as crianças e o meio ambiente na educação da infância.

Atualmente,<sup>9</sup> o documento norteador das ações educativas na infância é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC editada em dezembro de 2017. Tal documento estabelece os conteúdos que devem ser priorizados nos currículos da Educação Básica, logo, ele é referência para a formulação dos projetos pedagógicos das instituições escolares, subsidia a formação inicial e continuada dos professores e de material didático pedagógico, também delimita os contornos das avaliações educacionais. (SANTINELO et al, 2016). A BNCC também não faz menção à Educação Ambiental relacionada à Educação Infantil. No seu texto essa temática é inserida como um assunto contemporâneo que deve constar no currículo e propostas das instituições de forma integrativa e transversal.

---

<sup>9</sup> Os documentos anteriores como RCNEI, que ficou em vigência por mais de uma década até a publicação da DCNEI (2009), não foi teoricamente anulado. Como sua estrutura continha um arranjo curricular distribuído em áreas de conhecimento, os professores passaram a usá-lo com caráter prescritivo. Com o surgimento da DCNEI com caráter de diretriz, os professores passaram a usá-la como instrumento didático, mas não pedagógico, na prática, continua sendo o RCNEI o material curricular de muitas escolas infantis brasileiras (LAZARETI; ARRAIS, 2018) que atualmente, intentam compreender a BNCC, que como os documentos anteriores, decorrem dos preceitos da LDB. Compete às secretarias municipais de educação, filtrar as práticas que se adequem a suas realidades, sem, no entanto, se esquivar do fim maior da educação infantil expresso em todos os documentos: promover o desenvolvimento integral da criança.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação ambiental[...] (BRASIL, 2017, p.19)

Todavia, não há orientações e diretrizes para sua execução. Ao longo do texto da BNCC as intencionalidades educativas com viés ambiental se apresentam através do campo de experiência<sup>10</sup> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os assuntos giram em torno de uma educação centrada na preservação, conservação e nas relações com a natureza e fenômenos naturais (BRASIL, 2017). Isso demonstra um tratamento que segue um padrão nos documentos referência da Educação Infantil em relação à Educação Ambiental, em que estes se apresentam sem grandes modificações ao longo dos anos. Apesar de a legislação ter evoluído e o tema da educação ambiental ser amplamente discutido nacional e internacionalmente e, inclusive ser alvo de políticas públicas (GUIMARÃES, 2011), essa manutenção do ensino ecologizante e naturalista<sup>11</sup> (SAUVÉ, 2005, p. 17) presente em todos os documentos da educação da infância revelam que essa temática não foi pensada significativamente e efetivamente para a Educação Infantil em comparação ao Ensino Fundamental.

Porém, é indiscutível a relevância de uma Educação Ambiental desde o início para crianças, mesmo que comece com o toque em plantas, água, terra, com aspectos mais físicos do ambiente, podendo evoluir para uma EA mais social, científica, exequível, criativa, ética. O importante é não limitar o acesso de conhecimento à criança pela concepção de que elas não estão aptas àquele conhecimento. É fato a gradação de construção de conhecimentos nas crianças, no entanto elas têm certas ideias sobre o mundo, que podem ser dimensionadas com conceitos científicos, podendo ser mais complexos (BRASIL, 1998) transformando sua atuação para uma dimensão socioambiental ou educação planetária (MORIN, ROGER, MOTTA, 2007) para que dessa forma possam estar com o mundo e não apenas no mundo (FREIRE, 1983).

---

<sup>10</sup> É a organização curricular da educação infantil, que privilegia experiências de (interação, socialização e brincadeiras) em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O que sugere o rompimento com a visão de disciplinas ou áreas de conhecimento (MACEIÓ, 2015). A institucionalização do termo campos de experiência é das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI quando afirmou que a organização do currículo deveria ser em “eixos, centros, campos ou módulos de experiências” (BRASIL, 2009, p. 16).

<sup>11</sup> Para Sauvé a corrente naturalista é aquela na qual há um enfoque na relação com o natural/natureza e na aprendizagem das coisas da natureza, na vivência da natureza. É a tradução da natureza como fonte de aprendizagem ambiental. (SAUVÉ, 2005, p. 19).

### 2.3 POR QUE OUVIR E FAZER PESQUISA COM CRIANÇAS?

Os estudos sobre crianças e infâncias nos últimos anos têm orientado novas imagens sobre os infantes, no sentido de que as novas pesquisas têm evidenciado suas capacidades múltiplas. Isso é fruto de um novo paradigma difundido pela Sociologia da Infância<sup>12</sup> em que a criança é tida como “protagonista, competente, rica e potente”. (MACEIÓ, 2015). A infância passou a ser objeto de estudo como construção social, como categoria social, e, portanto, fruto de modificações temporais, culturais e sociais, diferentemente dos primórdios, em que estas eram estudadas sob o enfoque da padronização e da homogeneização de comportamentos, desenvolvimentos e habilidades, acarretando a concepção genérica da infância e das crianças como homogêneas e invariáveis (GONDRA, 2002; ROCHA, 2008).

A nova concepção de que não existem infâncias ou crianças uniformes, “mas muitas crianças e infâncias” (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003), proporcionada por os estudos da Sociologia da Infância contribuiu para o surgimento de pesquisas que passaram a focar elas a partir de si mesmas. Emerge então a pesquisa com crianças e não apenas sobre crianças (CORSARO, 2005). Isso implica dizer que, o novo espaço das crianças nas pesquisas consiste em a criança falar por si com referência aos seus desejos, expectativas e anseios ao invés de se falar por elas. Esses estudos são recentes e estão em processo de evolução<sup>13</sup>.

A tese de doutorado de Andrade (2007)<sup>14</sup> exemplifica isso ao buscar ouvir crianças sobre a rotina delas na instituição escolar que frequentavam. Ela constatou que estas afirmavam que a rotina sempre era estruturada por professores/as e quase sempre era a mesma. Destacaram o desejo de compartilhar as decisões sobre a rotina com os/as docentes e o uso de mais brinquedos e de tempos e espaços, inclusive com os adultos. De igual modo, a

---

<sup>12</sup> Campo de estudo em construção desde a década de 1980 e tem entre seus expoentes **William Corsaro (EUA)**, **Reginé Sirota (França)**, **Manuel Sarmento (Portugal)** e **Anete Abramowicz (Brasil)** consiste em elaborar novos conceitos sobre a criança e a infância entendida como sujeito histórico e social, produtora de cultura, pertencente a um grupo geracional com características próprias e formas específicas de se expressar e comunicar. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 16 fev. 2020.

<sup>13</sup> Um exemplo próximo dessa preocupação em fazer pesquisa *com* crianças se deu no estudo intitulado “**As agências e a criação de cultura infantil: vivências e experiências em uma creche pública de Arapiraca – AL**” de Priscilla Almeida Silva do ano de 2019, em que se propôs a investigar as agências e a criação de cultura de pares por crianças da faixa etária de 2 anos e sete meses a 3 anos e dois meses em uma creche municipal de Arapiraca, Alagoas. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/3074>. Acesso em: 17 fev. 2020.

<sup>14</sup> Tese de Doutorado sob o título “**A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**” de Rosimeire Costa de Andrade do ano 2007 apresentada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3276>. Acesso em: 20 fev. 2020.

dissertação de mestrado de Souza (2006)<sup>15</sup> ao ouvir as crianças evidenciou que elas revelaram insatisfação ao tempo demasiado dedicado às “tarefinhas pedagógicas”, e o tempo diminuto de recreio, além do equilíbrio entre o trabalho dirigido por os professores/as e as atividades de iniciativa das crianças. Essas pesquisas com crianças oferecem características que confirmam que “elas têm muito a dizer, por exemplo, sobre a educação que recebem” (ANDRADE, 2007, p.44) e podem contribuir para o contexto da educação delas, para um fazer pedagógico que esteja focado em suas necessidades e interesses.

A importância das vozes das crianças serem finalmente consideradas coaduna com a concepção de que apenas elas podem indicar as suas percepções sobre o que vivenciam, visto que por demonstrarem discursos argumentativos e juízos de valor sobre as coisas que lhes competem, evidenciam aquilo que o olhar adulto desconhece. É nessa perspectiva que Malaguzzi (1999, p.61, grifo nosso) afirma: “[...] as coisas relativas às crianças e *para* as crianças, somente são apreendidas através das próprias crianças”. Assim sendo, porque elas não fariam também sobre Educação Ambiental? Sobre como acontecem as práticas pedagógicas a respeito desse tema? Visto que elas estão inseridas enquanto “sujeitos partícipes de um ambiente do momento em que nascem até a morte”. (GRUN, 2003, p. 52). No entanto, essa opção exige a compreensão que ouvir crianças implica em perceber que as falas não são lineares ou ordenadas e que elas têm linguagens próprias<sup>16</sup> e modos de se expressar: verbal, corporal, emocional, artística e através de sua atividade por excelência: o brincar.

Isso é imperativo na escolha de variados métodos e instrumentos metodológicos pelo pesquisador/a. Rocha (2008) aponta para a necessária exigência de cruzamento de procedimentos de escuta nessas pesquisas, ou seja, devido a essa variabilidade “linguística” da criança, é preciso encontrar dispositivos metodológicos diversos, utilizá-los para aproximar-se ao máximo dos seus pontos de vista.

