

**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DESENVOLVIMENTO RURAL
SUSTENTÁVEL**

GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL

**NATUREZA, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: o desenho como instrumento investigativo da percepção ambiental**

**MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR
FEVEREIRO/2020**

GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL

**NATUREZA, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA
INFÂNCIA: o desenho como instrumento investigativo da percepção ambiental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – Mestrado do Centro de Ciências Agrárias da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento territorial, meio ambiente e sustentabilidade rural.

Nome da orientanda: Prof^a. Dra. Marli Renate von Borstel Roesler.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR

FEVEREIRO/2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Grenzel, Graciele Cristiane Rambo
Natureza, escola e Desenvolvimento Sustentável na
Primeira Infância : o desenho como instrumento
investigativo da percepção ambiental / Graciele Cristiane
Rambo Grenzel; orientador(a), Marli Renate von Borstel
Roesler, 2020.
122 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus Marechal Cândido Rondon, Centro de
Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Rural Sustentável, 2020.

1. Natureza . 2. Escola. 3. Primeira Infância. 4.
Desenvolvimento Infantil. I. Roesler, Marli Renate von
Borstel . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46

Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>

Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000

Marechal Cândido Rondon - PR.



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL

NATUREZA, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O DESENHO COMO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável, área de concentração Desenvolvimento Rural Sustentável, linha de pesquisa Desenvolvimento Territorial, Meio Ambiente e Sustentabilidade Rural, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

Orientadora - Mari Renate Von Borstel Roesler

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Toledo

Adriana Maria De Grandi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon

Alvoriz Albert

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon

Marechal Cândido Rondon-PR, 21 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus que me concedeu a vida, a persistência e a coragem de sempre seguir em frente.

À minha família pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo e por acreditar nos meus sonhos.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná e ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, pela oportunidade e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Em especial a minha orientadora, Prof^a. Dra. Marli Renate von Borstel Roesler pela paciência, incentivo e motivação contínua na realização deste trabalho.

Aos professores e alunos da rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon - PR participantes da pesquisa, pela colaboração na produção dos resultados obtidos.

À Secretaria Municipal de Educação por permitir e contribuir com a realização da pesquisa.

RESUMO

GRENZEL, Graciele Cristiane Rambo. Universidade Estadual Do Oeste do Paraná – UNIOESTE, fevereiro – 2020. **NATUREZA, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: o desenho como instrumento investigativo da percepção ambiental.** Orientadora: Dra. Marli Renate von Borstel Roesler.

A presente pesquisa intentou analisar a percepção ambiental na Primeira Infância dentro do contexto escolar, tendo em vista que a relação de antropocentrismo estabelecida pelo ser humano e a natureza nas últimas décadas, tem contribuído não só com a exploração dos recursos naturais, como também com a mudança dos espaços naturais de vivência. Como consequência tem afastado cada vez mais cedo o sujeito do contato e convívio com o meio natural. Acredita-se que essa relação de distanciamento do ser humano/natureza não tem permitido que este se reconecte ao seu mundo natural e que, por meio de vivências e experiências, possa construir uma relação de amor, cuidado e pertencimento, aspectos estes tão significativos dentro das dimensões do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, compreendendo a importância da escola para a formação da criança, buscou-se com essa pesquisa analisar a relação da criança com a natureza como promotora da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável, durante a Primeira Infância, nas escolas municipais urbanas e rurais do município de Marechal Cândido Rondon- PR, bem como, a percepção de natureza que esta tem estabelecido e significado em sua vida cotidiana. Para tanto, como metodologia de trabalho optou-se pelo levantamento bibliográfico de cunho teórico e científico aliados a pesquisa de campo. A delimitação caracterizou-se pelas turmas do 1º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I e, para seleção das escolas pesquisadas, adotou-se a divisão organizacional espacial do próprio município, sendo denominado *CAMPO 1 e 2*, centro e bairros, localizadas na zona urbana, e *CAMPO 3* os distritos distribuídos na zona rural. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se de questionários semiestruturados com os professores das respectivas turmas, e com os alunos o registro gráfico, através do desenho. Quanto aos desenhos buscou-se identificar três aspectos: o primeiro quanto aos espaços e ambientes retratados (aberto/fechado), o segundo os elementos naturais presentes no desenho (árvore, plantas, pedras, areia, etc.) e por último os diferentes tipos de brincadeiras vividas na escola e o suporte utilizado para sua realização. Pode-se concluir, no que tange ao direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, que o *CAMPO 1 e 2* carecem de naturalizar seus espaços, para que assim a criança possa ter outras opções de vivência e aprendizagem, quanto ao *CAMPO 3*, há a necessidade de instigar a desfrutar melhor das possibilidades que o próprio ambiente lhe oferece em termos de natureza.

Palavras-chave: Natureza. Escola. Primeira Infância. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

GRENZEL, Graciele Cristiane Rmabo. Universidade Estadual Do OESTE DO Paraná – UNIOESTE, February – 2020. **NATURE, SCHOOL AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: drawing as an investigative instrument of environmental perception.** Advisor: Dr. Marli Renate von Borstel Roesler.

The present research tried to analyze the environmental perception in the Early Childhood within the school context, considering that the relation of anthropocentrism established by the human being and the nature in the last has contributed not only with the exploration of the natural resources but also with the change natural living spaces. Consequently, the subject has been withdrawing more and earlier from living with the natural environment. It is believed that this distance between human being and nature has not allowed them to reconnect to their natural world and that, through experiences; they can build a relationship of love, care and belonging, aspects that are so significant comprising the importance of the dimensions of the sustainable development. In this sense, understanding the importance of the school for the education of the child, this research sought to analyze the relationship of the child, within nature as a promoter of quality of life and sustainable development, during Early Childhood, in urban and rural municipal schools of the municipality of Marechal Cândido Rondon – PR, as well as the perception of nature that is has established and meaning in its daily life. Therefore, as a work methodology, we opted for a bibliographic survey of a theoretical and scientific nature combined with field research. The delimitation was characterized was classes of the 1st year of the initial series of Elementary School and, to select the researched schools, the spatial organizational division of the municipality itself was adopted, being called FIELD 1 and 2, centers and neighborhoods, located in the urban area, and FIELD 3 the districts distributed in the rural area. As instruments for collecting data, semi-structured questionnaires were used with the teachers of the respective classes, and with the students the graphic record, through drawing. As for the drawings, we tried to identify three aspects: the first regarding the spaces and environment portrayed (open/closed), the second the natural elements present in the drawing (tree, plants, stones, sand, etc.) and lastly the different types of games experienced in school and the support used for its realization. It can be concluded, regarding the right to an ecologically balanced environment, that FIELD 1 and 2 need to naturalize their spaces, so that the child can have other options of experiences and learning, regarding FIELD 3, there is a need of instigates to better enjoy the possibilities that the environment itself offers you in terms of nature.

Keywords: Nature. School. Early Childhood. Child Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Sede Administrativa de Marechal Cândido Rondon - PR.....	70
Figura 2 - Mapa dos Distritos de Marechal Cândido Rondon - PR	71
Figura 3 - O brincar e a árvore como fonte de alimento.....	85
Figura 4 - Espaço interno da escola/sala de aula.....	88
Figura 5 - Espaço externo da escola.....	88
Figura 6 – Desenho com e sem a presença de elementos da natureza.....	90
Figura 7 - O brincar em ambiente fechado.....	92
Figura 8 - Espaço externo da escola/pátio.....	93
Figura 9 - Ilustração da criança brincando dentro da sala.....	94
Figura 10 - Parquinho (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	96
Figura 11 - Brincadeira de esconde-esconde entre as árvores (<i>CAMPO 3</i>).....	96

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Tempo destinado ao brincar (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	77
Gráfico 2 – Tempo destinado ao brincar (<i>CAMPO 3</i>).....	78
Gráfico 3 – Espaços para o brincar (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	79
Gráfico 4 – Espaços para o brincar (<i>CAMPO 3</i>).....	79
Gráfico 5 – Espaços nos arredores da escola (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	83
Gráfico 6 – Espaços nos arredores da escola (<i>CAMPO 3</i>).....	83
Gráfico 7 – Preferência por brincar ao ar livre ou ambiente fechado (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	89
Gráfico 8 – Preferência por brincar ao ar livre ou ambiente fechado (<i>CAMPO 3</i>).....	89
Gráfico 9 - Elementos da natureza (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	91
Gráfico 10 – Elementos da natureza (<i>CAMPO 3</i>).....	91
Gráfico 11 – Tipos de brincadeiras (<i>CAMPO 1 e 2</i>).....	94
Gráfico 12 – Tipos de brincadeiras (<i>CAMPO 3</i>).....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Delimitação das escolas pesquisadas na cidade.....	70
Tabela 2 – Delimitação das escolas pesquisadas nos distritos.....	71
Tabela 3 – Naturalização do espaço escolar.....	98
Tabela 4 – Perspectiva do DS para as escolas urbanas.....	101
Tabela 5 – Multidimensões do DRS.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF- Constituição Federal

EA – Educação Ambiental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

DS – Desenvolvimento Sustentável

DRS – Desenvolvimento Rural Sustentável

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC – Ministério da Educação

MMA - Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal

NRE – Núcleo Regional de Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PR – Paraná

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

S.A – Sociedade Autônoma

SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 CRITÉRIOS PARA DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	13
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO.....	14
1.3 OBJETIVO.....	15
1.3.1 Objetivo Geral.....	15
1.3.2 Objetivos Específicos.....	15
1.3.3 Justificativa.....	15
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	18
2.1 NATUREZA E AMBIENTE.....	18
2.1.1 CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E NATUREZA.....	19
2.1.2 Aspectos naturais como incentivo para colonização de Marechal Cândido Rondon.....	21
2.1.3 Colonização: um modelo de desenvolvimento insustentável?.....	23
2.1.4 Sustentabilidade e qualidade de vida.....	26
3 NATUREZA DA INFÂNCIA NO PERCURSO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.....	29
3.1 DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL: DA INSIGNIFICÂNCIA AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS E GARANTIAS.....	33
3.2 MARCO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	36
4 DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA.....	39
4.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM.....	39
4.1.1 Maria Montessori (1870 – 1952): desenvolvimento da criança através das experiências com o ambiente.....	40
4.1.2 Jean Piaget (1896 – 1980): Epistemologia Genética do desenvolvimento humano.....	43
4.1.3 Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934): desenvolvimento do ser humano histórico-social.....	46

4.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	50
4.2.1 O contato com a natureza na Primeira Infância.....	53
4.2.2 Educação no campo e na cidade e as possibilidades de contato com a natureza	56
5 O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM.....	59
5.1 EVOLUÇÃO DO DESENHO.....	60
5.1.1 A importância da atividade de desenhar na infância	63
5.1.2 O desenho como instrumento avaliativo.....	64
6 METODOLOGIA.....	67
6.1 MÉTODOS E TÉCNICA DE PESQUISA.....	67
6.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO A SER PESQUISADO.....	68
6.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	72
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	75
7.1 O PROFESSOR E SEU OLHAR PARA O BRINCAR E APRENDER 'COM' E 'NA' NATUREZA.....	75
7.2 A CRIANÇA E SUA PERCEPÇÃO DE NATUREZA NO ESPAÇO ESCOLAR....	86
7.3 CAMINHOS PARA NATURALIZAR O ESPAÇO ESCOLAR.....	97
7.3.1 Perspectiva do Desenvolvimento Sustentável para as escolas urbanas.....	99
7.3.2 Contribuições do Desenvolvimento Rural Sustentável para as escolas rurais.....	102
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
9 REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	115
ANEXO B - MATRÍCULAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR 2019.....	117
ANEXO C - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	118
ANEXO D - FOTOS APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	122

1 INTRODUÇÃO

O mundo vivencia, nas últimas décadas, o levantar de uma grande revolução científica e tecnológica e, como consequência, tem colocado a humanidade, em especial as crianças, em um patamar de acesso a bens e serviços nunca antes imaginados. Com isso tem afastado de sua natureza e dos desejos do seu corpo biológico

Esta situação tem criado um antagonismo que nos leva a refletir, entre usufruir da comodidade ofertada pela vida moderna, e para isso pagar o alto preço atrelado à destruição do nosso meio ambiente, ou a ressignificar nossa relação com o mesmo e garantir que outras gerações também tenham a oportunidade de desfrutar de tudo que há de grandioso e exuberante em nosso planeta.

Sendo assim, o presente trabalho objetiva analisar a importância da Primeira Infância dentro do processo de formação do ser humano e a relação da criança com a natureza como promotora da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável. Entendendo-se assim como Primeira Infância o “período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016).

Para isso busca resgatar a discussão de alguns pesquisadores que há tempo já refletiram sobre a relevância da infância dentro do processo de formação do ser humano. Dentre eles Maria Montessori (1949), criadora de um método próprio que valorizou a independência da criança e o direito de ter seu desenvolvimento pleno respeitado e aguçando a sua curiosidade, influenciando assim, a construção de sua aprendizagem. Conjuntamente Jean Piaget, o qual teve grande representatividade neste campo de pesquisa ao desenvolver seus estudos pautados na epistemologia do conhecimento, buscando explicação para o desenvolvimento biológico do ser humano ao perceber que a maturação de cada indivíduo corresponde a estágios diferentes, porém que se complementam, e por fim Lev Semenovich Vygotsky (1984) que formulou sua teoria com base no argumento de que o indivíduo se desenvolve de acordo com a interação que ele estabelece no seu meio social, ou seja, a formação do sujeito está inteiramente

relacionada ao meio em que ele cresce, o qual pode influenciar o indivíduo direta ou indiretamente.

Compreende-se que o desenvolvimento integral da criança, enquanto ser biológico, inclui seu lugar no espaço e as influências sociais e cognitivas que esta recebe, assim, analisar a percepção ambiental que carrega dos seus espaços de convivência, possibilita ressignificar esses locais a fim de fortalecer sua formação ambiental e contribuir com a sustentabilidade do planeta a partir da qualidade de vida ofertada durante o brincar.

Então, entendendo que logo no início do desenvolvimento infantil a criança passa a frequentar os espaços formais de ensino, faz-se necessário refletir como esses espaços têm corroborado para a promoção do contato dela com a natureza e o desenvolvimento do respeito e cuidado com a terra. Considerando-se que a sustentabilidade não acontece mecanicamente, mas que é fruto de um processo contínuo de educação, pela qual o ser humano redefine sua relação com a terra.

Conforme aponta Boff (2012), para reconhecer que a Terra é mãe, bem como, um superorganismo vivo, com recursos escassos, isso não se pode ensinar aos alunos apenas dentro das salas de aula ou fechados em bibliotecas, eles precisam ser levados a experimentar na pele, a natureza, conhecer a biodiversidade bem como a história da paisagem que os cerca. O desenvolvimento sustentável é um processo por meio do qual as crianças aprendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como é afetado negativamente e como é possível promover sua sustentabilidade (DIAS, 2004).

Considera-se que a escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para promover ações orientadas, que possibilitam momentos de encontro com a natureza, considerando o tempo de permanência diária da criança nesse espaço. Seber (1989), por sua vez, aponta a importância dessas vivências na Primeira Infância, tendo em vista que muitos valores são formados durante esta fase, pois “o conhecimento é construído durante as interações da criança com o mundo”, como também a construção de uma relação de amor, cuidado e preservação dos recursos naturais.

Ao compreendermos que o entendimento sobre natureza também se faz dentro dos espaços formais de ensino, torna-se importante refletir como essas vivências são estabelecidas através das rotinas das escolas e como estas podem contribuir para a construção de estilos de vida sustentáveis.

Para tanto, este trabalho buscou identificar como alunos do 1º ano das séries iniciais das escolas municipais de Marechal Cândido Rondon – PR, têm convivido com elementos da natureza nos espaços escolares. Utilizando-se como instrumento investigativo o desenho, o qual não teve o intuito de avaliar o nível intelectual e seu estágio de desenvolvimento motor, mas sim sua capacidade de representatividade dos espaços de vivências com a natureza oportunizada pela escola. Considerando que, “o desenho não é um simples reflexo das aptidões grafomotoras: ele representa a visão do mundo da criança, que nele projeta seu mundo interior” (ARFOUILLOUX, 1983, p. 135).

E assim, buscar compreender como a escola organiza e mantém espaços destinados ao brincar mas que valorizem a aproximação da criança de elementos da natureza, possibilitando que ela conheça e estabeleça vínculos de pertencimento ao meio natural, bem como, que ela reflita sobre seu direito a um ambiente ecologicamente equilibrado e sadio, que lhe proporcione qualidade de vida e um desenvolvimento enquanto ser humano responsável no cuidado com o planeta Terra.

1.1 CRITÉRIOS PARA DELIMITAÇÃO DO TEMA

Dentre os vários aspectos ligados à formação humana e seu desenvolvimento, elegeu-se intencionalmente como delimitação do trabalho a investigação da Primeira Infância, compreendendo que esse período da vida é considerado o mais sensível às influências do meio social e físico para a constituição do ser humano.

Conforme aponta Fromm (1970) essa formação “não tem apenas a função de permitir ao indivíduo agir coerente e ‘razoavelmente’; é, também, sua base de ajustamento à sociedade”, ou seja, “que mais tarde a fará ajustar às missões de que tiver de se desincumbir na vida social” (FROMM, 1970, p. 59).

Sendo assim, o objeto de estudo está voltado para a Primeira Infância e à análise da percepção da criança e de como ela tem vivido esse contato com a natureza, nas escolas urbanas e rurais, da rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon- PR.

Isto posto, convém ressaltar que a Primeira Infância compreende a etapa de ensino correspondente à Educação Infantil. Os critérios para matrícula são

regidos pela '*data de corte etário*', estabelecido pelo Ministério da Educação, e o Conselho Nacional de Educação, o qual determina que para efetivar a matrícula na Educação Infantil, a criança precisa ter 4 (quatro) anos "completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula", o mesmo valendo para o Ensino Fundamental I, no entanto com 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2018).

Sendo assim, ao adentrarem ao 1º ano das séries iniciais, as crianças ainda estão na fase denominada Primeira Infância. Nesse sentido, considerando a relevância da participação da criança na pesquisa, como agente colaborador no levantamento das informações, entende-se que ao delimitar esse público, além de compreender a faixa etária pretendida, sua maturação psicológica e motora estará mais desenvolvida do que no início da educação infantil, podendo assim contribuir com mais eficácia na construção dos resultados pretendidos.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A rotina vivida dentro dos espaços escolares, muitas vezes é definida pelo tempo cronometricamente marcado e determinado para realização de atividades e cumprimento dos componentes curriculares. Sobrando assim, na maioria das vezes, pouco tempo para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica e a forma como tem conduzido seu trabalho.

Essa falta de tempo do profissional, aliada à necessidade de espaços físicos abertos e naturalizados, que possam permitir à criança brincar livremente e descobrir por meio da experiência, com os elementos da natureza, como o seu mundo é formado, tem nos levado a refletir de que forma tem sido proporcionado à criança vivências com a natureza e garantido seu direito, enquanto ser humano, a um "meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] essencial à sadia qualidade de vida" (BRASIL, 1988).

Tiriba (2005), nessa perspectiva, coloca que a rotina dentro das instituições de ensino, onde as crianças vivem sua Primeira Infância, não têm contemplado a necessidade da mesma de se movimentar livremente nos "pátios, sob o céu, em contato com o sol, a terra, a água. Mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo elas permanecem entre-paredes" (TIRIBA, 2005, p. 203).

Nesse sentido, algumas perguntas são levantadas com o intuito de que essa pesquisa as possa responder, tais como: os espaços escolares da educação básica, localizadas tanto na área urbana quanto na rural do município de Marechal Cândido Rondon, proporcionam a aproximação da criança do convívio com a natureza? De que forma é trabalhado o respeito e cuidado com o ambiente, tão latente e necessário para a formação das futuras gerações? Os professores têm clareza da importância do contato e do direito da criança a um ambiente ecologicamente equilibrado? De que forma isso tem sido feito? Qual o significado da natureza para a criança, na sua formação enquanto ser humano?

1.3 OBJETIVO

1.3.1 Objetivo geral

Analisar a relação da criança com a natureza como promotora da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável na Primeira Infância, nas escolas municipais urbanas e rurais, da rede pública de ensino de Marechal Cândido Rondon – PR.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Pesquisar sobre a importância que o contato com a natureza representa para desenvolvimento da criança durante a Primeira Infância;
- b) Compreender como os espaços formais de ensino podem influenciar na condição de vida saudável da criança e na sua contribuição para a sustentabilidade;
- c) Explorar o significado do convívio com a natureza nos espaços escolares através do desenho de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, e suas implicações para o Desenvolvimento Sustentável.

1.3.3 Justificativa

Desde a Revolução Industrial, por volta do século XVIII, a escola passou a assumir um papel como reprodutora da lógica do sistema capitalista, ou seja,

reforçando o que o objetivo principal do ser humano é o acúmulo de bens e materiais.

Tiriba (2004) afirma que, conseqüentemente, por muito tempo, a escola reproduziu para seus alunos uma visão do planeta como fonte inesgotável, de onde os humanos poderiam extrair infinitamente seus recursos naturais, sendo a natureza vista como simples matéria prima morta para a produção de mercadorias.

Na visão de Gadotti (2000), o capitalismo colocou os indivíduos em uma situação negativa com relação à natureza, através do potencial destrutivo gerado por esse sistema, resultado de um modelo de desenvolvimento social pautado no lucro e na exploração.

Boff (2001) contribuiu com essa discussão ao destacar a relação do ser humano e a natureza dentro de um contexto de visão antropocêntrica, em que os seres humanos são dissociados da natureza e dela dominadores, aumentando a distância do homem e seu cuidado com a Terra, que por sua vez, tem sofrido a ameaça do predador humano, segundo texto abaixo:

(...) século XVIII, a população mundial cresceu 8 vezes, consumindo mais e mais recursos naturais, somente a produção, baseada na exploração da natureza, cresceu mais de cem vezes. O agravamento deste quadro com a mundialização do acelerado processo produtivo faz aumentar a ameaça e, conseqüentemente, a necessidade de um cuidado especial com o futuro da Terra (BOFF, 2001, p. 133).

É chegada a hora de rever a situação, bem como a relação do ser humano com o meio natural, para evitar a destruição da Terra de forma definitiva. A educação, neste contexto, entra como uma grande aliada nessa desconstrução de '*senhores do universo*', atribuída aos seres humanos, podendo contribuir para a construção de sujeitos mais cientes e atuantes na preservação da natureza. Mas, para isso, é preciso que a escola esteja pronta para ressignificar a importância do ambiente, começando pelo contato que ela pode proporcionar ao aluno com os elementos da natureza no dia a dia de suas atividades pedagógicas.

Para Piorski (2016), o lugar de vivência torna-se um espelho, onde o que provém do mundo repercute no ser e o que vem do ser ressoa no mundo. Portanto, o mundo é uma extensão do ser, e, "desses espelhos, o maior é a

natureza, as matérias do mundo natural, o brincar com os quatro elementos [...] do mundo natural”. Tudo que guia o viver humano na terra, como habitação, alimentação, festejos, têm sua base na natureza (PIORSKI, p. 31, 2016).

Percebe-se que, para Piorski (2016), a relação do homem e do mundo se configura em uma via de mão dupla e os resultados, tanto positivos quanto negativos, podem estar relacionados com as atitudes que o homem deposita no mundo. Montessori (1980?) complementa ao afirmar que os aspectos somáticos e psíquicos, formados a partir do subconsciente durante a infância, poderão contribuir para melhoria do homem e de seus atos, pois “caberá ao espírito da criança determinar o que talvez venha a ser o verdadeiro progresso do homem e, quem sabe, o início de uma nova civilização” (MONTESSORI, p. 13, 1980?).

Compreende-se, assim, a importância de reconectar o ser humano, desde a infância, a natureza como um dos caminhos possíveis para o cuidado com o ambiente. A Primeira Infância torna-se um momento importante para o reestabelecimento dessa conexão, tendo em vista a fase de desenvolvimento que, por meio do brincar, coloca a criança em contato com os elementos da natureza e possibilita observar como o mundo e os seres vivos se formam e se relacionam.

Nesse sentido, para chegar aos objetivos ao qual se propõe essa pesquisa, divide-se esse trabalho em três momentos: primeiramente apresenta a revisão bibliográfica, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a natureza, dando ênfase à infância. Na sequência, discorre sobre a metodologia aplicada, apresentando o objeto de estudo, bem como, fundamenta o uso da técnica da expressão gráfica (desenho) em virtude do corte etário das crianças entrevistadas, e por fim, a análise e discussão dos dados obtidos com vista a contribuir com os estudos realizados nos últimos anos, os quais têm evidenciado a linha tênue que separa a criança e sua vivência com a natureza do cuidado e respeito com o meio ambiente ao longo de sua vida e suas contribuições para o desenvolvimento sustentável.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 NATUREZA E AMBIENTE

Para que se possa dar início aos estudos é necessário ser apresentado o entendimento sobre alguns conceitos básicos, os quais nortearam em vários momentos as discussões realizadas nessa pesquisa, tais como: natureza e ambiente. Com a finalidade de compreender que o objeto de estudo aqui retratado na criança, nasce dentro desse enredo e que as relações de compreensão que estabelece nesse ambiente contribuem para sua formação enquanto sujeito, considerando que “a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e copertença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2012, p. 36).