---

<sup>15</sup> Dissertação de Mestrado intitulada de “**Qualidade na educação infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola**” de Mônica Maria Silva de Souza do ano 2006 apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7264>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

<sup>16</sup> Um poema de Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem intitulada de Reggio Emilia, cuja proposta tinha por objetivo o desenvolvimento de uma construção pedagógica em que a criança é protagonista de seu próprio conhecimento. Para ele as crianças possuem cem linguagens. Disponível em: <https://www.criandocomapego.com/as-cem-linguagens-da-crianca-poema-de-loris-malaguzzi/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

*“Que a importância de uma coisa não se mede  
Com fita métrica, balanças ou barômetros.  
A importância de uma coisa há de ser medida  
Pelo encantamento que a coisa produza em nós.”  
Manoel de Barros*

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a abordagem metodológica, os dispositivos e procedimentos adotados para consecução do estudo. Descreve os sujeitos da pesquisa, o *locus* e suas etapas.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Delimitou-se este estudo como pesquisa de cunho qualitativo. Uma vez que se ocupa em compreender o significado que os sujeitos dão às coisas e às suas vidas. (LUDKE; ANDRÉ, 2014). Dessa maneira, a pesquisa qualitativa configura-se como um tipo de investigação que se preocupa em explicar como as pessoas, em situações específicas, compreendem um fenômeno investigado pelo pesquisador/a. Diante disso, este estudo converge com tal premissa, uma vez que dará voz a um tipo de sujeito (as crianças) inserido em um ambiente específico, a fim de captar as nuances do objeto pesquisado. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador intenta conhecer como o problema de pesquisa se apresenta no ambiente e situação pesquisada, o que torna esse tipo de abordagem de caráter altamente descritivo (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O processo da pesquisa qualitativa consiste em descrever os dados, compreendê-los e interpretá-los a partir dos fenômenos enfocados, (MARTINS, 2008, p. 11). A interpretação que culmina na análise, tem caráter indutivo, segundo Bogdan e Biklein (1994):

Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

Preconiza-se que nesse tipo de análise, do método qualitativo, não existem hipóteses prévias já estabelecidas, cujos resultados irão corroborar. São os resultados construídos

através da coleta e agrupamento que irão fornecer os elementos para que o pesquisador/a elabore as hipóteses e proposições. Como esta pesquisa intenciona investigar as ações educativas sobre Educação Ambiental na Educação da Infância em uma instituição de Educação Infantil de Arapiraca-AL, a partir das crianças, considerando suas falas, vivências e experiências dentro de um espaço (escola infantil), o estudo de caso único apresentou-se como dispositivo metodológico adequado, uma vez que:

O estudo de caso destaca o conhecimento particular, seleciona uma unidade, que pode ser um **indivíduo**, um **grupo** ou **uma instituição** e busca compreendê-la. O objetivo é captar uma imagem que mais se aproxime do real, com maior profundidade e reflexão. (SOUZA, 2006, p. 39, grifo nosso).

Logo, o conhecimento decorrido desse estudo consistiu em conhecer melhor as dimensões da educação para o meio ambiente em contexto com o ensino infantil dessa instituição, a partir das crianças, e assim poder colaborar por meio das análises e arcabouço teórico com proposições que contribuam para seu entendimento.

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Nas pesquisas envolvendo crianças e entre os teóricos dos estudos da infância há discordâncias sobre a ética e integridade em revelar os nomes dos infantes na pesquisa. A deliberação em revelar ou não os nomes, depende de alguns fatores que são evidenciados a partir do teor do estudo. Em pesquisas onde as crianças expressam críticas a instituições escolares, a professores ou denunciam situações graves que envolvem terceiros ou seu próprio núcleo familiar, alguns optam por resguardar os nomes, tendo em vista que tais hipóteses representam risco ao bem-estar da criança. Nesses casos os pesquisadores/as decidem por solicitar às crianças que decidam por nomes fictícios<sup>17</sup> ou propriamente o elaboram. (KRAMER, 2002).

Como esta pesquisa se propôs compreender os enfoques das práticas de educação ambiental na instituição, a partir das concepções das crianças, e do que poderiam revelar, tendo como pressupostos os desenhos, as falas e as significações que estas faziam das práticas, optou-se por resguardar os nomes das crianças e a adoção por nomes fictícios a escolha da pesquisadora, tomando como base as observações participantes e as conversas com

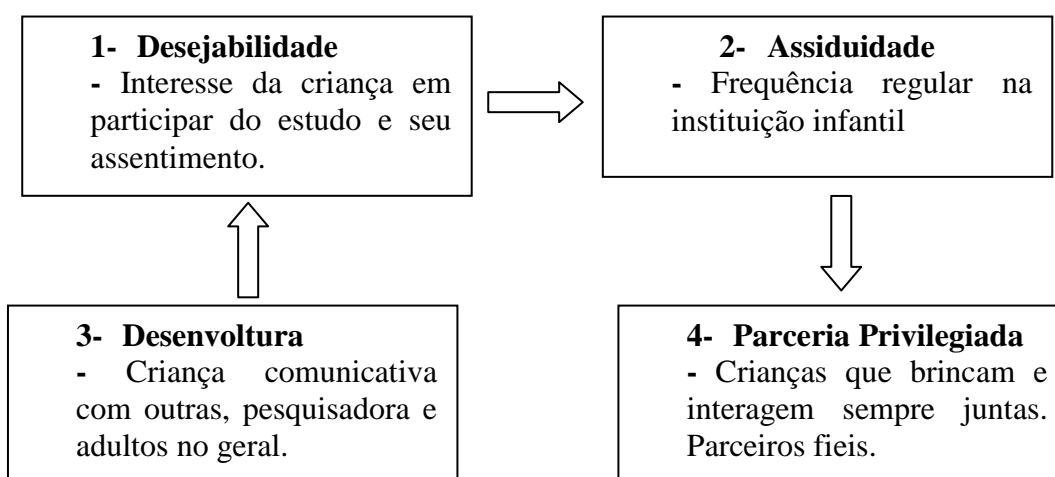
---

<sup>17</sup> É o caso da dissertação de mestrado “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças” de Rita de Cássia Martins do ano 2010 em que as crianças escolheram seus nomes fictícios com o objetivo de que seus nomes verdadeiros estivessem resguardados no anonimato. Vide referências.

as crianças em que estas revelavam seus gostos e preferências. O que não invalida a concepção teórica da sociologia da infância e das pesquisas com crianças em que elas são tomadas como competentes produtoras de cultura e sujeito de direitos.

Desse modo, a turma pré-escolar II era composta por um grupo de 20 crianças com idades de 5 anos, que durante o procedimento metodológico, observação participante, possibilitou à pesquisadora aplicar alguns critérios, que denominaremos de interesses, para que um grupo menor com 12 crianças pudesse ser estabelecido. Esse tratamento teve o objetivo de fornecer segurança na construção dos dados, bem como, respeitar as crianças que não desejassem participar do estudo. Os interesses podem ser visualizados na Figura 1:

Figura 1- Interesses para escolha do grupo de crianças



Fonte: os itens 1 e 2 A autora (2019). Itens 3 e 4 adaptado de Martins (2010) e Pedrosa (2002).

O item 1 – Assiduidade, consistiu na observação da frequência da criança na escola de Educação Infantil, tendo em vista que, para que possa falar sobre suas vivências e experiências no que se refere à Educação Ambiental, se faz desejável certa rotina nesse ambiente. Tal característica foi identificada com a colaboração da professora da turma Pré-Escolar II e por a pesquisadora durante as observações participantes. O item 2 – Desejabilidade, se traduz em uma preocupação ética sinalizada por Cerisara (2004), em que se faz necessário evitar o estabelecimento de relações hierárquicas em que adultos decidam no lugar das crianças, que é uma preocupação também compartilhada por Rocha (2008, p. 45). Segundo esta autora, na pesquisa envolvendo crianças “[...] é essencial incluir a criança nas decisões sobre os procedimentos [...]”. Desse modo, lhes foram esclarecidos através de uma roda de conversa o intuito da pesquisa, seus objetivos e solicitou-se o assentimento e

participação das crianças em seu desenvolvimento. No momento verificou-se o entusiasmo das crianças em participar, mas ao longo das aplicações dos procedimentos, algumas demonstraram desinteresse ou não desejaram participar, o que evidentemente foi respeitado pela pesquisadora.

O item 3 – Desenvoltura, considerada característica importante para comunicar-se com a pesquisadora, adultos e demais crianças, traço que ficou evidente durante o processo de observação participante, em que elas se dirigiam à pesquisadora indagando se seria uma nova “tia” da creche ou quando narravam situações familiares, ou ainda quando solicitavam a participação da pesquisadora nas brincadeiras e quando mostravam as atividades xerocopiadas. O item 4 - Parceria privilegiada, conforme propõem Carvalho e Pedrosa (2002) consistiu em durante as observações identificar quais parceiros de brincadeiras, conversas, interações ou compartilhamentos comuns entre os grupos eram mais frequentes, ou seja, quais crianças brincavam juntas, interagem umas com as outras. Isso é relevante, pois no momento da formação dos grupos, a alocação dessas crianças juntas permitiu maior segurança para dialogar. Além disso, outro fenômeno importante é que elas recordavam as situações juntas, ora confrontando, ora complementando as falas, o que muito colaborou para o entendimento dos dados. Após a estratégia do item Interesses, o grupo de crianças estabelecido pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes da pesquisa por nome fictício, sexo e faixa etária.

<b>Quantidade</b>	<b>Nomes</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Sexo</b>
1º	Florzinha	5 anos	Feminino
2º	Jake Long	4 anos e 11 meses	Masculino
3º	Passarinha	5 anos	Feminino
4º	Docinho	5 anos	Feminino
5º	Lindinha	5 anos	Feminino
6º	Optimus prime	5 anos	Masculino
7º	Cachinhos Dourados	5 anos	Feminino
8º	Super Choque	4 anos e 10 meses	Masculino
9º	Margarida	5 anos	Feminino
10º	Madelaine	5 anos	Feminino
11º	Princesinha	4 anos e 7 meses	Feminino
12º	Luluzinha	5 anos	Feminino

Fonte: A autora (2019).