Mendonça e Dias (2019), dentro desta ótica, destacam que os termos ambiente e natureza, embora muitas vezes sejam tratados como sinônimos, não são, pois trazem uma abordagem mais complexa do que usualmente se têm. E nessa perspectiva esclarece que natureza são “os fenômenos, objetos e coisas não construídas pelo homem; à obra humana se atribuiu o termo artefato. Assim, toda a dimensão do universo pertence ao campo da natureza”, estes podem ser percebidos enquanto elementos isolados: uma árvore, uma rocha, um peixe e quando combinados como uma floresta, uma montanha, um cardume (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 24).

No entanto, ambiente não se remete a elementos isolados, ao contrário são combinações de elementos que se relacionam em dado contexto no tempo e no espaço. “Assim, não devemos falar que uma árvore compõe o ambiente de uma floresta [...] a forma de abordagem e sua escala é que definirão o ambiente a que se quer referir”, ou seja, o peixe isolado não é um ambiente, mas no conjunto do rio que ele vive, sim. Assim, compreende-se a natureza “por meio da concepção do ser humano, tornando-se ambiente apenas depois de criada uma representação mental que, ao aplicar determinada singularidade (espécie, indivíduo) resultará em meio ambiente” (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 24).

Para Carvalho (2012), o conceito de ambiente não é sinônimo de natureza intocada, mas sim, como um campo de interações e um “espaço relacional, em que a presença humana [...] aparece como um agente que pertence à teia de

relações da vida social, natural e cultural e interage com ela" (CARVALHO, 2012, p. 37).

Reigota (2001), por sua vez aponta que ambiente é:

Um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processo de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2001, p. 21).

De acordo com a definição de Reigota (2001), ambiente não é visto como sendo sinônimo de meio natural, pois considera que as ações que se estabelecem tanto social como cultural permitem a transformação do espaço natural e da sociedade.

Neste aspecto, entende-se que natureza é o objeto do mundo natural, enquanto que ambiente é a relação entre os elementos naturais em determinado contexto histórico e cultural, na compreensão da relação que o homem estabelece dentro desse processo.

2.1.1 Concepção de ser humano e natureza

O ser humano e a natureza se interacionam dentro de um processo de construção histórica de evolução do mundo e da humanidade. No entanto, mesmo diante do entendimento de que o ser humano, enquanto animal é parte integrante desse superorganismo chamado planeta Terra, a sua racionalidade o distingue de outros animais por sua capacidade de planejar e agir na interferência em seu espaço. Essa mesma racionalidade possibilitou que ele transformasse seu espaço de acordo com sua necessidade e o desejo de dominação.

Contribuindo com esse estudo, Cunha e Guerra (2018) se utilizam da dialética da relação sociedade e natureza defendida por Marx, e colocam que o trabalho é uma condição da existência humana e o ser humano, por meio desse movimento "atua sobre a natureza exterior a ele e a transforma, modificando ao mesmo tempo a sua própria natureza", nesse processo de movimento a "natureza se humaniza e o homem se naturaliza" (CUNHA; GUERRA, 2018, p, 19).

De acordo com Gonçalves (2000), o "conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens", pois toda sociedade e

cultura, criam ou instituem uma determinada ideia do que seja natureza (GONÇALVES, 2000, p. 23)

Na atual sociedade o conceito de natureza se opõe ao que entendemos por cultura, “a cultura é tomada como algo superior e que conseguiu controlar e dominar a natureza” (GONÇALVES, 2000, p. 23). Ou seja:

A natureza é em nossa sociedade, um objeto a ser dominado por um sujeito, o homem, muito embora saibamos que nem todos os homens são proprietários da natureza. Assim, são alguns poucos homens que dela verdadeiramente se apropriam. A grande maioria dos outros homens não passa, ele também, de objeto que pode até ser descartado. A visão tradicional da *natureza-objeto versus homem-sujeito* parece ignorar que a palavra sujeito comporta mais de um significado: ser sujeito quase sempre é ser ativo, ser dono do seu destino. Mas o termo também indica que podemos ser ou estar sujeitos – submetidos – a determinadas circunstâncias e, nesta visão de mundo antropocêntrica, onde o homem é o rei de tudo, o faz esquecer o outro significado do termo “sujeito” – o sujeito pode ser o que age ou o que se submete. A ação tem sua contrapartida na submissão (GONÇALVES, 2000, p. 27).

A relação que o homem estabeleceu com a natureza nos últimos séculos se deu a partir da sua existência, por meio do conhecimento que desenvolveu de si mesmo e do entorno que lhe deu suporte, e ao darem significados aos acontecimentos tornaram “o mundo e o universo compreensíveis e assim, passam a atuar para transformar o caos em ordem” (MENDONÇA; DIAS, 2019, p.21).

Homem e natureza diante de uma relação de ordenamento vê essa última como um “objeto, fonte ilimitada de recursos à disposição do homem” e com base “nessa concepção, desenvolveram-se práticas, por meio de um processo [...] em que a acumulação se realizava por meio da exploração intensa dos recursos naturais, com efeitos perversos para a natureza e os homens” sendo o desenvolvimento atrelado à dominação da natureza (CUNHA; GUERRA, 2018, p, 17).

De acordo com o inferido por Cunha e Guerra (2018), presenciamos na atualidade, uma relação ser humano/natureza de absoluta externalidade, sendo a natureza vista como um meio para atingir um fim, consagrando a capacidade humana de dominar a natureza.

Leff (2010) corrobora destacando que essa ‘*externalidade*’ nada mais é do que um conjunto de problemas que se mostram fora do alcance da compreensão

da teoria do processo econômico, que tem dominado as formas de organização social e de intervenção sobre a natureza, ou seja, quando se produz algo e entre os seus custos de produção, não estão sendo levados em consideração os danos causados para a sociedade e a natureza.

Nesse sentido, para atender as necessidades humanas, o espaço natural torna-se algo que necessita ser dominado, tornando-se um espaço modificado. A relação que o ser humano estabelece com a natureza é o alicerce do processo de desenvolvimento e transformação da sociedade, considerando que o espaço, neste aspecto, torna-se fundamental para a prática social e base material.

2.1.2 Aspectos naturais como incentivo para colonização de Marechal Cândido Rondon

Os meios físicos que caracterizam uma região contribuem sobremaneira para sua formação enquanto espaço de ocupação, bem como, a formação dos sujeitos pertencentes a esse espaço. Pode-se assim dizer que os aspectos que caracterizam o município de Marechal Cândido Rondon – PR, recorte dessa pesquisa, é o resultado de um processo de ‘colonização’, o qual provocou uma verdadeira mudança, sob os aspectos, cultural, ambiental e econômico, do espaço que se conhece hoje.

O município de Marechal Cândido Rondon está localizado na região Oeste do Estado do Paraná, compreendido entre as microrregiões de Toledo, Foz de Iguaçu e Cascavel. Sabe-se que esse território já foi ocupado por indígenas, espanhóis e pertenceu à Capitania de São Paulo.

Em 1853 houve a emancipação política da Província do Paraná, a qual acomodou imigrantes europeus, sobretudo eslavos, poloneses, ucranianos, alemães e italianos (PRIORI et al., 2012).

“Na década de 1930, com o movimento denominado de ‘*marcha para o oeste*’, o governo brasileiro incentivou a migração para a ocupação de terras fronteiriças e do interior do país” construindo uma imagem de um ‘vazio demográfico’, o qual necessitava ser preenchido e colonizado pelos pioneiros (PRIORI et al., 2012, p. 77).

Para tanto, utilizou-se de inúmeras propagandas e incentivos para atrair novos desbravadores para esta região, nas quais destacavam a abundância de ‘*mata virgem*’ e ‘*terras devolutas*’, um lugar em que “os colonizadores imigrantes

encontrariam um futuro melhor para si e para seus filhos”. No entanto, é importante destacar que o discurso oficial ao leiloar o território paranaense como grande ‘*vazio demográfico*’, desconsiderou a presença de comunidades tradicionais que aqui viviam, colocando o progresso acima de tudo e de todos (PFLUCK, 2013, p.96).

A Companhia Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S.A (Maripá), empresa de cunho privado, foi a responsável “pela implantação de núcleos de povoamento e colonização na Fazenda Britânia, atuais municípios de Toledo e Marechal Cândido Rondon, no Oeste do Paraná” (VANDERLINDE; GREGORY; DEITOS, 2007, p. 119).

A colonizadora utilizava-se de folhetos de propaganda e fotos, que buscavam valorizar aspectos naturais da região, como forma de atrair colonos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina em busca da ‘*terra prometida*’. Dentre os aspectos naturais destacados mencionava-se o relevo, como plano e livre de pedra para o plantio, o solo fértil e próprio para lavouras mecanizadas, a vegetação formada por diversas madeiras de lei, quanto ao clima enfatizava-se que o mesmo era ‘*saudável*’ e por fim, a hidrografia, divulgava-se que as terras eram ‘*ricas em água*’ e favorecidas pela navegabilidade dos rios da bacia do Rio Prata, e principalmente, o Rio Paraná. O que, segundo a colonizadora, contribuiria para a exploração das riquezas naturais (erva mate e madeira) (VANDERLINDE; GREGORY; DEITOS, 2007).

Dava-se ênfase nas propagandas à ‘*Terra Prometida*’, terra de beleza e riqueza, o *paraíso terrestre* (sem morros, sem pedras e sem formigas) e um futuro promissor para a agricultura brasileira, “terra fértil, clima agradável, compra parcelada das terras. Tudo isso foi um convite irresistível para muitas famílias migrarem para o Oeste do Paraná”, pautados em uma economia ideológica e de mercado, um discurso baseado nos aspectos naturais favoráveis ao progresso (VANDERLINDE; GREGORY; DEITOS, 2007, p. 121).

Diante dos aspectos apresentados, é interessante observar como a história da colonização, não só de Marechal Cândido Rondon, mas de outros espaços, estavam atrelados aos elementos naturais, os quais são transformados a partir de sua ocupação.

Esse valor econômico atribuído aos possíveis recursos naturais legitimou sua extração e com isso a mudança significativa do espaço de vivência dos

sujeitos. Assim, um espaço em que antes predominava elementos da natureza aos poucos foi sendo modificado, pelos indivíduos que aqui se instalaram. Deixando para as gerações vindouras o *'progresso'* e a *'modernidade'*, bem como, a mudança do espaço natural para um espaço modificado, artificial.

2.1.3 Colonização: um modelo de desenvolvimento insustentável?

Esse modelo de desenvolvimento e progresso vinculado à colonização do Oeste do Paraná tem suas raízes na concepção evolucionista vivida mundialmente, a partir do século XVIII e XIX, também conhecido como movimento iluminista, o qual pregou que a mundo precisaria ser governado pela razão e como consequência a libertação e emancipação do homem, nesse aspecto:

A economia, através da sua racionalidade, seria a área do conhecimento que arbitraria o papel da ciência e da técnica, e o desenvolvimento passaria a ser sinônimo de crescimento econômico e capacidade de investimento em inovação que aceleram a produção de riquezas materiais de forma ilimitada (BRANDENBURG, 1999, p. 54).

O conceito de desenvolvimento passou a ser visto como um modelo a ser *'perseguido'*, e, o contrário dele representava o subdesenvolvimento no qual os países que nele não se encaixavam eram vistos como *'atrasados'*, devendo assim superar essa condição em busca de alcançar “o modelo padrão de sociedade ocidental, capitalista e industrializada, que se auto-considerava desenvolvida”, o termo desenvolvimento dentro dessa conjuntura trouxe a conotação de “evolução, progresso, maturação e modernização” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 96).

Esse projeto de modernidade trouxe uma visão de progresso ilimitado e insustentável ao acreditar que os recursos naturais fossem fontes inesgotáveis para exploração, e conseqüentemente “propiciou uma sistemática pilhagem dos recursos da natureza a começar pela madeira, pela exploração desapiada da força de trabalho e pela colonização” (BOFF, 2012, p.76).

O conceito de sustentabilidade nasce a partir da insustentabilidade decorrente desse modelo de desenvolvimento a qualquer custo, disseminado a partir da “ideia da inesgotabilidade dos recursos naturais, presente até o final da década de 1960” e que passa a ser “questionado diante do agravamento dos

problemas ambientais em curso nos mais diversos lugares do planeta” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 218).