### 3.3 CAMPO DA PESQUISA

A instituição escolhida para ser o campo de pesquisa pertence à Rede Municipal de Ensino de Arapiraca-AL e está localizada na zona urbana da cidade, antigo povoado Olho D'água dos Cazuzinhas. Tem capacidade para atender 407 crianças, no entanto acolhe 420 crianças, distribuídas em 18 salas de atividades. O prédio da instituição é térreo possuindo uma área de 1.564.51m<sup>2</sup>, amplamente equipado com 4 banheiros, 1 área de solário,<sup>18</sup> 1 pátio coberto, cozinha, refeitório infantil, 1 escovódromo,<sup>19</sup> jardins e parque. O funcionamento é distribuído de acordo com as tipologias das turmas, para a Creche, que acolhe crianças de Berçário (bebês com até 1 ano e 6 meses), 2 anos e 3 anos de idade, o período é integral. Para crianças com idades de 4 e 5 anos, as turmas são Pré-Escolar, o período é parcial, podendo ser vespertino ou matutino.

Para o recorte de pesquisa, a turma selecionada foi a da faixa Pré-Escolar II do turno vespertino, por ser a única em que as crianças possuíam a idade de 4 e 5 anos o, considerada por a pesquisadora como um grupo que já fazia uso pleno da capacidade da linguagem verbal, o que preconizava um maior entendimento dos objetivos da pesquisa, bem como de sua autonomia em colaborar ou não com o percurso da mesma. A turma era constituída de um grupo de 20 crianças matriculadas, oscilando entre 15 e 18 frequentes, e sua maioria é composta por crianças do sexo feminino. Em conversas com as crianças e análise do Projeto Pedagógico, foi possível perceber que a maioria delas residem no próprio bairro em que a instituição está fixada, outras, em bairros vizinhos e por isso frequentam o CMEI de ônibus.

São filhos de pais com baixo índice de escolaridade, alguns analfabetos, cuja ocupação profissional se estende em trabalhos autônomos (bicos); comércios locais; operários em indústrias (Coca-Cola, Coringa, Popular Alimentos etc.); trabalhos domésticos (empregadas, diaristas, faxineiras). São ainda usuários de programas de transferência de renda (Bolsa-Família) (PPP, 2018, p. 15). Todas as crianças possuem irmãos/ãs, alguns frequentam a mesma instituição em turmas inferiores (2 e 3 anos), outros estão nas escolas de tempo integral no mesmo bairro.

---

<sup>18</sup> Ambiente aberto para o brincar ou atividades ao ar livre em que é possível a presença da luz do sol, por isso o termo solário. Esse ambiente é exigível nos manuais de construção de creches e pré-escolas pelo programa pró-infância, assim como está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 (HORN, 2017).

<sup>19</sup> Lugar de escovação coletiva com pias e torneiras que deve estar à altura das crianças para promover autonomia no autocuidado e higiene bucal.

Quanto à sala do grupo de crianças, tem espaço amplo, relativamente arejada, pois possui janelas e a ventilação é tanto natural como artificial, por meio de ventiladores de ar. A localização da sala é bem posicionada entre o refeitório, o jardim e o parque ecológico feito de material reutilizado (pneus). O interior é coberto de cartazes, alguns trazem conceitos e exemplos das estações do ano, mudanças no clima, outros são decorativos. A rotina das crianças é bem delimitada. Quando chegam à instituição são acolhidas na sala, dialogam com a professora trazendo relatos de seu cotidiano, realizam atividades xerocopiadas, utilizam o caderno ou confeccionam cartazes.

Na maior parte da rotina as crianças estão sentadas em suas cadeiras, às vezes pedem para ir ao banheiro e ingerir água. Em determinado momento elas lancham e vão ao “recreio”,<sup>20</sup>. São, na maioria, bastante comunicativas e afetivas. Apesar do espaço da instituição ser amplo, possuindo muitas áreas verdes, campo de areia e muitos espaços ocultos, as crianças se concentram predominantemente em áreas visuais aos adultos como o parque, bebedouro e nas áreas de descanso, onde há bancos, elas pouco se movimentam em outros ambientes da instituição.

O CMEI trabalha com uma proposta pedagógica padronizada e comum a todas as instituições infantis de Arapiraca. Trata-se de um documento elaborado por a Secretaria Municipal de Educação (SME, 2008), que atende às orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009 e atualmente a transição para a Base Nacional Comum Curricular de 2017. Os planejamentos para as propostas pedagógicas acontecem de duas maneiras: reunião da coordenação com os professores na Secretaria de Educação, momento em que estes recebem as orientações do trabalho anual e mensal com os conteúdos, e posteriormente na própria instituição, professores e coordenação se reúnem para esquematizar as adaptações necessárias e elaborar as atividades e projetos a serem trabalhados com as crianças, dentre eles os de ações de Educação Ambiental.

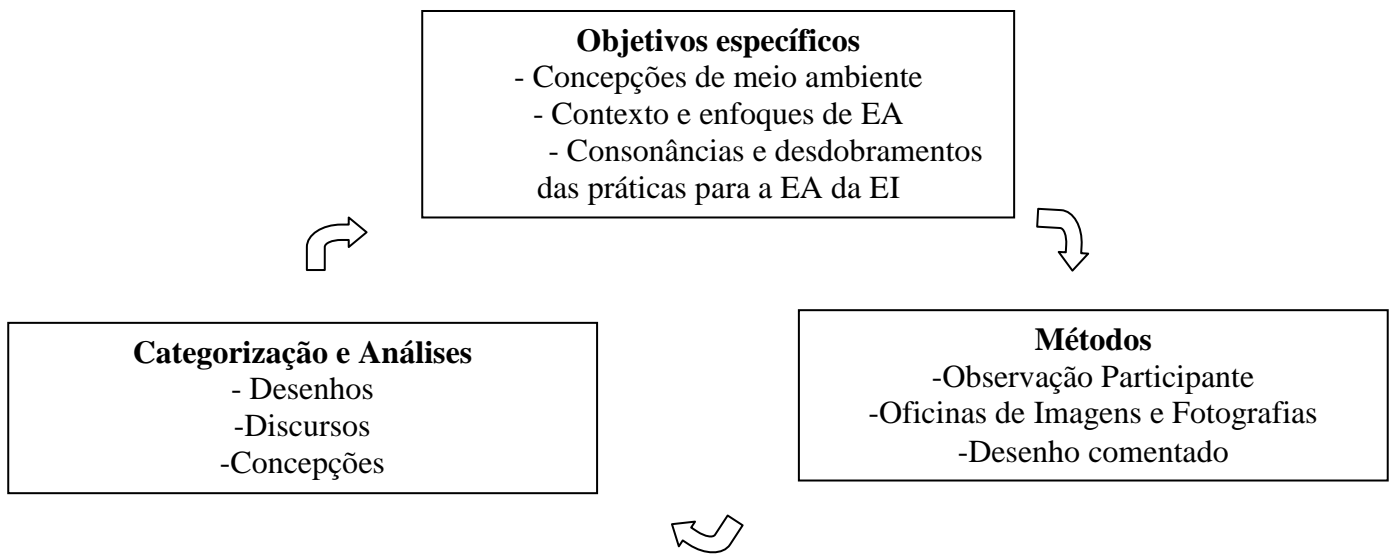
### 3.4 DESENHO METODOLÓGICO E ETAPAS: OBJETIVOS E MÉTODOS

O desenho de pesquisa ou metodológico consiste em descrever a estrutura e a composição do percurso da pesquisa, de como se dará a trajetória metodológica. Nessa direção, o desenho geral da metodologia pode ser visualizado na Figura 2:

---

<sup>20</sup> Expressão proferida por as professoras do Pré-Escolar. Esse termo também é utilizado quando se referem ao momento de pausa nas atividades das escolas de Ensino Fundamental.

Figura 2 - Desenho geral metodológico

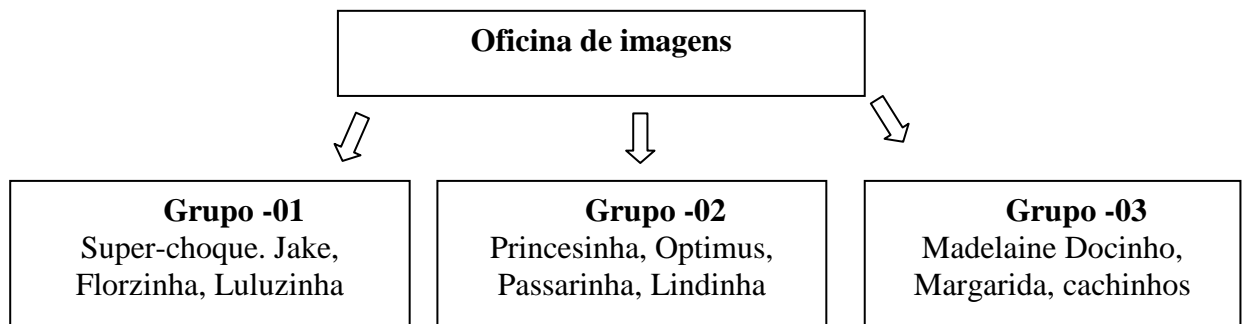


Fonte: A autora (2020).

### 3.4.1 Etapas da pesquisa

A primeira etapa para construção dos dados com as crianças consistiu em dividir o grupo de 12 crianças em três grupos, compostos por quatro crianças cada, tendo sido o principal dispositivo para dispor às crianças a parceria privilegiada. Desse modo, as etapas que se seguiram trataram-se dos dispositivos metodológicos utilizados com as crianças: oficina de imagens, oficina de fotografias e desenho comentado, que podem ser mais bem visualizados, bem como, a distribuição de crianças por dispositivo, nas figuras abaixo:

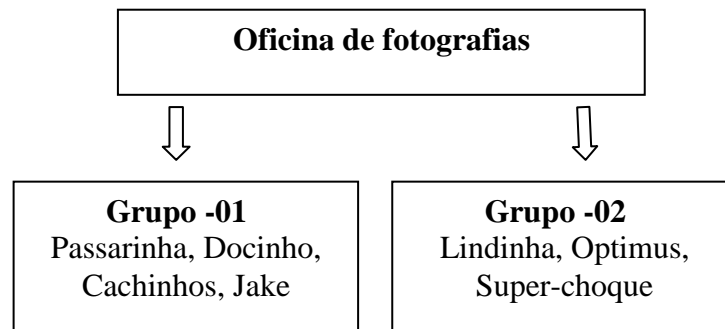
Figura 3 - distribuição dos grupos de crianças para a oficina de imagens



Fonte: A autora (2019).

O segundo dispositivo, oficina de fotografias, contou com a participação de sete do grupo de doze crianças, o que constituiu dois grupos. Isso ocorreu devido ao fato de que nem todas as crianças desejaram participar dessa etapa metodológica. O que foi respeitado em virtude do aporte teórico adotado nesse estudo, de não imposição e de respeito aos desejos e limites de cada uma. Desse modo, a composição pode ser visualizada na Figura 4:

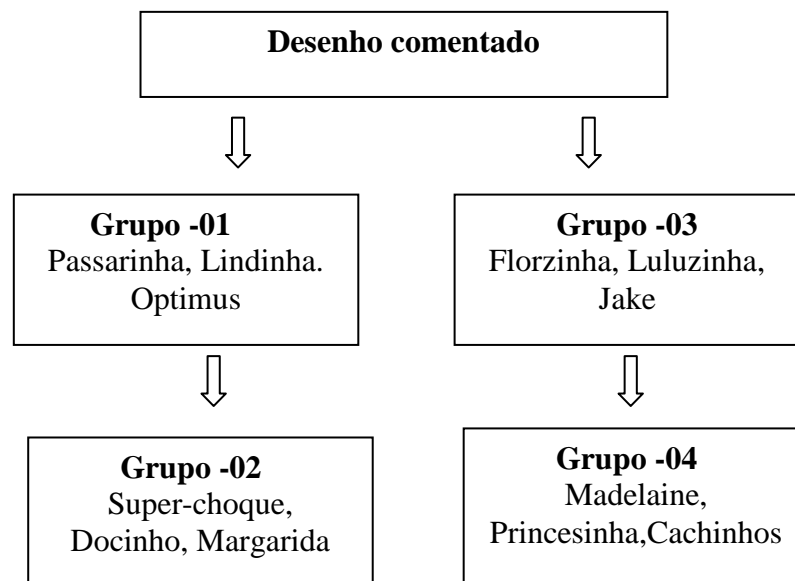
Figura 4 - Distribuição dos grupos de crianças para a oficina de fotografias



Fonte: A autora (2019)

O último dispositivo, “Desenho comentado”, contou com o grupo total de 12 crianças, Conforme esquematizado na figura 5.

Figura 5 - Distribuição dos grupos de crianças para o desenho comentado



Fonte: A autora (2019)

### 3.5 INSTRUMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

#### 3.5.1 Observação participante

De acordo com Azevedo e Betti (2014 *apud* ADES, 2009) “[...] a observação participante é uma interessante estratégia para reduzir as diferenças existentes entre observador e observado, possibilitando que o pesquisador viva com mais propriedade a realidade cultural de um determinado grupo”. E para saber seus pontos de vista sobre a Educação Ambiental que vivenciam na instituição escolar, se fez necessário uma aproximação delas, de suas rotinas.

No entanto, observar crianças não é uma prática que pode ser feita a distância ou neutralizada. Corsaro (2005) alerta para a situação de que essa observação sempre é participativa, seja pelo fato das crianças convidarem o pesquisador, seja pelo fato de que o pesquisador deve atentar-se ao mundo delas, como um adulto atípico,<sup>21</sup> esquivando-se da postura cotidiana de autoridade que por vezes coíbe um olhar mais aguçado para o que dizem e pensam, o que se torna prejudicial ao pesquisador/a que tenciona compreendê-las. A observação participante contribuiu para a escolha do grupo de crianças, bem como auxiliou no desenvolvimento dos critérios dessa escolha. As observações foram realizadas no mês de Dezembro de 2018 no período de 06 a 19, totalizando 10 sessões de observação, com durações de 03 horas à 04horas. Essas sessões foram apoiadas com o uso do diário de campo, que permite descrições subjetivas, ou não, pelo pesquisador/a, mas sempre minuciosas dos aspectos considerados relevantes.

#### 3.5.2 Oficina de imagens

Trata-se de estratégia metodológica inspirada na dissertação de mestrado de Oliveira (2015). Consiste em propor dentro do espaço educacional uma situação específica e observar de que modo as crianças vivenciam ou pensam a situação sugerida pelo pesquisador/a (LIRA; PEDROSA, 2016). Com o intuito de apreender a perspectiva das crianças sobre assuntos relacionados à Educação Ambiental, como elas significam esse tema, que aproximações, considerações e entendimentos possuem dele, selecionou-se um grupo de nove imagens que

---

<sup>21</sup> Espécime que Corsaro descreve como “criança grande”, o adulto que participa e, é convidado pelas crianças para vivenciar brincadeiras, sem nenhuma espécie de comentários do tipo: “Você é grande, não pode brincar na casa de bonecas!”, ao contrário, são dispensados sorrisos. Esse adulto em comparação ao adulto típico é pouco desprovido de autoridade diante das crianças, elas os veem como alguém parecido ou igual a elas. (CORSARO, 2005).



### 3.5.3 Oficina de fotografias

Procedimento de geração de dados construído dentro do percurso metodológico. Originou-se a partir do que as crianças evidenciavam em seus discursos sobre situações de educação ambiental na instituição infantil, citavam espaços e ambientes nos quais eram realizadas atividades com essa temática. Logo o objetivo da oficina se converteu em fotografias retiradas pela pesquisadora desses ambientes e espaços, descritos pelas próprias crianças, a fim de que elas falassem sobre suas experiências nesses lugares, como vivenciaram e quais significados eles produziram nelas. Desse modo, as crianças foram convidadas a conversar em uma sala previamente estruturada com Datashow e cadeiras a partir da exibição de quatro fotografias. Ao todo foram realizadas duas sessões de oficinas com duração média 20 min cada entre os dias 14 e 16 de Janeiro de 2019. Os dados foram registrados por meio de gravação de voz e diário de campo e transcritos integralmente.

Figura 7- Fotografias dos espaços da instituição escolar citados pelas crianças



Fonte: A autora (2019).

### 3.5.4 Desenho comentado

Recurso metodológico inspirado nas dissertações de mestrado de Martins (2010), consiste em associar o desenho produzido pela criança com o exercício dela dialogar sobre o próprio desenho. É cediço que o desenho é algo comum ao universo das crianças e, é considerado uma produção cultural delas e instrumento revelador dos seus olhares, significações e representações. (GOBBI, 2002; MARTINS FILHO, BARBOSA, 2010). Desse modo, solicitou-se às crianças que produzissem um desenho sobre o que elas consideravam ser meio ambiente e enquanto o elaboravam, suas falas sobre o que produziam eram instigadas pela pesquisadora, com o intuito de usar o desenho como recurso para apoiar seus discursos, revelando as interpretações singulares delas sobre o tema. Esse recurso é materialmente íntegro, pois confirma a autenticidade da criança como autora ao produzir e ao descrevê-lo, sem interferências interpretativas do adulto (GOBBI, 2002). Ao todo foram realizadas 04 sessões de desenho comentado com duração média de 30 min cada, entre os dias 22, 23, 24 e 28 de Janeiro de 2019.<sup>23</sup> Os desenhos foram registrados em papel ofício a partir do uso de giz de cera, canetas e lápis de colorir. As falas, registradas em gravador e transcritas integralmente e consideradas para efeito das análises as que mais se aproximavam do estudo, assim como os desenhos, pois devido à parceria privilegiada<sup>24</sup> e os diálogos correntes entre as crianças no momento da produção, algumas realizaram desenhos similares.

### 3.5.5 Análise dos dados

Os dados dessa pesquisa, analisados, interpretados e trabalhados, têm por finalidade construir resultados que possam revelar como estão sendo construídas as ações de Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir das falas das crianças. Inspirada na tese de Silveira (2005), a análise e tratamento dos dados se deu a partir das concepções das crianças, retiradas dos diversos recursos metodológicos, que deram origem às temáticas oriundas dos discursos delas e se agrupou em categorias/temas. As experiências relatadas nas falas tecem as linhas que desvelam as representações, conceitos e significados que atribuem ao fenômeno focado

---

<sup>23</sup> As crianças e os profissionais não tiveram recesso/férias, em virtude de um atraso no calendário ocasionado por greves e reformas de prédios sem prazos para finalizar, por isso, o trabalho pode se estender de dezembro de 2018 à Janeiro de 2019.

<sup>24</sup> Termo do campo de estudos da infância denominado Psicologia Sociointeracionista que preconiza que as crianças designam grupos e parceiros fieis em que compartilham brincadeiras e interagem sempre juntos. (CARVALHO; PEDROSA, 2002)

e são elas o ponto fulcral das análises e interpretações que “não descobre a verdade, mas a produz” (SILVEIRA, 2005, p. 51). Assim, a variação de fontes e seu cruzamento possibilitaram ao estudo uma análise pormenorizada do contexto e fenômeno pesquisado.