Nesse sentido, em nível mundial a década de 60 foi o marco das primeiras reflexões dos resultados incutidos ao progresso, quando passa a emergem os primeiros alerta de externalidade negativos ligados a esse modelo de desenvolvimento entre eles:

Rachel Carson, em 1962, publicaria seu livro *Sliente spring* (Primavera Silenciosa), denunciando efeitos nocivos dos pesticidas organoclorados sobre o meio ambiente [...] Posteriormente teríamos a publicação do livro *The limits of growth* (Limites do crescimento), por Meaddws e sua equipe. Essa obra já alertava sobre a impossibilidade de conciliar as políticas de promoção do crescimento econômico com a necessária proteção ao meio ambiente, pregando a necessidade de se estabelecer um “estado de equilíbrio global” [...] Meadws e seus colegas publicariam, em 1991, *Beyond the limits of growth* (Mais além dos limites ao crescimento), onde afirmam que as conclusões de 1972 não previam uma catástrofe, mas pretendiam lançar o desafio de “como alcançar uma sociedade materialmente suficiente, socialmente equitativa e ecologicamente perdurável” (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 99-100).

Essas primeiras denúncias passam a levar, em nível mundial e local, as primeiras discussões sobre os aspectos negativos resultantes da busca do desenvolvimento a qualquer custo. Essas primeiras advertências sobre o risco pregoado ao ambiente, contribuíram para o nascimento das primeiras conferências mundiais lideradas por ambientalistas e órgãos de defesa do ambiente, evidenciando a problemática da insustentabilidade fruto do processo de desenvolvimento convencional.

O termo ‘*desenvolvimento sustentável*’ surge por volta da década de 1980, quando passa a ser utilizado pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento com o Relatório de Brundtland, publicado em 1987, “também conhecido como *Nosso futuro comum*, e que institui o direito a um ambiente saudável, bem como a garantia deste para as gerações futuras, por meio de um desenvolvimento sustentável” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 219).

Na visão de Boff (1999) esse acontecimento nada mais é do que uma “crise civilizacional” que se viveu em decorrência de um mundo capitalista regido pelo ‘*ter*’ muito mais do que o ‘*ser*’, o qual não mediu e não mede esforços com

relação à exploração da natureza cada vez mais escassa. Para se atingir tal finalidade:

Solos são envenenados, ares são contaminados, águas são poluídas, florestas são dizimadas, espécies de seres vivos são exterminadas; um manto de injustiça e de violência pesa sobre dois terços da humanidade. Um princípio de autodestruição está em ação, capaz de liquidar o sutil equilíbrio físico-químico e ecológico do planeta e devastar a biosfera, pondo assim em risco a continuidade do experimento da espécie homo sapiens e demens.(BOFF, 1999, p. 20)

Esta crise, mencionada por Boff (1999), é também discutida por Enrique Leff, mas do ponto de vista da racionalidade ambiental, ou seja:

A crise ambiental irrompeu no mundo nos últimos 40 anos como uma crítica à degradação ambiental gerada pelo crescimento econômico – e de forma mais generalizada pela racionalidade moderna – abrindo no campo da prospectiva social o imperativo da construção de um futuro sustentável (LEFF, 2010, p. 19).

Leff (2010) vai além, quando em seus escritos traz um discurso voltado a uma racionalidade ambiental que implica numa mudança de racionalidade social que inclui outras dimensões e não se restringe apenas à esfera produtiva, pois não basta apenas questionar os impactos da economia e tecnologia na natureza e na cultura, ou defender a diversidade biológica e cultural, a sustentabilidade para ele implica numa mudança de racionalidade social e produtiva (LEFF, 2010, p. 51).

Já, Leonardo Boff acredita que para termos um desenvolvimento sustentável verdadeiro é preciso primeiramente falar de sociedade sustentável, ou seja:

Sustentável é a sociedade ou planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa; que toma da natureza somente o que ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar. Na prática a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsabilmente (BOFF, 2001, p.137).

Podemos observar que tanto Leff como Boff trabalham sob a perspectiva da sustentabilidade global. O aquele pautado na racionalidade, este dentro de uma expectativa de cuidado e amor. Independente da proposta, ambos visam à melhoria da qualidade da vida humana e do planeta Terra.

Segundo Reigota (2001), muito mais que pensar em preservar recursos naturais, embora seja importante, é preciso reconectar a humanidade e a natureza, utilizando para isso a reflexão, que se torna tão importante quanto a ação e o comportamento.

2.1.4 Sustentabilidade e qualidade de vida

Em se tratando de qualidade de vida é possível encontrar algumas críticas quando associamos a sustentabilidade ao termo '*desenvolvimento*' que para alguns teóricos pode estar muito mais próximo ao sentido pertencente ao desenvolvimento econômico e capitalista desempenhado nas sociedades contemporâneas. Considerando que se observa um esforço no discurso dominante de se apropriar ao significado de sustentabilidade. Esse modelo em questão "prima pelos interesses privados (econômico) frente aos bens coletivos (meio ambiente) consubstanciando-se em uma visão antropocêntrica de mundo, gerador de fortes impactos ambientais" (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 85).

Cunha e Guerra (2018) corroboram com essa discussão ao abordar o desenvolvimento em seus aspectos sociais e culturais, ou seja, no âmbito social prepondera a lógica de acumulação e concentração de capital na mão de uma minoria, produzindo desigualdade social, tornando o desenvolvimento o produto do subdesenvolvimento. O desenvolvimento dentro de uma perspectiva cultura reflete o '*endeusamento*' de uma cultura dita moderna, acompanhada do empobrecimento cultural. Uma cultura de civilização ocidental industrializada de consumo e a "qualidade de vida atrelada à ideia de capacidade de consumo do indivíduo", o "*ter* se sobrepondo ao *ser*" e assim tornando "a exploração ao meio ambiente necessária para manutenção da boa qualidade de vida projetada" (CUNHA; GUERRA, 2018, p. 85 – 86).

Nessa perceptiva, Moreira (2001) destaca que, o advento e avanço da ciência e tecnologia, possibilitou a solução de vários problemas da humanidade,

mas, por outro lado, tem acarretado inúmeros efeitos colaterais que não têm sido colocado na balança, como por exemplo, a facilidade e agilidade da locomoção com uso do carro, o qual não se considera a poluição, que causa inúmeras doenças respiratórias, assim como o alimento cada vez mais resistente e durável, no entanto produzido a base do agrotóxico que prejudicam tanto quem manipula como para quem consome, assim como imensas plantações e pastagens que ocupam cada vez mais espaço e com isso levam toda a biodiversidade, além de alterar o clima, assim como outros exemplos que poderiam ser citados (MOREIRA, 2001, p. 95).

Observa-se que para muitos, a qualidade de vida pode estar atrelado à capacidade econômica de acesso a todos esses bens e serviços destinados ao conforto, a facilidade e disposição dos bens de consumo, no entanto enquanto se pensar que é preciso fazer de tudo “para a espécie humana sem nos preocupar com outras espécies ou com o ambiente, não podemos falar em qualidade de vida”. Para atingirmos a verdadeira qualidade de vida é necessário nos descapitalizar (MOREIRA, 2001, p. 94).

Assim, Mendonça e Dias (2019) destacam que em se tratando de desenvolvimento e a sustentabilidade ambiental parecem incompatíveis de serem associados, e insistir na sua interação constitui-se num dos mais importantes desafios do momento.

Assim, observa-se que os interesses econômicos têm se sobressaído às necessidades sociais, esquecendo-se que muito além de aspectos financeiros o importante é garantir uma qualidade de vida atrelada à qualidade ambiental “afinal, a qualidade do meio ambiente está diretamente atrelada à qualidade de vida da população” (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 165)

As atividades humanas, principalmente as decorridas do processo de urbanização e industrialização, “modificam o meio ambiente de tal forma que conseguem comprometer a qualidade de vida das pessoas” (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 191)

Qualidade de vida advém de um movimento dentro das ciências humanas e biológicas, podendo ir desde a diminuição da mortalidade e aumento da expectativa de vida como, “ao mesmo tempo, também pode ser uma emoção, um estado de respeito ou uma sensação” (MENDONÇA; DIAS, 2019, p. 192).

Entende-se assim que, o ambiente em que o sujeito está inserido e sua qualidade ambiental tornam-se aspectos intrínsecos ligados à qualidade de vida do indivíduo, beneficiando a sua relação com a natureza.

3 NATUREZA DA INFÂNCIA NO PERCURSO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Compreendendo que, assim como a natureza e o espaço são modificados pelas relações que o ser humano estabelece com o seu meio, estas também interferiram, na forma de ver e pensar a infância nesse espaço. No decorrer da evolução das sociedades, a infância nem sempre teve relevância no contexto do mundo adulto, e por muitas vezes ocupou um espaço de fragilidade e exposição voltada a uma tendência de condená-la ao esquecimento (PIORSKI, 2016).

Cabe nesta temática algumas questões para refletir: será que o lugar da criança na sociedade sempre foi como hoje? Como ocorreu seu processo de construção de cidadão de direitos e deveres aparentemente reconhecidos na atualidade? O que diferencia o entendimento de infância hoje dos seus antepassados? E o que isso contribuiu para o desenvolvimento da criança ao longo da história?

Essas são algumas reflexões que ajudam no entendimento do desenvolvimento da criança ao longo deste trabalho. Porém, de início concerne ressaltar que a construção histórica da concepção da infância apresenta algumas fragilidades quanto às fontes de estudos, considerando que um longo período da sua história está baseada na arqueologia e na iconografia, não desmerecendo os estudos realizados dentro destes aspectos, mas apenas evidenciando que, independente dos esforços atribuídos a essa causa muitas vivências se perderam.

Contudo, o que se tem certeza é que a infância pode apresentar variações impressionantes de uma sociedade ou de um tempo. Segundo Stearns (2006), as primeiras evidências na forma de ver a infância, são de forma muito limitada, e se deu nas comunidades nômades, cuja base de sua economia era através da caça e da pesca, forma como a humanidade esteve concentrada boa parte de sua história. O que se observou foi que as primeiras ideias de infância se formaram nesse contexto. As sociedades caçadores-coletores, por exemplo, foram responsáveis pelos ajustes fundamentais exigidos pela prolongada dependência da infância (STEARNS, 2006, p. 21).

Em relação à vivência da criança com o adulto, o tempo dedicado às brincadeiras com as crianças era maior, embora o trabalho fosse vital, se trabalhava poucas horas diárias, permitindo a interação maior com o adulto.

Naquela época o que caracterizava a entrada para o mundo adulto, a qual ocorria muito cedo, se dava “assim que os rituais de caça terminavam, um menino se tornava homem e muitas garotas eram conduzidas ao casamento” (STEARNS, 2006, p. 24).

Grande mudança, que se têm registros, na forma de ver a infância ocorreu no início do sistema agrícola, quando os núcleos familiares deixam de se locomover em busca de abrigo e alimento e passam a fixar residência, plantar e criar animais, cerca de dez mil anos atrás. O abandono do sistema da caça e coleta proporcionou uma economia nova e trouxe mudanças também na infância a “mais evidente que a agricultora trouxe foi a redefinição da utilidade das crianças no trabalho” (STEARNS, 2006, p. 25).

A infância aos poucos foi se tornando dentro dessas sociedades, tanto economicamente quanto quantitativamente importante. Economicamente, pois a criança passa a ser vista como um sujeito que desde cedo pode auxiliar no sistema de produção e quantitativamente considerando que quanto mais filhos, mais mão-de-obra representava, tendo em vista que as chamadas famílias extensas eram compatíveis com a necessidade de mão-de-obra para a lavoura de subsistência. É provável que algumas características deste período ainda sejam evidenciadas nos dias atuais, como a distinção do trabalho entre menino e menina (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Philippe Ariés (1978), em seu livro *“História Social da Criança e da Família”*, faz um trabalho de estudo iconográfico de estátuas, pinturas, gravuras e retratos produzidos durante a Idade Média, sobre a representação da criança e da família. Sua obra demonstra que até por volta do século XII, a arte medieval não representava a infância em suas telas.

Segundo ele, é bem provável que isso acontecia não por falta de habilidade artística, mas sim porque não havia lugar para a infância naquele mundo. Das poucas obras encontradas, que retratam passagens bíblicas e que fazem referência à criança, estas eram representadas em uma escala reduzida dos aspectos físicos de um adulto, diferenciando-as diferenciando apenas no tamanho, “até o fim do século XIII, não existiam crianças de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÉS, 1978, p. 51).

Pode-se, portanto, ponderar que a representação da infância durante esse período histórico, em que os adultos não se detinham diante da imagem da infância, nem ao menos demonstravam interesse por sua representação, o que “faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÉS, 1978, p. 52).

Devido às péssimas condições sanitárias características da Idade Média, aliadas à falta de controle da natalidade infantil e com uma perspectiva de vida muito menor do que se tem hoje, muitas crianças nasciam, porém era normal sua morte logo nos primeiros dias de vida. A forma corriqueira que tal fato acontecia transparece nos registros com um enigmático desapego. Timidamente a imagem da infância representada pelo menino Jesus começa dar espaço para o aparecimento da imagem da criança morta por volta do século XVI, inicialmente ao lado de seus pais, nos retratos de família, marca um momento muito importante na história do sentimento atribuído à infância, quando esta passa, aos poucos, ser significativa e reconhecida dentro do contexto familiar. (ARIÉS, 1978, p. 60).

Segundo Priore (2006), o historiador francês Philippe Ariés é um dos pioneiros no estudo das mudanças na forma de ver a infância, ao escrever uma tese revolucionária, a qual destaca como a escolarização, iniciada na Europa do século XVI por educadores e padres católicos e protestantes que provocariam uma mudança na formação moral e espiritual da criança, “em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, na maioria das vezes, ensinados pelos adultos da comunidade”, concomitante a isso a família sofre mudanças na sua vida privada, através do foro íntimo, a chegada dessas duas novidades teria acelerado a supervalorização da criança (PRIORE, 2006, p. 08).

Ariés (2011) salienta que as crianças aprendiam com a prática, sendo muito comum realizar serviços domésticos. Outro fato interessante é que “as pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias [...] para que com elas morassem e começassem suas vidas, ou nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício”. Esse hábito era difundido, independente da classe social. Assim, a transmissão de conhecimento de uma geração para outra era garantida pela participação familiar

da criança na vida dos adultos, sendo que a educação escolar era reservada aos clérigos (ARIÉS, 2011, p. 157).

Outro aspecto que chama atenção com relação a pouca particularização da infância era a forma que a criança era vestida. Até por volta do século XIII, assim que saía dos cueiros ela era vestida como homens e mulheres de sua condição “a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis, através da roupa, os degraus da hierarquia social”, nada do traje daquela época separava a criança do adulto. Somente a partir do século XVII, que a criança de família nobre ou burguesa deixa de ser vestida como adulto, usando roupas específicas à sua idade, caracterizando o início da distinção entre o adulto (ARIÉS, 1978, p. 70).

Antes do século XVI, a consciência social não reconhecia a existência autônoma da infância. Passado o período de dependência física da mãe, esses indivíduos eram incorporados ao mundo dos adultos. Segundo Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), “durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa”. Não havia uma divisão de espaço ou função de acordo com a faixa etária de cada indivíduo, muito menos um olhar atento para essa fase da vida (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 06).

Observa-se assim, que a passagem que caracteriza o fim da Idade Média e início da Modernidade traz em seu bojo aspectos relevantes quanto à forma diferenciada que passa a ser constituído o olhar da infância pelos adultos, ao qual estaria relacionado a extensão da frequência escolar. Considerando que até a Idade Média a educação se dava junto aos adultos, a partir de então “a escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto” (ARIÉS, 2011, p. 159).

Essa evolução correspondeu a uma nova necessidade de rigor moral de isolar a juventude do mundo adulto “para mantê-los na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos”, mas também dos pais de vigiar seus filhos mais de perto de não entregá-los mais aos cuidados de outras famílias. A substituição da aprendizagem familiar pela escolar trouxe uma aproximação “da família e das crianças, do sentimento familiar e do

sentimento de infância, outrora separado. A família concentrou-se em torno da criança” e o “clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ARIÉS, 2011, p. 159).

Diante do exposto, pode-se dizer que a Igreja contribuiu muito ao associar a imagem da criança a de anjos / sinônimo de pureza e a incitar seus fiéis “a procurar sua salvação longe desse mundo pagão [...] iniciou-se então uma verdadeira moralização da sociedade” e as poucos essa ordem moral reconheceu a importância da educação, ou seja:

Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade, e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Entre a geração física e a instituição jurídica existia um hiato, que a educação iria preencher (ARIÉS, 2011, p. 194).

De acordo com Ariés (2011), “a família e a escola retiram juntas a criança da sociedade dos adultos, a escola confinou uma infância outrora livre num regime cada vez mais rigoroso”, privando assim a liberdade que usufruiu, “mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII” (ARIÉS, 2011, p. 195).

Nasce o conceito de infância e o que até então era visto como um período de transição sem importância, a família passa a se reorganizar em torno da criança. Essa nova forma de observar a criança não iria se restringir apenas ao espaço familiar, esta passa a ser vista como sujeito de direitos dentro da sociedade, o que mudaria definitivamente sua importância perante o mundo.

3.1 DIREITOS DA CRIANÇA NO BRASIL: DA INSIGNIFICÂNCIA AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS E GARANTIAS

O significado de infância foi marcado por diferentes momentos históricos, os quais influenciaram o processo de construção da criança enquanto sujeito de direitos na história legislativa brasileira.

Segundo Lima et al. (2017), no Brasil esse processo de transição pode ser dividido em três fases distintas: a primeira, entre os séculos XVI ao século XIX, em regra, as crianças “eram reconhecidos pelos adultos como “bichinhos de estimação”; na segunda fase, por volta da primeira metade do século XX (1901 a 1950), “passam a ser tratados como “objetos” de tutela do Estado”; e, por fim, a partir desse período, até os tempos atuais, “passam a receber maior proteção, tanto da sociedade quanto do Estado, tornando-se alvo de proteção integral e prioritária” (LIMA et al., 2017, p. 315).

De acordo com os registros históricos até o século XX não havia legislação no Brasil que protegesse os direitos da criança. Embora o Decreto nº 1313, de 1891, em seu Art. 2º abordasse que não seria admitido o “trabalho effectivo nas fábricas de crianças de um e outro sexo menores de 12 annos” salvo, a título de aprendizado, nas fábricas de tecidos”, segundo LIMA (2006) “o trabalho infantil faz parte da realidade brasileira desde o seu período colonial. A criança, independente de sua cor de pele [...], era primordial para o bom funcionamento do lar [...] economicamente mais carentes” (LIMA et al., 2017, p. 317).

Em 1927, foi promulgado o primeiro Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos, que regulamentava apenas os menores que se encontravam em situação irregular em “questões como trabalho infantil, abandono em instituições religiosas (antigas “rodas”), tutela, pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada, concedendo plenos poderes ao juiz” (LOPES; FERREIRA, 2010, p. 73).

Apesar do Código de Menores não proteger integralmente a criança, resguardando somente aqueles que se encontrava em situação irregular possibilitou que o legislador brasileiro refletisse sobre a situação da criança e do adolescente no país.

No entanto, pode-se dizer que em decorrência de várias situações ocorridas em nível mundial, como as atrocidades cometidas por Hitler nos campos de concentrações e o genocídio contra os judeus, bem como, a brutalidade cometida durante a “segunda guerra mundial (1939- 1945) tornou-se imprescindível a formalização de determinados princípios e a garantia de sua inviolabilidade para preservação dos direitos do indivíduo”, contribuindo para que a criança e o adolescente passassem, gradativamente, a receber ainda que de forma incompleta, alguma proteção do Estado (LIMA et al., 2017, p. 322).

Em nível mundial, pode se dizer que dois momentos marcaram e refletiram significativamente na história dos direitos humanos, em específico o da criança, os quais serviriam de linhas norteadoras a serem seguidas por todos os povos e nações. O primeiro foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, redigida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, o qual delineou quais seriam os direitos básicos do ser humano. O segundo momento, em 1959, a elaboração e aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, pelas Nações Unidas.

Observa-se que em linhas gerais a Declaração Universal dos Direitos Humanos aborda a infância de forma ampla, mas lhe assegura cuidados diferenciados ao declarar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, indiferente da cor, idioma, nacionalidade ou origem social e econômica, destacando que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais”, considerando que a criança, por sua imaturidade tanto física como mental, necessita antes e depois do nascimento de cuidados e proteção (DUDH, 1948).

Já a Declaração dos Direitos da Criança, traz de forma mais especificada os cuidados a serem prestados à criança: a proteção e serviços especiais a serem estabelecidos por lei, de “modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condição de liberdade e dignidade”, a educação e os cuidados especiais que possa requerer, amor e compreensão e se possível crescer sob tutela de seus pais, sendo os primeiros a receberem os primeiros socorros e proteção em qualquer circunstância, bem como, de serem protegidas do abandono e de qualquer tipos de exploração (DDC, 1959).

Nesse sentido, de acordo com Lima (2017), em torno da segunda metade do século XX até os tempos atuais, a criança, assim como o adolescente “passaram a receber maior proteção, tornando-se alvo de amparo integral e prioritário”, sendo reconhecido como “agentes sociais e, conseqüentemente, a infância passou a ser considerada uma fase da vida que merece ser debatida, tornando-se objeto de discussão social através de entidades constituídas para este fim.” (LIMA et al., 2017, p. 323).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, significou um marco na trajetória dos direitos da criança brasileira ao reconhecê-la enquanto sujeito de

direitos, responsabilizando tanto a família como o próprio Estado para que seus direitos sejam assegurados, ao destacar em seu Art. 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

Criaram-se, a partir de então, leis que estabelecem princípios, diretrizes e normas, que possam garantir uma infância plena. Dentre estas podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, conhecido como um conjunto de normas que tem como finalidade a proteção integral da criança e do adolescente, considerando-se um marco quanto a regulamentação dos direitos humanos da criança ao estabelecer em seu Art. 3º, que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990)

Observa-se que a criança aos poucos deixa de ser considerada um ‘adulto imperfeito’ e passa a ser visto como um sujeito em desenvolvimento, sendo-lhe assegurados direitos que visam a garantir sua integridade física, emocional, cognitiva e social; cabendo à família, ao Estado e à sociedade como um todo primar para que esses direitos sejam cumpridos.

3.2 MARCO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O cuidado com a criança e sua infância tem sido tema de debates ao longo dos anos, os quais tem resultado em leis que visam assegurar o pleno desenvolvimento da mesma, dentro da sociedade.

Todas essas leis têm como referência a categorização de crianças, conforme previsto no art. 2º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no

qual considera-se “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Apesar do ECA considerar criança até doze anos de idade, entende-se que o ser humano, desde seu nascimento até a fase adulta, passa por um processo de desenvolvimento contínuo, e que esta nos primeiros anos de vida, não têm as mesmas características, fragilidades e construções de aprendizagem que outra fase próxima do fim do estabelecida como ‘*infância*’ possa ter.

Por outro lado, reconhecendo esta diferença dentro do processo de desenvolvimento que a Lei Marco da Primeira Infância, nº 13.257, de 08 de março de 2016, estabelece no Art. 2º que “Primeira Infância é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”.

Esta delimitação considera a Primeira Infância como o período da vida humana mais sensível às influências do meio social e físico. O que a criança vive, sente, vê, experimenta marca mais profundamente sua personalidade do que em qualquer outra idade. Se ela é mais suscetível de ser influenciada pelo meio, é também nessa fase que seu potencial está mais propenso para as aprendizagens básicas (DIDONET, 2018).

A área que muito contribuiu para esse entendimento foi a Psicologia Interacionista, embasada no entendimento de que o desenvolvimento do ser humano e sua aprendizagem é um processo puramente exterior e apoia-se na interação que se estabelece entre o organismo e o meio:

De um modo geral, pode-se dizer que o interacionismo simbólico constitui uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas. (CARVALHO et al., 2010, p. 148)

Dentro dos grandes nomes de pensadores interacionistas que contribuíram significativamente para o entendimento do desenvolvimento humano e a aprendizagem, podemos mencionar Lev Vygotsky e Jean Piaget.

Apesar de suas obras apresentarem, em alguns momentos, pontos distintos, ao mesmo tempo se completam quanto à forma de ver o ser humano e sua forma de interagir com o meio em que se encontra.

O desenvolvimento humano e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais dos trabalhos e Vygotsky delimita as fases do desenvolvimento por idade, por acreditar que aprendizagem e desenvolvimento sejam coisas distintas.

Porém, em seus estudos trabalhou com o conceito “zona de desenvolvimento próxima” descrita pelo autor como a representação das funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, sendo a capacidade que a criança tem de aprender mediante a interação com o meio em níveis de amadurecimento já construídos, como ele pontua:

Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VYGOTSKY, 1984, p.58)

Dentro deste aspecto, o papel do adulto torna-se fundamental na mediação do conhecimento que será proporcionado ao aluno.

Para Piaget, a primeira relação do ser com o meio é chamada de adaptação, com seus dois aspectos complementares: a assimilação e a acomodação. Flavell, embasado em Piaget, atesta que:

A adaptação se dá sempre que um determinado intercâmbio organismo-ambiente tem como efeito modificador do organismo de modo que os intercâmbios posteriores, favoráveis à sua conservação, são intensificados (FLAVELL, 1996, p. 45).