## 4 OS RESULTADOS E A ANÁLISE DA PESQUISA

Língua de criança é a imagem da língua primitiva  
na criança fala o índio, a árvore, o vento  
na criança fala o passarinho  
(Manoel de Barros)

### 4.1 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

As vozes das crianças aparecerão junto a suas percepções de educação ambiental, meio ambiente, natureza e as significações que fazem das práticas de EA, das vivências e experiências desse tema no espaço da instituição que frequentam. A partir de seus dizeres nos diversos procedimentos metodológicos utilizados para captar suas ideias, categorizou-se suas falas em três temáticas que contribuem para o entendimento das dimensões do fazer educativo em EA na educação da infância da instituição em foco.

### 4.2 CRIANÇA, MEIO AMBIENTE É?

Ao serem convidados a desenhar o que o meio ambiente é, as crianças respondem flores e árvores. Respondo impulsionando-as a desenhar o que elas acham que seja. Nisto surge o diálogo enquanto o desenho é produzido:

Desenho 1- O que meio ambiente é?



Fonte: Passarinha (2019).

**Pesquisadora:** -“Vocês podem desenhar o que acham que o meio ambiente é”.

**Passarinha:** -“as casas, castelos, flores, natureza”.

**Lindinha:** -“O lago”

**Pesquisadora:** -“O que você tá desenhando Bia?”

**Lindinha:** -“O lago, depois vou fazer sol e arco-iris”.

**Passarinha:** - “Sabia que o sol com a chuva forma o arco-iris?”

**Lindinha:** - “vou fazer um porco. Vou fazer uma grama também”.

**Pesquisadora:** “- Que legal! Por que essa flor é maior que as outras, Lindinha?”

**Lindinha:** “-Flor grande é a mãe”.

Desenho 2- Flor grande é a mãe



Fonte: Lindinha (2019).

As crianças representam o meio ambiente naturalista, flores, lago, animais, tal qual na visão de Sauvé (2005), centrada em elementos naturais. Mesmo quando apareceu na fala de Passarinha o termo casas, que poderia indicar uma rela o do humano como parte do meio, ela desenhou um castelo, e o indivíduo que aparece no desenho 1 trata-se de uma princesa para compor o castelo, justificada pelo seguinte diálogo enquanto ela desenhava:

**Passarinha-** “Tia, pode desenhar princesa?”

**Pesquisadora-** “Você pode desenhar o que acha que meio ambiente  ”.

Nos desenhos não aparece nenhum elemento sinalizado como social, nem mesmo   figura humana como parte do meio, apenas aspectos naturais. Além disso, o termo natureza   alocado por Passarinha como mais um elemento que compõe a lista natural ditada por ela no discurso, o que pode demonstrar que talvez ela a conceba como uma categoria similar a

plantas e flores. No desenho 1 é possível perceber que a representação perpassa o caminho dos aspectos contistas de histórias infantis castelo e princesa. Isso acontece pelo fato de a criança ter uma conexão intrínseca com a sua capacidade imaginativa e por vezes questões da realidade lhes são apresentadas usando essa dimensão chamada de artificialismo infantil. (TOLEDO, 2010 apud HANNOUN, 1997).

Para Piaget (1990) o plano das representações infantis está intimamente ligado ao que a criança constrói cognitivamente e afetivamente. No primeiro aspecto a escola é a maior difusora, e o segundo se coaduna com experiências sensoriais e corporais, ou seja, o que elas significam em suas representações estão associados às suas experiências, o que vivenciam, discursos e saberes construídos na escola ou fora dela. Particularmente nesta instituição, pode-se inferir através das falas das crianças, que as ações estão demasiadamente influenciadas no campo do natural, dos animais, das plantas, água. Nas atividades mimeografadas, árvores e flores, para representar o dia do meio ambiente. Como evidenciado no diálogo das crianças enquanto desenhavam o que meio ambiente é.

**Pesquisadora** – “e no dia do meio ambiente que tipo de atividade faz?”

**Passarinha**- “Faz arvore na tarefa. Ela dá uma folha e faz”.

**Lindinha** – “A gente pinta a natureza no papel”.

**Optimus**- “Pinta as folhas”.

Esse ideário segue na sequência de desenhos das crianças reforçando a concepção de natureza distanciada do humano, uma natureza que se apresenta contemplativa, a ser observada.

**Super-choque**- “lá perto do portão! É só fazer uma flor”.

**Docinho** – “Tia, só pode fazer de flor, é?”

**Pesquisadora**-“Não. Você pode fazer sobre o que meio ambiente é para você.

**Margarida**- “Não tem nada mais”.

**Docinho**- “Tem um monte de coisas da natureza aqui na creche!”

**Pesquisadora** – “O quê?”

**Docinho**- “Tem gatinho, planta”.

Desenho 3- Tem lá no portão. É só fazer uma flor.



Fonte: Super-choque (2019).

**Margarida-** “Tem a grama lá perto da nossa sala e perto do bebedouro”.

**Pesquisadora-** “quem cuida da grama na creche?”

**Margarida-** “alguns dias é Deus!”

**Docinho –** “É “umas mulé”. Que a tia Vera manda. Elas jogam água”.

Desenho 4- Grama lá perto do



Fonte: Margarida (2019).

O núcleo central das representações ambientais é sempre natural, temos o ambiente composto por flores e grama, “como na escola”, as crianças enfatizam isso no discurso. Elas estruturam o ambiente a partir de um olhar extremamente físico. Ao falar sobre o processo de desenho da criança Piaget (id.) afirma que esta projeta a imagem interior mentalizada do objeto, em suas representações. Se as crianças evidenciaram em suas construções pictóricas

espaços da instituição que consideram lugares de significação de meio ambiente, isso pode indicar que os discursos da professora sobre as atividades nesses espaços tenham demarcado cognitivamente a elaboração do que pode ser meio ambiente para as crianças. É interessante evidenciar que Docinho ao repreender Margarida expressando: “Tem um monte de coisas da natureza aqui na creche!”, pode indicar que talvez ela a conceba como parte integrante do meio ambiente ou a concebe como sinônimo de meio ambiente.

A última opção parece ser a mais apropriada, pois ela dá seguimento ao discurso expressando os termos “planta e gatinho” para sustentar seu argumento, o que demonstra similaridade entre os significados natureza e meio ambiente. É cediço também que as ações pedagógicas na instituição em torno do meio ambiente, o posiciona veemente como associado a elementos naturais, quase que uma única coisa, única vertente.

Outro aspecto a se considerar no discurso é a divindade atribuída ao zelo e cuidado com a grama revelada pela expressão: “Alguns dias é Deus”. Apesar de não ser objeto do estudo, e de durante o período de observação de campo não presenciarem situações que revelassem aspectos religiosos ligados ao ensino da natureza e do ambiente na escola, a fala pode sinalizar uma concepção da criança construída exteriormente à escola. Toledo (2010) demonstra que pode ser comum o conceito associativo de natureza e religião sob as mais diversas expressões religiosas, o que não deve ocorrer é atrelar o discurso de sua origem e fundamentos a um tipo religioso, pois contraria a “visão sistêmica” (MORIN, 2007), sob a qual a EA deve perpassar, de se conduzir sobre múltiplas verdades, e ficando a cabo do observador/a discernir qual verdade usará. Ao ter oportunidade, o professor/a pode construir novas suposições com a criança com abordagens que respeite sua integridade de crença e ao mesmo tempo apresente ações alicerçadas no campo do pensamento científico. (BRASIL, 1998).

A única vez que meio ambiente se apresenta sob uma representação com visão de ações antrópicas, é no discurso de Docinho e nos seus traços pictóricos.

**Pesquisadora-** “Docinho por que você desenhou uma casa?”

**Docinho** – “Por que gente mora”.

**Pesquisadora** – “Você acha que gente tem a ver com meio ambiente?”

**Docinho** –“por causa de muita sujeira. Muita coisa que não presta que eles jogam”.

Desenho 5- Porque gente mora.



Fonte: Docinho (2019).

Depreende-se que Docinho fez uma associação do ser humano como sujeito que suja o ambiente, coloca lixo nas ruas, sujando-o, e não necessariamente com a compreensão do humano como integrado ao meio. Essa situação explicita que as crianças podem compreender uma relação de causa-efeito de intervenção humana no ambiente, como fonte de problemas ambientais, o que Sauvé (2005) discrimina de conceitua  do ambiente como problema. Como também, o discurso e o grafismo estabelecem uma rela o entre uma problemática social e o mundo natural do gatinho, flores e do arco-íris, sem, contudo, demarcar certa profundidade, mas que revela a percep o de que atitudes degradantes causam danos ao ambiente.

Os espaços representados por meio dos desenhos comentados são, em sua maioria, constituídos de fauna e flora, o aspecto natural do meio ambiente. O que   passível de entendimento, tendo em vista que as concep es e a es educativas de EA na escola são difundidas sob a perspectiva ecologizante, e quando há a prerrogativa da complexidade ela ainda se apresenta superficial no processo de subjetiva o ambiental na visão da criança. Contudo   fundamental que a garotada tenha uma percep o do mundo natural como parte integrativa do meio, porém o que se deve construir   a no o de pertenc  dela a esse meio, o

que só é possível no plano da Educação Ambiental que além de cognição é sensitiva e corporal, para que assim ela desenvolva significados sobre a vida na terra.

#### 4.3 ARRANCAR FLOR NÃO PODE! TEM PNEU PRA GENTE NÃO ENTRAR!

Em seus diálogos as crianças discursaram sobre espaços e ambientes da instituição aos quais elas atribuíram como lugares de natureza, como lugares de meio ambiente, locais cuja temática ambiental permeia nas concepções e ações da instituição. Mas, ao falar sobre suas vivências ambientais nesses recintos elas demonstraram outras significações e mesmo contradições discursivas em relação aos adultos. Ao falarem sobre uma experiência de plantio no lugar próximo ao bebedouro e refeitório, ponto em que durante as observações foi perceptível o uso frequente para brincadeiras livres, sentar ou conversar, as crianças evidenciam as experiências simples de EA.