A adaptação nada mais é do que o equilíbrio que a criança estabelece com o meio em que vive, por meio do processo pelo qual os elementos do exterior são internalizados a sua estrutura. Acontece a assimilação quando a criança modifica suas estruturas cognitivas em formação, para melhor incorporar ao objeto ou o fato externo, ocorrendo assim a aprendizagem consoante (FERRACIOLI, 1999).

Dentro dos apontamentos apresentados, e de acordo com os objetivos dessa pesquisa, torna-se evidente a importância do contato da criança com a natureza durante a sua Primeira Infância. A escola, neste contexto, é uma peça chave quanto às oportunidades que pode lhe ofertar ao colocá-la em contato com seu meio natural para que, a partir de então, construa suas bases de aprendizagem marcadas pelo cuidado e preservação.

4 DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

4.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Durante o século XX, insatisfeitos com os métodos tradicionais de entendimento sobre o processo de aquisição do conhecimento, diversos pensadores se propuseram a dedicar sua vida em busca de novos caminhos, que pudessem contribuir para o entendimento da base do processo cognitivo construído pelo indivíduo durante sua vida.

Dentre os diversos estudiosos que se dedicaram sobre esse tema, três serão revisados, tendo em vista o legado deixado para o entendimento do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem, entre eles: Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Apesar das diferenças teóricas que lhes caracterizaram, convém buscá-los no intuito de apresentar dimensões diferentes das quais a aquisição do conhecimento pode estar atrelada, porém se assemelham por ter em sua base teórica o entendimento da importância da interação do sujeito para aquisição da aprendizagem.

Moreira (1999), nesse sentido, contribui com seus estudos ao elencar três grandes razões principais para a criação e sustentação de uma teoria da aprendizagem: a primeira “representa o ponto de vista do autor/pesquisador sobre como abordar o assunto aprendizagem, quais variáveis [...] são relevantes e valem a pena ser investigadas e estudadas”, a segunda “procurar resumir uma grande quantidade de conhecimento sobre aprendizagem em uma formulação bastante compacta”, e por fim “tentar, de maneira criativa, explicar o que é aprendizagem e porque funciona da maneira como parece funcionar” (MOREIRA, 1999, p. 20).

Assim, compreender as diversas formas que podem contribuir para que o sujeito aprenda e internalize o mundo ao seu entorno, torna-se relevante para esse estudo, pois traz a base teórica que fundamenta como a criança adquire conhecimento, interage e torna significativas suas vivências, as quais serão a base para sua formação enquanto adulto.

4.1.1 Maria Montessori (1870 – 1952): desenvolvimento da criança através das experiências com o ambiente

Maria Montessori nasceu na Itália, em agosto de 1870, em uma pequena cidade chamada Chiaravalle, mais tarde mudaria para a Roma onde iniciaria seus estudos. Filha única de um contador e uma dona de casa, desde muito pequena demonstrou interesse pela matemática, desejando fortemente ser engenheira.

Seus interesses, porém, destoavam do contexto de sua época, em que o destino das moças era casar e ter filhos, muito longe do que desejava Montessori. No entanto, tomaria uma grande decisão que a faria entrar para a história de seu país, escolheria ser médica, em uma época em que nenhuma mulher, na Itália havia tomado essa decisão antes. Em 1896, se formou em Medicina pela Universidade de Roma (POLLARD, 1990).

Maria Montessori, forte e decidida através das suas escolhas mudaria para sempre não só a história das mulheres de seu país, mas, a forma de ver e entender o processo de desenvolvimento da criança. Seus primeiros trabalhos com criança foi em contato com deficientes mentais. Estes “eram simplesmente internados em asilos, frequentemente junto com adultos deficientes mentais, sem aulas e sem brinquedos, a vida dessas crianças eram simplesmente vazias” (POLLARD, 1990, p. 20).

Os deficientes mentais, nessa época, eram simplesmente esquecidos e considerados um incômodo para a sociedade, com os quais não valia a pena se preocupar. Podemos dizer que a primeira experiência de Montessori com a educação se deu nessa época, ao observar, no tempo passado com essas crianças, que as suas necessidades e seus desejos de brincar permaneciam intactos. Seu interesse por estas, levou-a a aprofundar seus estudos no trabalho de dois franceses, Itard e Édouard Seguin, ambos haviam se especializado na educação de crianças deficientes e surdas em Paris, e a partir de então passou a estudar mais sobre educação (RÖHRS, 2010, p. 13).

A partir de seus estudos, reflexões e experiências cria o Método Montessori¹, que se espalharia por toda a Itália e mais tarde pelo mundo.

¹ O Método Montessori, teve início em 1907, em um cortiço na cidade de San Lorenzo, com crianças que viviam relegadas à pobreza, vandalismo e desnutrição. Durante o período que os pais trabalhavam, crianças de 03 a 06 anos, vagavam pelos condomínios até o anoitecer. Por falta de opção os pais decidiram juntar todas em um único espaço e pagar alguém para cuidar. Surge assim, a primeira “*Casa dei Bambini*”, ou “Casa das Crianças”. Esse espaço não tinha o mesmo a

Segundo Montessori, se tirássemos não só o nome mais o conceito “método” poderíamos resumir que seu trabalho propõem-se a trazer “uma ajuda a fim de que a personalidade humana pudesse conquistar sua independência, de um meio para libertá-la das opressões, dos preconceitos, antigos sobre educação” visando a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza e seus direitos diante dos falhos modos de conceber a educação (MONTESSORI, 1949?, p. 12).

Montessori é um dos poucos exemplos de pesquisadora que conseguiu um conjunto de preceitos educativos de alcance universal. Para ela, a infância, era uma fase crítica na evolução do indivíduo, período no qual são lançadas as bases de todo o desenvolvimento ulterior. Buscou assim, fornecer à educação das crianças uma base científica sólida constantemente verificada pela experiência (RÖHRS, 2010, p. 11).

A vida e obra de Maria Montessori contribuíram para uma melhor compressão de infância, demonstrando que a criança tem um mundo próprio e tem o direito de vivê-lo. Seu primeiro ensinamento refletia sobre a importância do adulto aprender mais sobre o mundo da criança, em vez de lhe impor seu modo de pensar. O segundo ensinamento levou ao mundo a compressão mais abrangente, demonstrando que as crianças aprendem melhor dentro de uma “atmosfera feliz, onde lhe seja ofertada a liberdade de controlar suas próprias atividades” (POLLARD, 1990, p. 58).

Röhrs (2010) complementa afirmando que, “o conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender”, através de suas escolhas, guiadas pela sua curiosidade de aprender (RÖHRS, 2010, p. 17).

Considerando que “nos primeiros anos de vida a criança aprende mais pelas ações do que pelas palavras”, em seu método recomendava que as atividades estivessem relacionadas com a vida prática. “Às fases de desenvolvimento Montessori chamou de “períodos sensitivos” ou “sensíveis” (DROUET, 1995, p.15).

objetivo da escola, por isso foi projetada com mobílias baixas o suficiente para ser segura para as crianças e permitir que estas adquirissem autonomia na aprendizagem. Seus estudos visavam observar as crianças e os motivos de suas ações.

A autora, em seus estudos trabalhou a influência do ambiente na construção da criança, e tornou-se o centro de toda a sua construção pedagógica, abordando aspectos relacionados à existência da sensibilidade interna da criança, ao apontar que:

Há um período sensível muito prolongado, quase até aos cinco anos, que torna a criança prodigiosamente capaz de se apropriar das imagens do ambiente, e por conseguinte, a transforma num observador que capta ativamente as imagens por intermédio dos sentidos (MONTESSORI, 1980?, p. 64).

Em seus escritos sobre a sensibilidade da criança, a autora, chama atenção para uma, em específico, “o amor ao ambiente”. Essa ação possibilita “a criança observar as coisas com paixão e é por elas atraída, mas, sobretudo é atraída pelos atos do adulto para conhecer e reproduzir” (MONTESSORI, 1980?, p. 91).

Nesse aspecto, cabe destacar que a criança em sua essência é atraída naturalmente ao mundo da descoberta através do ambiente que lhe é oportunizado, o qual, dentro de seu ritmo individual, observa, reflete, constrói hipóteses e experimenta. No entanto, esse processo, por vezes é interrompido pelo ritmo acelerado suggestionado pelo adulto, tendo em vista que “a sociedade, insensível a qualquer forma de responsabilidade, abandona a criança aos cuidados da família, e esta por sua vez entrega-a à sociedade que a fecha numa escola”, e assim nasce o drama social da criança (MONTESSORI, 1980?, p. 203).

Esse drama social da criança, referido pela autora, diz respeito ao espaço escolar em que a criança é levada desde muito pequena. Um lugar construído para adultos e não para gente pequena. Com portas, janelas, corredores, mobília e duração das aulas na proporção, na visão e no desejo do adulto. Lá ela permanecerá por longos anos de sua vida. Todos os dias entrará em uma sala de aula, a porta se fechará e o mundo exterior, que tanto move a curiosidade da criança, por vezes será apenas narrado em meio a quatro paredes, tornando esse lugar, conforme Montessori denominou de “cidade habitada por gente perdida”.

Seu legado deixou grande contribuição para o entendimento do espaço ofertado à criança para seu desenvolvimento, “criou móveis e utensílios de tamanho proporcional ao da criança; aboliu as carteiras tradicionais, introduzindo

mesinhas individuais e leves que a própria criança podia deslocar”, possibilitando sua autonomia, seja por meio da iniciativa da aprendizagem por descoberta e principalmente a importância dos professores ouvirem, considerarem e respeitarem os desejos dos pequenos (DROUET, 1995, p. 15).

4.1.2 Jean Piaget (1896 – 1980): *Epistemologia Genética* do desenvolvimento humano

Jean Piaget, nasceu em Neuchâtel, na Suíça, em 09 de agosto de 1896, tendo o pai como espelho para os estudos. Com ele aprendeu a importância de um trabalho sistemático e detalhado, a mãe inteligente e muito enérgica tornou a vida familiar bastante difícil. Muito cedo deixou as brincadeiras de lado e se dedicou ao trabalho sério, interessando-se pela psicologia e psicanálise. Para ele os estudos eram uma forma de imitar o pai e ao mesmo tempo se refugiar dentro de seu próprio mundo. Piaget foi uma criança precoce tanto na busca da descoberta de novos conhecimentos, como na escrita de artigos (DOLLE, 2000, p. 07).

Já em sua adolescência iniciou leituras no campo da filosofia, lógica e religião, “o que lhe despertou o interesse pela epistemologia enquanto ramo da filosofia relacionada com o estudo do conhecimento”. Formou-se em Ciências Naturais, e seu entendimento dentro da área da biologia levou-o a “pressupor que os processos de conhecimento poderiam depender dos mecanismos de equilíbrio orgânico”, observando assim em seus estudos que “os processos do pensamento implicam uma organização lógica”, dentro de uma conjugação entre o lógico e o biológico (PALANGANA, 1998, p. 13-14).

A epistemologia do conhecimento não demorou em inquietá-lo; consagrou a sua vida à explicação biológica do conhecimento. Dedicou seus estudos às origens do conhecimento humano, denominado ‘*Epistemologia Genética*’, investigou o desenvolvimento da inteligência. Para ele o desenvolvimento é um processo contínuo, o qual consiste na passagem de um estágio de menor equilíbrio para equilíbrio mais avançado. Sendo assim, o indivíduo está em constante interação com o ambiente. Conforme aponta Drouet:

A cada instante pode-se dizer que a ação do indivíduo é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo exterior e cada nova conduta vai tentar restabelecer o equilíbrio,

sempre num nível mais elevado do que no estágio anterior (DROUET,1995, p. 18).

O entendimento que o conhecimento humano é composto pela construção do próprio homem, individualmente ou coletivamente, é muito antigo. No entanto, Piaget é um dos pioneiros no enfoque construtivista da cognição humana, daí decorre o declínio, em termos de influência do behaviorismo (comportamento observável) na área de educação. Suas principais contribuições estão relacionadas aos “*períodos de desenvolvimento mental*, por ele proposto e alguns conceitos-chaves de sua teoria, tais como *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*” (MOREIRA, 1999, p. 96)

Drouet resume os estágios de desenvolvimento mental estudados por Piaget, como:

- 1) **Sensório-motor** (de 0 a ± 2 anos), quando a criança conhece o mundo através dos sentidos, das ações e dos movimentos.
- 2) **Pré-operatório** (de ± 2 a ± 7 anos), em que ela, após adquirir a capacidade de falar, também adquire a capacidade de pensar; seu pensamento tem, aqui, duas fases principais: a dos simbolismos (pensamento simbólico) e a do pensamento intuitivo. A criança é, ainda, pré-lógica e muito dependente de situações concretas. Na fase do simbolismo, ela já é capaz de reproduzir suas ações através de desenhos, de modelagem e de narrativas. Entretanto, ela ainda tem dificuldade de comunicação com os outros, devido ao egocentrismo próprio dessa idade. O pensamento intuitivo vai evoluindo, daí, para um novo estágio.
- 3) Das **operações concretas** (de ± 7 a ± 11 anos). Neste estágio a criança é capaz de fazer operações de classificação e seriação: entretanto, ainda se prende muito aos objetivos, ao concreto.
- 4) Das **operações formais**. Só neste estágio, depois dos 11 anos, é que ela será capaz de raciocinar sobre ideias e hipóteses que não se apoiam necessariamente no concreto (DROUET, 1995, p. 19).

Nessa lógica, Moreira (1999) contribui ao destacar que para Piaget a passagem de um período para o outro dentro do desenvolvimento mental, não ocorre de forma súbita e inesperada, ao contrário cada período tem características próprias, no entanto, os indivíduos podem, ocasionalmente, comportar-se de maneira correspondente ao período anterior à sua faixa etária, mesmo sendo algo que raramente acontece. Nesse sentido, a ordem dos

períodos é invariável, embora seja possível observar diferenças na idade que cada criança atinge em cada período, mas “o importante é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal, não as idades cronológicas em que isso ocorre” (MOREIRA, 1999, p. 99).

Outro aspecto relevante discutido na teoria piagetina diz respeito ao crescimento cognitivo da criança, estabelecido por meio do processo de *assimilação* e *acomodação*. Entende-se que *assimilação* ocorre diante da iniciativa de “interação do sujeito como o objeto [...] o indivíduo constrói esquemas de *assimilação* mentais para abordar a realidade” quando assimila “ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-o ao seu meio”. Toma-se como exemplo a primeira vez que uma criança é apresentada ao animal: o ‘*cavalo*’, na tentativa de incorporá-lo ao seu conhecimento ela faz *assimilações* com as características próximas a do cachorro, que possivelmente já conhece (quatro patas, pêlo no corpo), assim até que a imagem do cavalo se torne assimilado para ela, toda vez que alguém falar a palavra ‘*cavalo*’, automaticamente ela buscará em sua mente a similaridade com o cachorro, o qual ela já possui um conhecimento prévio (MOREIRA, 1999, p. 100).

Em outras palavras, neste momento a criança “tem a oportunidade de vivenciar experiências novas, percebendo um ambiente que, via de regra, não lhe é familiar nem cotidiano”, assim, diante da tentativa e adaptá-lo “às estruturas cognitivas que já possui, acaba por construir novas bases intelectuais e aumentar seu repertório de compressão da realidade” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 47).

Nesse sentido, seguindo os pressupostos de Piaget, Moreira acrescenta que quando não é possível assimilar determinada situação ao organismo (mente) se modifica e ocorre a *acomodação*, “que por sua vez, levam à construção de novos esquemas de *assimilação* em que se dá o desenvolvimento cognitivo”, assim “se o meio não apresenta problemas, dificuldades, a atividade da mente é, apenas, de *assimilação*; porém, diante deles, ela se reestrutura (*acomodação*) e se desenvolve”, no entanto, não há *acomodação* sem *assimilação* e o equilíbrio entre as duas, Piaget chamou de *adaptação*. Esse processo se repete até atingir o período das operações formais e continua por toda a vida adulta (MOREIRA, 1999, p. 100).

Palangana (1998), com base em seus estudos sobre Piaget agrega destacando que a *adaptação* ocorre diante do ajustamento de antigas estruturas para satisfazer novas funções e o desenvolvimento de novas estruturas para preencher funções antigas, pressupondo que o “desenvolvimento de uma corrente contínua em que cada função se liga a uma base pré-existente e, ao mesmo tempo, transforma-se para ajustar-se a novas exigências do meio”, essa estrutura encontra-se “na atividade mental, já que, para ele, a inteligência é uma característica biológica do ser humano” (PALANGANA, 1998, p. 20).

Embora não tenha sido o foco de Piaget trabalhar teorias da aprendizagem, mas sim o desenvolvimento mental, pode-se concluir que para que ocorra a aprendizagem é necessário que haja o aumento de conhecimento por intermédio da *assimilação* e interferências da *acomodação*, ou seja, quando o sujeito necessita criar o novo esquema mental para assimilar algo que seja totalmente inédito em sua mente, assim “conhecer significa organizar, estruturar e explicar o real a partir das experiências vividas” (PALANGANA, 1998, p. 71).

4.1.3 Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934): desenvolvimento do ser humano histórico-social

Lev Semenovich Vygotsky foi advogado, com formação humanística, e apesar de sua morte precoce aos 38 anos deixou uma extensa e complexa produção literária. Motivado pelos grandes problemas políticos, sociais, culturais e educacionais ocasionados devido a Revolução Russa, “foi buscar na psicologia a compreensão dos processos psicológicos do homem inserido na cultura”. Seu intenso interesse pela psicologia deu origem a “preocupação com a gênese da cultura, do entendimento do homem como construtor de cultura”, suas obras receberam influência de grandes pensadores clássicos do século XIX, como Engels, Marx e Hegel, (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009).

Os pressupostos básicos de suas obras tratam o trabalho como linha norteadora da hominização do homem, por meio deste ocorre a produção de objetos culturais e a do próprio homem, ou seja, “o homem ao transformar a natureza, imprimiu a ela uma dimensão humana” essa mediação se funda na teoria marxista “em que a invenção e o uso de instrumentos técnicos permitem ao homem transformar a natureza e, nesse mesmo ato, autotransforma-se”, assim, não há possibilidade de pensar em sujeitos somente por sua formação biológica

sem considerar sua cultura (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p. 145).

Em sua teoria trabalhou o desenvolvimento cognitivo através da interação social que o sujeito vivencia durante sua formação. Para ele, a criança passa por muitos estágios de adaptação ao meio social, e seu comportamento se modifica dependendo de sua faixa etária (VIGOTSKY, 2004, p. 278). Nesse sentido, “o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ocorre”, ou seja, “o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural” (MOREIRA, 1999, p. 107).

Sua obra tem sido intensamente revisada nos últimos anos, devido ao seu caráter revolucionário, diante de sua proposta psicológica e pedagógica em decorrência “de sua abordagem histórica e social do homem e dos processos psicológicos” (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p. 141).

Seus escritos são fundamentados com vista ao materialismo histórico, pois para ele o processo de produção assume, na sociedade humana, um caráter social, o qual atinge o mundo inteiro. Em função disso surgem formas complexas de organizações do comportamento social das pessoas, tornando a educação do homem totalmente determinada pelo meio em que ele cresce e se desenvolve.

Sendo assim, o meio sempre influencia direta ou indiretamente o indivíduo.

A criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos e períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem como o meio (VIGOTSKY, 2004, p. 289).

Para se ter um melhor entendimento e aprofundamento do complexo pensamento de Vygotsky, Loureiro, Layrargues e Castro (2009) corroboram apresentando quatro das principais discussões trazidas pelo referido autor que possibilitam a melhor compreensão de seu pensamento, quanto a formação do homem enquanto sujeito histórico-social, são elas: 1) *consciência para estruturação dos sistemas psicológicos*, 2) *pensamento e linguagem* e 3) *desenvolvimento e aprendizagem dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Assim, a formação da '*consciência*' do homem não se dá deslocado de sua realidade, pois é a experiência que determina a consciência, resumindo: ela é construída diante das relações sociais que se estabelecem e é "concebida também como experiência duplicada, já que é mediante a experiência duplicada que a consciência transita entre o projeto da ação e o resultado da ação", duplicada pelo homem tornar-se sujeito e objeto ao mesmo tempo (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p. 145).

Quanto ao '*pensamento e linguagem*' estão interrelacionados em um movimento permanente "são processos de natureza diferenciada, que se encontram no pensamento verbal" através do significado da palavra, tornando-a mais do que apenas uma palavra, pode ser um conceito ou uma generalização. Então, "a função das palavras reside precisamente na realização da comunicação humana e na efetivação do pensamento generalizante" e o "pensamento é gerado pela motivação, ou seja, pelos desejos, necessidades, interesses e emoções" (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p. 151-153).

Moreira (1999), nesse aspecto corrobora ao utilizar como exemplo a aprendizagem de conceitos, ou seja, inicialmente a criança associa o nome de um animal ou objeto específico que encontrou em sua vida diária, por meio de uma interação social, ou seja, ao olhar um '*gato*' ou uma '*cadeira*' alguém lhe dirá que isso é um gato ou uma cadeira, no entanto só após a experiência derivada de sucessivos encontros com diferentes gatos e cadeiras "a criança aprende a abstrair, de um caso concreto, o nome do conceito e a generalizá-lo a muitas outras situações e instâncias", quando isso acontece, os signos linguísticos são representados em classe de animais ou objetos que socialmente atribuímos determinado nome, neste caso diz-se que os conceitos foram formados (MOREIRA, 1999, p. 112).

E por fim o '*desenvolvimento da aprendizagem*', no qual Vygotsky (2004), aborda que o ser humano passa por fases dentro do seu desenvolvimento biológico e social até chegar a sua maturação plena, os quais ao serem avançados estabelecem uma relação espacial com o meio.

Segundo ele, a aprendizagem e desenvolvimento se interrelacionam por toda a vida, pois o aprendizado promove o desenvolvimento e este gera novas aprendizagens. Neste contexto, um de seus preceitos mais conhecidos e

difundidos é a zona de desenvolvimento proximal, o qual se define da seguinte forma:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinante através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companhias mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Entende-se assim, que o desenvolvimento real é aquele que a criança já conquistou, e/ou adquiriu, enquanto o nível de desenvolvimento potencial como aquele que requer a orientação de outro sujeito, mais experiente. Nesse sentido, é possível entender o ser humano de modo integrado, em que situações que promovam aprendizagem, ou novos conhecimentos significativos e colaborativos acontecem em suas relações sociais. Segundo Loureiro, Layrargues e Castro (2009), essa relação com o outro pode se apresentar de diferentes modos, dentre eles “o corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, o outro virtual, o outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro outro e o outro eu”, ou seja, “tanto o encontro com os outros humanos quanto no encontro com a natureza enquanto Outro” (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p. 160).

Em síntese, a zona de desenvolvimento proximal trazida por Vygotsky demonstra as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo; “é uma medida do potencial de aprendizagem; representa a região na qual o desenvolvimento cognitivo ocorre; é dinâmico, está constantemente mudando” (MOREIRA, 1999, p. 114).

Assim, Capra (2006) com base na teoria de Vygotsky afirma que dentro dos “sistemas sociais como as escolas, as experiências individuais que a criança aprende são dadas pelo que acontece na sala de aula, que está aninhada dentro da escola” que, está inserida no bairro da escola e este nos ecossistemas e sistemas públicos, ou seja, os conceitos e aprendizagem ali construídos refletem em toda a teia de vivência da criança que mais tarde se tornará um adulto (CAPRA; STONE; BARLOW, p. 52, 2006).

Para finalizar, Loureiro, Layrargues e Castro (2009) acrescentam que estes espaços são constituídos de múltiplos encontros, “como lócus de socialização,

produção e apropriação de saberes necessários à transformação da sociedade em direção a modos de vida solidários e dignos”, assim educar significa considerar o homem em sua totalidade, tanto biológica, quanto social, política, econômica e cultural, “considerando-se que ele faz parte da natureza, que se relaciona com outros, com o mundo, com outras espécies e com o planeta” (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p. 158-162).

4.2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Uma atividade muito característica durante a fase da infância é o brincar. Questão essa que tem sido alvo questão a qual tem sido alvo de inúmeras pesquisas, principalmente pela psicologia, devido à influência que exerce no desenvolvimento infantil. Esta particularidade se dá somente nesta fase do desenvolvimento humano e contribui ao trazer inúmeras vantagens, através da experiência para o desenvolvimento futuro da criança.

De acordo com Piorski (2016), a construção dos símbolos e significados que permeiam a infância, transformam-se aos poucos no seu imaginário. Sendo assim, nesse período, imaginar é criar imagens contínuas, ligadas ao início de tudo, de como os fenômenos, os elementos que constituem a vida, como água, fogo, ar, terra e principalmente os mistérios ligados ao nascimento e a morte acontecem. Podemos dizer que durante esse período muitas perguntas constituem suas narrativas. Ao brincar de fazer de conta assumem na sua fala, no pensar e no imaginar as estruturas simbólicas, que mais tarde ajudarão a interagir, interpretar e dar significado para as coisas que despontarão no nascimento da consciência (PIORSKI, 2016, p. 27).

O brinquedo, ou o ato de brincar, nesse contexto, proporciona à criança a construção de um mundo imaginário de faz-de-conta, onde, aos poucos, ela se apropria das regras de convívio coletivo e social:

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de

desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo (VYGOTSKY, 1984, p. 69).