**Jake:** - “Um dia, a Tia levou a gente pra ir pra plantar uma árvore”.

**Pesquisadora:** - “E como foi isso de plantar?”

**Passarinha:** - “A gente cavou”.

**Docinho:** - “a gente não! foi os homens”.

**Jake:** - “foi os homens!”

**Cachinhos:-** “não foi a gente, tia, foi os homens. Você que “tá”esquecida!”

Esse diálogo reflete a descontinuidade de ações de EA, as crianças parecem expectadoras de um momento de plantação de uma árvore, não estão ativas, esse espaço não foi utilizado como elemento que possibilitasse integrar as crianças ao natural, ao contrário, reforça uma visão distanciada do meio utilizada com finalidades e objetivos pedagógicos puramente cognitivos. As crianças, no entanto, se desenvolvem e aprendem sobre as coisas por meio de experiências e com a natureza é de igual modo, isso implica dizer que mais do que construir conhecimento cognitivamente, elas constroem, sobretudo alicerçadas nas vivências do concreto, ao tocar, ao ter nas mãos, que evidenciam o uso do corpo nesse aprendizado. (WALLON, 2007).

A educação ambiental na infância carece de criar vínculos primeiro com os aspectos naturais, com os elementos naturais para que ocorra um ciclo de: eu pertença, eu cuido, eu respeito, eu entendo o que acontece. Entretanto, isso depende da constância das ações que possibilitem a confluência entre conhecimentos cognitivos e corpóreos, além de espaços e rotinas que possibilitem a criação desses vínculos. Sobre a relevância dessa continuidade, Fochi (2016) enfatiza que ela promove uma amplitude na qualidade e tempo das experiências,

tendo em vista que o recorte temporal das crianças é marcado através do tempo presente, sem dimensão do futuro. Se ao pensar em uma experiência com plantas, se prioriza o estreito contato da criança com a natureza em todos os seus processos, será impossível que ela não aperfeiçoe sua visão de mundo.

Mas, se ao contrário, promove-se aprendizados pontuais, se elege então a fragmentação da realidade como elemento vital de aprendizado, o que não é condizente com a complexidade do mundo natural, que exige tempo e continuidade para a multiplicidade dos seus ciclos. Desse modo, acompanhar o tempo da natureza permite que seja apresentado às crianças um universo novo, onde a vida possui um tempo que permite ser, conhecer e conviver, alicerçados em uma interação dinâmica diversa, oposta ao ato de observar uma planta em um dia específico no calendário institucional. (MORIN, 2007; MARIOTTI, 2008).

Ao lado disso está o ideário de uma conservação discursiva<sup>25</sup> em que, se há vegetação na escola, as crianças não podem tocá-la, como expresso em suas falas ao se referirem ao espaço de jardim próximo à sala da direção da instituição.

**Lindinha:** Ele já arrancou uma flor daí. Mas não pode.

**Pesquisadora:** quem falou que não podia?

**Lindinha:** A Tia e a diretora, porque senão a planta fica triste. E se quiser arrancar tem que ser da Raiz.

**Pesquisadora:** da raiz?

**Lindinha:** Sim. Você tira a areia e arranca a planta da raiz dela que fica lá embaixo.

As crianças são pesquisadoras das miudezas,<sup>26</sup> por isso é comum o interesse delas por coisas simples como arrancar uma flor. Não se trata de a criança ser desrespeitosa com o cuidado com as plantas, ao contrário, a curiosidade pode potencializar esse respeito, se for bem mediada pelo professor/a. É perceptível que as crianças já introjetaram a proibição de arrancar as flores do jardim, mas a justificativa usada, mesmo pertencente ao ideário infantil – “a planta fica triste” –, com a concepção de dar sentimentos humanos às coisas e objetos não humanos, não apresenta a possibilidade científica de compreensão de sua proibição. O zelo pela planta intocada não é pela simples conservação do lugar, no que tange ao respeito e cuidado com o meio natural, que as crianças devem ser ensinadas cognitivamente e corporalmente,

---

<sup>25</sup> Ao falar sobre isso refiro-me as práticas discursivas da professora que permeiam o plano da cognição em educação ambiental, que as crianças repetem e obedecem, mas por vezes não entendem o porquê corporalmente.

<sup>26</sup> Informação verbal proferida por Selma Monteiro do Sala de Aula Organizada na Jornada do Brincar 2020 com o tema “brincar na natureza, uma relação de encantamento”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w5Jhn1Zh2a4>. Acesso em: 15 jul. 2020.

mas, pelo conceito de uma “vegetação decorativa, instrumental” (TIRIBA, 2010, p. 8) que serve a fins de adornar a instituição escolar, pois se há a proibição e ela não é para objetivos pedagógicos, posto que a explicação foi superficial, logo é para que se conserve a beleza de sua função, ou seja, decorar o espaço escolar.

Essas práticas afastam a criança do mundo natural e ao invés de ajudá-las a entenderem sobre o significado de conservar e seus porquês, promovem a conservação discursiva, aquela na qual pode haver comportamentos atitudinais de cuidado porque estes estão no plano da cognição memorizado, porém, não se sabe o porquê disso, pois não se vivenciou materialmente os significados da conservação. As crianças ainda expressam concepções sobre as partes das plantas, como a raiz, conteúdos bastante enfatizados nas atividades mimeografadas, o que demonstra sua competência cognitiva e já observada no dia da plantação do pé de Ipê. Arrancar ou tocar uma flor pode significar vivenciar a memória da raiz da planta, por isso validar os conteúdos cognitivos nas vivências do corpo.

Possuir espaços de jardim ou áreas verdes não é sinônimo de que estes estejam à disposição das crianças como evidenciado no discurso delas sobre o uso restrito do jardim sob o pretexto de matar as flores.

**Lindinha:** - “a tia não deixa a gente entrar porque tem umas plantas que são plantadas no chão pra gente não pisar. E a tia do banheiro também não deixa”.

**Optimus:**- “Tem os pneus pra gente não entrar, pras crianças não entrar”.

Há um ideário de conservação do natural nas ações educativas dos adultos da instituição, mas que ideário é esse? O isolamento das crianças desses lugares realmente as educa a conservar? Ou promovem o reforço de uma natureza à disposição humana? Uma natureza que em si é utilitarista para fins decorativos? Como as crianças poderão aprender o valor da natureza, se elas não têm acesso a seus elementos? Como poderão amar o lugar em que vivem se não forem educadas para isso? O acesso a ambientes naturais possibilitam descobertas sobre a vida, já que o meio é vida que pulsa, e os humanos são parte dessa mesma vida. Se a criança passar a conviver com a natureza livremente, como proativa, pertencente, ela projetará em suas ações no mundo e em suas relações sociais os valores que aprendeu vivenciando corporalmente a vida complexa e interdependente do próprio ritmo sistêmico natural (BARROS, 2018), mas se ao contrário, se inibe essas experiências, a questão que resta é a mesma indagada por Fernandes (2007, p. 122) “Serão adultos comprometidos com a vida

e com o Planeta Terra [...]?” uma lógica difícil de ser construída sobre a fragilidade dessas práticas, que devem ser revistas para cumprir o “enorme desafio da EA que é reintegrar o ser humano (sociedade) à natureza, ensinar-lhe a condição humana considerando que ele/ela também é natureza (ARÁUJO, 2012 p.10).

#### 4.4 XÔ PASSARINHO, XÔ PASSARINHO AQUI É A MINHA CAMPINA EU QUE TENHO QUE CORTAR ESSA ÁRVORE. EU QUE MANDO AQUI!

As concepções de meio ambiente que permeiam o discurso das crianças estão no plano do natural, sinônimo de natureza. Por outro lado, os discursos às vezes se misturam e se acentuam com aspectos que englobam questões sociais. Elas também demonstram o domínio de que o ser humano possui condutas que destroem o ambiente e que é necessário cuidá-lo, enfatizando o problema da degradação ambiental, como uma questão que envolve efetivamente a humanidade. Isso está representado no discurso delas ao conversarem sobre imagens que contrariavam medidas educativas de preservação ambiental.<sup>27</sup>

**Pesquisadora:**- “Olhem para essa imagem e me digam o que vocês estão vendo?”

**Super-choque:** - “Olha! Os peixes que morreram! “

**Pesquisadora:** - “Eles morreram?”

**Jake:** - “Porque eles jogaram muito lixo”.

**Florzinha:** - “Eu acho... Eu acho que foi uma tremedeira e caiu tudo”.

**Pesquisadora:** - “Uma tremedeira?”

**Florzinha:** - “Isso aqui tudo é um lago”.

**Super-choque:** - “É um rio. É um rio”.

**Pesquisadora:**- “ Um rio? E o que aconteceu com esse rio?”

**Florzinha:** - “Tirou toda água. Eu acho que foi um trovão que botou a água pra “fooor”... Pra trás”.

**Pesquisadora:** - “ e o que é aquilo ali?”

**Super-choque:** - “eu “tô” vendo uma floresta, tia”.

**Pesquisadora:** - “Mas, para ser floresta, não precisa ter árvore?”

**Florzinha:** Tem, mas parece que...”

**Jake:** - “ Alguém cortou. Tia, alguém cortou a árvore ali. E é por isso que os peixes morreram”.

**Pesquisadora:**- “Porque cortou a árvore você acha que os peixes morreram?”

**Florzinha:**- “Eu acho que algum homem queria as arvores e cortou tudinho. E deixou assim.”

---

<sup>27</sup> Capítulo dos Aspectos Metodológicos. Dispositivo metodológico intitulado de “Imagens que contrariam ações de educação ambiental”.

**Luluzinha:-** “o homem não gostava de árvore aí ele cortou com o negócio de cortar árvores”.

**Pesquisadora:-** “e o que vocês acham disso?”

**Luluzinha:-** “Errado, porque as árvores são da natureza”.

**Pesquisadora:-** “são da natureza?”

**Jake:-** “é da natureza toda, dos passarinhos”.

**Florzinha: -** “eu acho que o ninho do passarinho caiu e o “homi” disse: **xô passarinho, xô passarinho aqui é minha campina eu que tenho que cortar essa árvore. Eu que mando aqui**”.

**Florzinha:-** “É por que. Num tem aquela árvore ali. Essa daqui ô (levanta-se para mostrar) “tá” toda baixinha desse tamanho aqui. (gesto com as mãos) era pra deixar igualzinha uma árvore para os passarinhos cantar, pra ficar felizes, pra ficar lá dormindo e ser “arvorinha” deles. Mas tudo cortou”.

**Pesquisadora:-** “vocês acham que a árvores existem para quê? Além dos pássaros ficarem nelas?”

**Jake:-** “Pra fazer cadeir”a.

**Florzinha: -** “Não. Tem que deixar no mesmo canto que “tava” porque não pode cortar árvore que é da natureza. E também nem pode maltratar os coleguinhas, os menininhos da rua”.

As representações de ambiente no discurso têm conotação bucólica, pássaros, campina, ninho e aspectos arbóreos com as árvores. Com uma linguagem ficcional, quase de contação de histórias que se assemelha à repetição de algum instrumento narrado por adulto, Florzinha explana a compreensão do ser humano como explorador ou dominador da natureza ratificado com a expressão “eu mando aqui!”, mas logo ela enfatiza que essa conduta não é adequada “porque não pode cortar árvore que é da natureza.” Essas percepções revelam o que Toledo (2010) sinaliza como “constituição subjetiva de preocupação e cuidado com a natureza”, são condutas que expressam que mesmo as crianças pequenas já discriminam atitudes que são ou não benéficas para a natureza. As atividades da escola estão pautadas nesse eixo de preservação e cuidado de forma bastante cognitiva, por meio dos discursos da professora, o que se pode associar talvez à enumeração de Florzinha, altamente descritiva, se conectar com o modo como ela aprendeu sobre o ser humano destruir ou não poder destruir a natureza.

É perceptível que no discurso não há qualquer associação à finitude de recursos naturais ou questões de sustentabilidade como fator de ser inapropriado o corte de árvores, ou até mesmo de replantio de árvores e rotatividade de seu uso, o que pode demonstrar que as ações ambientais na escola carecem de certa complexidade.

As crianças demonstraram certos entendimentos sobre fenômenos naturais e levantaram hipóteses interessantes na tentativa de defender seus pontos de vistas sobre meio

ambiente, como no momento em que Florzinha argumentou que o lago secou devido a “trovões, tremedeira” que foi entendível como um possível terremoto, sendo terremotos causadores de catástrofes naturais. Ou quando Jake levantou as hipóteses para possíveis causas da morte dos peixes como o lixo e o corte das árvores, ou ainda quando ele afirmou que o corte das árvores serve para confeccionar cadeiras, entendimentos de origem de matéria prima de um objeto de uso comum. Isso evidencia que as crianças são muito inteligentes e perspicazes quando ouvidas, e essa escuta pode gerar modificações nas abordagens pedagógicas, inclusive abordagens de EA.

As crianças enfocaram que sabem seus “endereços ecológicos” (TOLEDO, 2010, p. 97 apud MICHAEL, 2006, p.143) ao comentarem sobre o desperdício de água de uma torneira ligada.

**Luluzinha:** “Ela esqueceu de desligar”.

**Jake:** - “Porque gasta muita água”.

**Pesquisadora:** - “E se a gente gastar muita água acontece o quê?”

**Jake:** - “Aí fica sem água lá em cima. Vai ter que esperar muito pra... ai vai ter muito que...”

**Pesquisadora:-** “já aconteceu de ficar sem água na casa de vocês? E o que vocês fazem quando falta água em casa?”

**Florzinha:-** “Eu desligo rápido a torneira. Porque não pode gastar água. Se gastar água não tem mais tomar banho. “Num” tem mais “vim” pra escolinha. E a “gente vim” “fedida” pra escolinha num pode não, porque os coleguinhas “num” vai gostar. Vai dizer, essa menina é feia né? É fedorenta”.

**Jake:-** “ E gasta muita conta”.

**Pesquisadora:-** “A água que vem da torneira ela vem de onde?”

**Luluzinha:** - “Eu sei de onde vem! Do registro”.

**Pesquisadora:** - “Do registro?”

**Jake:** - “Ele vem dos bombeador de água e “xiiii”, sai aí sobe na torneira e sai”.

**Pesquisadora:** -“Para bombear a água, de onde é que o cara pega água?”

**Jake:** - “Lá no rio. É um cano que vai pra água e água sobe e vai até lá até o bombeador”.

A criança que entende seu endereço ecológico é aquela que começa a compreender os processos cíclicos da natureza e sua relação com o mundo cultural. É aquela que sabe a origem das coisas, tal qual o mundo cultural lhe impôs. “São as que vão encontrando seus lugares no mundo” (Id.). No caso em questão, *Jake* e *Luluzinha* demonstraram entendimento da procedência da água que chega à torneira, com uso de termos como “registro, bombear, cano, e rio”. Se as crianças compreendem esses aspectos um tanto complexos, podem

entender que esse processo modifica as estruturas naturais, que a água, apesar de fonte renovável, pode se esgotar se utilizada de forma desenfreada.

Diante dessa consciência, as crianças revelam latente a dimensão de cuidar da água, caso contrário irá faltar para benefício próprio “Não tem mais tomar banho”, o que Grunn (1994) destaca como uma postura antropocêntrica de relação com a natureza, em que os interesses e necessidades humanas são a contrapartida de cuidar do planeta, a visão da água é tida como instrumento utilitário para as crianças. Pereira (2011) enfatiza que as interpretações são frutos das experiências que vivenciam, se a escola ao falar de preservação da água, sempre destaca sua relevância para o uso humano e pouco evidencia seus atributos para sobrevivência do próprio planeta Terra, não há como a criança superar a fase restritiva de suas experiências e evoluir para entendimentos que considerem o valor real de conservar e/ou preservar a natureza.

As crianças demonstraram ainda influências da mídia televisiva em suas respostas, o que denota que elas constroem suas explicações de mundo sobre acontecimentos e situações a partir de informações que recebem de variadas fontes. (BRASIL, 1998). Ao serem questionadas sobre a imagem em que viam casas sendo destruídas pela inundação, chuva e muita sujeira, as crianças enfatizaram:

**Pesquisadora:** - “Essa sujeira “tá” vindo de onde?”

**Princesinha:** - “Do cano”.

**Pesquisadora:** - “Vocês acham que foi quem que fez essa sujeira?”

**Optimus:** - “A barragem”.

**Passarinha:** - “Também, ô tia, passou na minha televisão que o vulcão explodiu e as casas foram derrubadas”.

Optimus fez referência ao caso de crime ambiental cometido pela empresa Vale do Rio Doce no ano de 2019, quando houve o rompimento de uma barragem na cidade de Brumadinho em Minas Gerais, que se tornou um dos maiores desastres ambientais provocados por ação humana. De igual modo, Passarinha ao falar sobre a destruição das casas pela chuva faz alusão à erupção vulcânica na região do Havaí que destruiu casas nas cidades havaianas. Se as crianças ao serem questionadas sobre relações simples de causa-efeito de problemas ambientais destacaram conexões e curiosidades sobre o mundo da vida, realizando associações complexificadas em suas hipóteses, isso demonstra que é possível um diálogo que se desloque do campo puro da conservação e preservação natural, da ecologia, para diálogos com vertentes mais socioambientais que problematizem as questões das relações da sociedade

e sua interdependência com o meio, contextualizando com aspectos das situações da realidade.

As mesmas crianças que ao serem questionadas sobre as práticas de engaiolamento de pássaros sinalizam que se trata de uma ação danosa.

**Pesquisadora:-** “O que vocês acham de passarinho na gaiola? Eu sei que vocês disseram que na casa de vocês tem, mas que vocês acham o que do passarinho “tá” gaiola?”

**Alguns: -** “legal”

**Passarinha:-** “ruim”.

**Pesquisadora:-** “ruim?”

**Passarinha: -** “é porque eu gosto que eles “fica” voando. Toda vez que eu chego “em” casa eu abro a gaiola do passarinho da minha mãe e deixo ele ficar voando no meu quarto”.

**Pesquisadora:-** “você acha que ele fica mais feliz quando tá na gaiola ou quando ele tá voando solto?”

**Passarinha: -** “Voando”.

São as mesmas crianças que expressaram entendimentos de EA trazendo elementos sociais e até políticos, como no discurso:

**Passarinha:-** “O presidente disse que quem jogasse lixo na rua, o povo ia denunciar e vai preso”.

Nota-se pelos discursos que as crianças são capazes de avançar nos estudos de EA porque já estão expressando suas dimensões sociais. É fato que ainda não conseguem relacionar sua existência como componente do meio ambiente, mas já compreendem sua dependência e por isso cuidar, compreendem a ação humana degradativa como problema. Por isso, é necessário que os profissionais da educação da infância ampliem suas visões sobre Educação Ambiental e como trabalhar com as crianças, promovendo a difusão de conhecimentos mais sólidos, trabalhando as questões de interdependência humana do meio, os outros aspectos do meio ambiente, a cultura, a tecnologia, a historicidade associada às dimensões ecológicas.

Isso é um direito da criança, expresso nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas, apesar desses documentos se ausentarem de uma política direcionada especificamente para a Educação Ambiental da Educação Infantil, o que prejudica o trabalho pedagógico. Os documentos enfocam a dimensão socioambiental, que é uma vertente da própria EA a ser trabalhada com as crianças: os princípios éticos, políticos e estéticos do meio ambiente (BRASIL, 2009). Outrossim, não há que se falar em não trabalhar EA relacionando

a sociedade com a natureza na Educação Infantil. Há que se romper com antigas práticas em busca de promover novas que possam reverberar *com e no* mundo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental na educação da infância deve permitir que as crianças se encantem com o meio natural, convivam com seus elementos de forma constante, pois se faz necessário para que haja a relação de integração, do sentimento de pertença que gera frutos de zelo, cuidado, senso holístico e a compreensão do mundo, da vida. Ao cuidar de uma planta de fato, uma criança pode aprender sobre seu próprio corpo, sua potência infantil, seus sentimentos, pois essa estreita ligação proporciona liberdade de movimento, confiança em si e autonomia, aspectos de desenvolvimento integral do indivíduo forjados no contato permanente com a natureza, com o meio. Nesse direcionamento Tiriba (2010) afirma “que ninguém pode amar o que não conhece”, tão logo as crianças não podem conectar-se a terra senão a experimentarem, senão a vivenciarem, senão a sentirem.

Ao mesmo tempo, esse modo de se fazer EA possibilita a convivência com outras crianças e adultos, que fomenta respeito às diferenças, a necessária participação do coletivo na defesa do meio ambiente, o entendimento de interdependência desse mesmo meio, por isso cuidar para que sejam sustentáveis. Todos esses são aspectos socioambientais da EA. Mas a escola, na qual a pesquisa foi realizada, por meio das falas das crianças leva a inferir que há visões distorcidas do aspecto natural da EA, ao promover ações educativas pautadas na superficialização do meio ambiente como apenas árvore, planta e animais, com motivações ecológicas. E visão puramente naturalista. E o mais agravante, foi que essas falas das crianças sinalizam que o trabalho voltado para EA têm se dado numa perspectiva altamente cognitiva, por meio de discursos e atividades materialmente produzidas, amplamente distanciadas de um contexto mais corporal que promova encantamento nas crianças, acontecendo a confirmação da máxima de Hohmann e Weikart (2007) “elas só aprendem quando fazem suas próprias observações e descobertas”.

A necessidade do empírico e da experimentação é vital nas crianças, porém elas revelaram que havia certo controle de seus corpos e movimentos nos espaços de jardim, grama, plantas e flores pelos adultos, tão logo, não havia apropriação do próprio ambiente da creche, quiçá do meio que era sua coexistência. Na convergência, as ações naturalistas pontuais foram apresentadas como lugares de contato com esse meio, como o plantio de uma árvore, selecionado no calendário institucional, que ao invés de contribuir na construção de compreensões ambientais, aparentaram não produzir nada além de um contato simplista, com um significado mais condizente com o reforço de uma visão decorativa da natureza, confirmando o que Araújo (2012, p. 12) descreve como “pouco ou quase nada aprofunda, tão

pouco desenvolve a compreensão da problemática ambiental em sua totalidade”. Na contramão disso, o processo de escuta das crianças possibilitou confirmar suas capacidades opinativas e suas hipóteses sobre as questões ambientais, bem como a relevância disso perpassar a ação diária do professor/a, pois elas indicaram seus questionamentos de maneira perspicaz revelando que entendem, sob a perspectiva de suas idades, a correlação do desgaste ambiental e ação humana e do exigível cuidado com o meio. Demonstraram conceitos surpreendentes de gênese de matérias-primas, o que indica suas competências para superação de ações pedagógicas meramente simples.

Ao tempo em que há fragilização nas práticas educativas, as falas evidenciaram que há certa inclinação para o ensino de EA na educação da infância no contexto pesquisado, mesmo que distorcido, pois concluiu-se que há um compilado de problemáticas que favorecem essas incongruências: formação deficitária do docente, tanto inicial quanto continuada; a impregnação de suas concepções e crenças do que seja EA para as crianças; as representações de EA das crianças que são construídas dentro e fora da escola. O arcabouço teórico dos documentos da infância que sinalizam ações socioambientais de EA, mas não nomeiam uma política curricular de EA na infância, reforça ações descontextualizadas e vazias de significado.

Nesse sentido, espera-se com este estudo que os apontamentos indicados pelas crianças promovam reflexões e ofereçam subsídios para se pensar a necessidade de uma reformulação das ações docentes de EA deslocando-se entre o natural e o social, favorecendo a identidade da criança como integrante do meio ambiente e questões mais profundas dos aspectos ambientais do mundo, bem como o enfoque dado ao sujeito criança a partir de suas vozes possibilite que suas falas sejam ouvidas e vistas como significativas para formulação do currículo e das ações diárias nas escolas infantis, que são e devem ser destinadas única e exclusivamente a elas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adelmo Fernandes. Prática docente em educação ambiental: nossas lentes direcionam nosso pensar e nossas ações. *In*: ARAÚJO, Adelmo Fernandes *et al.* **Formando educadores socioambientais**. Recife, PE: UFRPE, 2012. p. 1- 22. (Projeto Ação Reflexão-Ação).

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teóricos- metodológicos. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 2, p. 291-310, 2014.

ARAPIRACA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica das creches**. Arapiraca: Secretaria Municipal de Educação, 2008. 35 p.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.3.

BRASIL. Lei nº 9.795, 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 469 p.

BRASIL. **Política nacional de Educação infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação**, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Brasília: MEC/SEB/COEDI/DPE, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: ALANA, 2018.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n.1, p. 181-188, jan. 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

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

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

DANTAS, Vagner Ramos; ABÍLIO, Francisco José Pegado. A educação ambiental no âmbito escolar: análise de conteúdo de artigos publicados na revista eletrônica do mestrado em educação ambiental – REMEA (período 2004-2013). **Revista Eletrônica do Mestrado**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 2, p. 177-197, 2014. ISSN 1517-1256.

DALBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós- modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Fundamentos de educação ambiental**. Brasília: Universa, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. .ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOCHI, P.S. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio**, ano 15, n. 49, p. 4-7, out/dez. 2016.

FERNANDES, A. L. **Educação ambiental na educação infantil**: sentidos produzidos no cotidiano. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GRÜN, Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. **Educação e realidade**, v.19, n. 2, p. 171-196, jul./dez. 1994.

GRÜN, M. A outriedade da natureza na educação ambiental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. p. 2-3.

GONDRA, J.G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”: racionalidade médica e higienização da infância. *In*: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 289-318.

GOBBI, Marcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

HORN, Maria da Graças da Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820 p.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, SP, n. 116, p. 41-59, 2002.

KULMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 6- 192, 2000.

LUCCAS, Marinete Beluzzo. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras**. 2016. 241 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2016.

LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

LIRA, P. P.; PEDROSA, M. I. P. C. Processos de significação sobre família em brincadeiras de crianças em acolhimento institucional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v.32, n. 3, p. 1-9, 2016.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da educação infantil? um convite à reflexão. **Educação em Análise**, Londrina, PR, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018.

MARTINS, G. A. Estudo de caso em estudo sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 08-28, 2010.

MARIOTTI, H. **Paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2008. 356 p.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EdUFAL, 2015. 271 p.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINNI, L.; FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar; ROGER, Emílio Ciurana; MOTTA Raúl. **Educar na era planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2007.

OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. **Ser menino e ser menina**: construção das identidades de gênero em contexto de educação infantil. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990. 370 p.

PEREIRA, M.H.B. **Educação ambiental**: a elaboração das crianças de seis anos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. Educação Ambiental: uma visão ideológica e pedagógica. *In*: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 285-306.

SANTOS, E.M. **Educação ambiental no ensino de química**: propostas curriculares brasileiras. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2012.

SANTINELO, P.C.C.; ROYER, M.R.; ZANATTA, S.C. A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, MG, v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016.

SOUZA, Mônica Maria Silva de. **Qualidade na educação infantil**: o olhar da criança sobre a pré-escola. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2006.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças.** 2005. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte, MG: MEC, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história.** Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.

TOLEDO, M.L.P.B. **Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: um estudo em uma escola municipal.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANON, N. G. **A inserção da educação ambiental em centros municipais de educação infantil em São Carlos-SP: uma análise a partir de uma perspectiva crítica.** 2019. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, SP, 2019.

**ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA****UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS ARAPIRACA  
CURSO DE PEDAGOGIA**

À DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ARAPIRACA CMEI OLHO D'ÁGUA DOS CAZUZINHAS

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

À instituição, por meio da direção autoriza a realização da pesquisa provisoriamente intitulada: **“Não arranque a plantinha senão ela chora” o lugar da educação ambiental na educação infantil: conceitos e correntes**”, a ser realizada pela graduanda Orlane Silva Fernandes, regularmente matriculada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, sob o número de matrícula 13113933. Sob a orientação do Prof. Dr. Adelmo Fernandes de Araújo, docente efetivo da Universidade Federal de Alagoas do Campus Arapiraca, sob o número de matrícula Siape- 20.790.72. A graduanda está autorizada a frequentar a instituição para coletar dados com crianças de uma turma pré-escolar do turno vespertino através dos recursos metodológicos de observação das interações das crianças, de conversas com estas e solicitação de desenhos, registros fotográficos, uso de imagem e gravação de voz. Desde já, informo que não há prejuízos às crianças, tendo em vista que será conversado com estas sobre seu interesse em participar da pesquisa, bem como será mantido em sigilo seus nomes em substituição por fictícios. Informamos nosso compromisso que, após a realização do estudo os resultados sejam socializados com docentes da instituição. Informo-lhes que a graduanda e seu orientador estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Arapiraca, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2018/2019

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_