Sendo assim, proporcionar espaços abertos, ao ar livre, em contato com a natureza para a criança brincar, contribuirá para a construção de regras de valores e cuidados que poderão acompanhá-la durante todo seu desenvolvimento. A escola, enquanto instituição formadora, é um ambiente em que experiências importantes da infância serão vividas. Conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o “brincar, praticar esportes e divertir-se” torna-se assim um direito assegurado, o qual possibilita que sua aprendizagem seja ressignificada e amadurecida conforme o ambiente de aprendizagem lhe ofereça novos desafios (BRASIL, 1990).

Dessa forma, Barros (2018) destaca que a qualidade de um ambiente escolar é o resultado de fatores, os quais influenciaram na construção sensória da criança: como a iluminação, cores, clima, sons, textura, cheiros e sabores. Entretanto, boa parte da estrutura disponível para as crianças, com a finalidade que ela amadureça seus sentidos, são compostos quase que exclusivamente por brinquedos industrializados, sem vida (BARROS, 2018, p. 77). Quando poderia estar aproveitando os pátios escolares, os quais podem ser vistos como lugares de socialização, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações. Assim, a autora destaca que brincar com material advindo da natureza, atende a sua vontade de construir, criar e montar, possibilitando o desenvolvimento de habilidades motoras e de criação cada vez mais complexas na relação com o mundo à sua volta (BARROS, p.21, 2018).

Nesse sentido, Barros (2018) sugere a oferta de alguns materiais como ferramenta lúdica: **1) Brinquedos de madeira:** pois possuem peso, textura, durabilidade e aroma diferente dos brinquedos industrializados; **2) Utensílios de cozinha de louça, madeira ou metal:** os quais acionam a imitação do mundo real, do adulto; **3) Materiais não estruturados:** restos de madeiras, cascas, sementes, pedras, palha, conchas, etc, favorecem o potencial criativo das crianças. Essas partes soltas proporcionam a autoria do fazer e do aprender; **4) Elementos naturais:** terra, areia, ar, água, barro e fogo. Cada um deles traz uma

mensagem especial e uma sensação diferente para a criança, permite vencer o medo que os adultos têm que a criança adoça, o que a afasta, por exemplo, do contato com a água (BARROS, 2018, p. 77-78).

Nessa perspectiva, a proximidade com diferentes elementos da natureza contribui para que a criança forme suas próprias ideias e hipóteses da formação do mundo, como também dos elementos que compõem a vida humana e planetária.

O brincar, na Primeira Infância, apresenta um aspecto muito importante dentro do contexto de desenvolvimento da criança, pois durante estes momentos ela cria situações de faz de conta, estimulando sua criatividade dentro de um mundo imaginário no qual se utiliza de objetos da sua própria realidade para formar seu cenário, fazendo assim a ligação entre a realidade e a imaginação.

Essas vivências promovem seu desenvolvimento, possibilitam a construção do conhecimento, superação das limitações e desenvolve-se como indivíduo, segundo Santos:

O lúdico pode ser caracterizado como sendo um momento prazeroso de interação e aprendizagem, contribuindo assim, de maneira significativa no que diz respeito ao processo de socialização, expressão, construção do pensamento e comunicação (SANTOS, 2011, p. 12).

Deste modo, podemos considerar que o ato de brincar proporciona a ela uma aprendizagem significativa, pois permite que a criança se relacione com o mundo de forma prazerosa.

É preciso considerar os espaços externos, onde ocorrerão os momentos livres de brincadeiras e socialização do conhecimento, como uma extensão da sala de aula, pois não é só espaço de aprendizagem, mas sim todo lugar em que a criança possa trocar experiências e se sentir viva, disposta e motivada a aprender, pois pode ser visto como espaço de aprendizagem, principalmente se nele há a possibilidade da criança entrar em contato com os elementos da natureza,

Conforme aponta Barros (2018) por meio do brincar livre e do convívio com a natureza é possível o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa, da autoconfiança, da capacidade de escolhas, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da

criança. “Isso sem falar nos benefícios ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento”, que o ambiente natural proporciona principalmente se nele a possibilidade da criança entrar em contato com os elementos da natureza (BARROS, 2018, p.17).

Sendo assim, ressalta-se a importância do brincar para o desenvolvimento pleno da criança e a importância do espaço e das ferramentas que serão ofertadas para esse momento lúdico. O espaço a que se refere diz respeito ao “ar livre” dentro da própria instituição, o qual possa colocar a criança diante da liberdade e o mais próximo possível dos elementos que compõem a natureza, como: terra, pedra, água, areia e plantas.

4.2.1 O contato com a natureza na Primeira Infância

Ao considerar que toda criança tem direito a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado para sua sadia qualidade de vida, respaldado no art. 225 da Constituição Federal, é despertado o desejo de entender e analisar como as políticas públicas voltadas para esse espaço visam a garantir o convívio dela com a natureza, bem como, refletir sobre a importância que este contato representa para o desenvolvimento integral da mesma no que diz a respeito à formação de cidadãos conscientes de seu papel perante a natureza (BRASIL, 1988).

Somos seres biológicos e fazemos parte da imensa biodiversidade que compõe nosso ecossistema terrestre, e assim tal estabelecemos uma relação, mesmo que imperceptível ao humano, de dependência dos recursos naturais. Então necessitamos com urgência, desconstruir essa relação de antropocentrismo criada com a natureza, ou seja, em que o ser humano tem se colocado acima dela ou como se dela não fizesse parte, delegando à natureza a função de lhe servir, desconsiderando que os recursos naturais são esgotáveis. A escola nesse sentido tem reproduzido nas:

(...) crianças um sentimento de si como membros de uma espécie superior, atribuindo-lhes poderes de vida e morte sobre as demais: é a proprietária do mundo natural, que aos humanos deve se submeter, é a ‘administradora’ o planeta. (TIRIBA, 2005, p.63)

Para tanto, cabe a instituição escolar promover situações de contato dos pequenos com essa biodiversidade que os rodeia. A criança, durante a Primeira Infância, precisa vivenciar o concreto, fora da sala de aula, pois dentro da sala tudo que se pode trabalhar são aspectos abstratos e figurativos e pouco atrativos para essa fase da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental apresentam as seguintes orientações:

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - estimular:

(...) d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

II - contribuir para:

(...) d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;

III - promover:

a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;

(...) c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de **pertencimento dos seres humanos à natureza**, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se **identifiquem como integrantes da natureza**, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (Grifo do autor) (BRASIL, 2012, p.6).

Ao se levar em conta as Diretrizes Curriculares que apontam o caminho da importância da promoção do contato com a natureza, e analisando os apontamentos realçados por Tiriba (2004), que destaca, em seu trabalho, a importância das brincadeiras ao ar livre e o contato com os elementos do mundo natural: como água, areia, terra, pedrinha e plantas, experiências essas cada vez mais raras, não estaria aí sendo construído o início do distanciamento da criança com a natureza e por sequência a degradação das condições da vida na terra? Tiriba et al. (2004).

Deve-se ressaltar que neste contexto, “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar

presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, Lei n. 9.795/99, art. 2º), adquirindo assim um aspecto emergencial visando outra forma de educar, um educar que reconecte a criança à natureza, para valorizar o reconhecimento da vida e a importância do mundo que a cerca e assim contribuir para a garantia do “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988).

A escola, dentro desses aspectos, precisa responder a essa necessidade emergente, entendendo que a atuação do professor, no dia a dia, e os espaços externos da escola harmonizados e compostos por elementos naturais podem contribuir para melhorar as condições de existência da sociedade, como Leff afirma ao dizer que “isto implica em educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre os processos naturais e sociais, para atuar no ambiente em uma perspectiva global” (LEFF, 2015, p. 256).

Dessa forma, torna-se indispensável orientar a educação dentro do contexto social e ecológico onde estão inseridos os sujeitos do processo educativo por meio de experiências concretas com o meio físico e social e buscar, a partir da conexão necessária com o ambiente, formar cidadãos que valorizem um ambiente ecologicamente equilibrado, decorrente das relações de pertencimento estabelecidos durante sua formação infantil.

Ao analisar a importância de trazer a natureza para o espaço pedagógico, Tiriba (2008) faz um interessante comentário relacionado ao espaço e modo de funcionamento das creches e pré-escolas nas quais se verifica um desrespeito com o desejo do corpo de estar ao ar livre, as crianças são colocadas em uma verdadeira situação de emparedamento, e que se torna ainda mais grave conforme os anos escolares aumentam. Segundo ela, a criança, ao frequentar desde muito pequena creches e escolas, acabam que involuntariamente anulando seus aspectos biológicos e sua natureza, conseqüentemente acontece um ‘divórcio’ entre o corpo e a mente, pois afasta de forma radical a criança do mundo da brincadeira ao ar livre, estabelecendo um impasse entre o desejo, a natureza da criança e as normas impostas pelos estabelecimentos de ensino através de sua rotina pré estabelecida (TIRIBA, 2008).

Gadotti (2000), embasado em Paulo Freire, afirma que muito dos problemas ecológicos que presenciamos, está integralmente relacionado à nossa

forma de viver e inculcada pela própria escola por meio do que ela seleciona como importante para o ensino, pois “na era do conhecimento, a pedagogia tornou-se a ciência mais importante porque ela objetiva justamente promover a aprendizagem. A era do conhecimento é também a era da sociedade “aprendente” onde e quando todos tornam-se aprendizes”(GADOTTI, 2000, p. 45).

Sendo assim, o espaço da escola a ser vivenciado diariamente por essas crianças e por um número elevado de horas, acabará por ser tornar um local privilegiado para o favorecimento de práticas pedagógicas que visam ao contato e ao conhecimento com a biodiversidade que rodeia a criança, agrega-se ainda a qualidade de vida, social e ambiental para que elas cresçam, reconhecendo a importância do cuidar e preservar nossa natureza de forma concreta e prática, não apenas baseada em imagens abstratas e de pouco significado para ela retratados em fotos e desenhos.

Dentro deste contexto, cabe ao professor e à instituição escolar proporcionar atividades ao ar livre, as quais possam reconectar a criança à sua natureza, aproximando-a da sua relação de pertencimento enquanto ser vivo deste planeta, e então estabelecer uma relação de amor e cuidado para sua própria existência (TIRIBA et al. 2004).

Conforme aponta AHLERT, “não se cuida o que não se conhece. Não se preserva se não se conhecem os sentidos da preservação”, o autor reflete a ética voltada ao uso sustentável da água, haja vista podermos tomá-lo como referência para o trabalho que se inicia, ainda na infância, no que diz respeito ao cuidar e preservar valores quando embutidos, logo nos primeiros anos da infância, contribuindo para o crescimento de indivíduos mais responsáveis e sensíveis diante da preservação, pois é preciso “conhecer” para dar sentido ao que é necessário cuidar, ou seja, a criança precisa e deve ter contato com os elementos da natureza para que estes façam parte de sua vida (AHLERT, 2013).

4.2.2 Educação no campo e na cidade e as possibilidades de contato com a natureza

Quando pensamos em campo e cidade, de imediato nos vêm a mente espaços diferenciados geograficamente e com características peculiares: a cidade

como sinônimo de movimento, construção e poluição enquanto o campo nos remete a uma lembrança de tranquilidade, paz, natureza e ar puro.

Porém, a divisão territorial do Brasil é muito antiga, e pouco clara na forma de caracterizar um espaço de outro, em seu Decreto Lei nº 311, de 02 de março de 1938, estabelece:

Art. 2º Os municípios compreenderão um ou mais distritos, formam de área contínua. Quando se fizer necessário, os distritos se subdividirão em zonas com seriação ordinal.

Parágrafo único. Essas zonas poderão ter ainda denominações especiais.

Art. 3º A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome.

Art. 4º O distrito se designará pelo nome da respectiva sede, a qual, enquanto não for erigida em cidade, terá, a categoria de vila.

Parágrafo único. No mesmo distrito não haverá mais de uma vila (BRASIL, 1938)

Em se tratando dos limites territoriais que influenciam na categorização do que delimita o espaço do “campo e da cidade” é interessante observarmos a crítica que Veiga faz em relação a esse decreto, conhecido também como Estatuto da Cidade, o qual é considerado um grande erro por não delimitar e definir, de forma clara, o que é cidade, suas características e funcionalidade, englobando assim 82% dos habitantes como vivendo na cidade. Desconsiderando que pequenos municípios, por mais que tenham suas atividades voltadas à agricultura, sejam considerados dentro da categoria de cidade, segundo ele:

A vigente definição de “cidade” é obra do Estado Novo. Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidade todas as sedes municipais existentes, independente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais. (VEIGA, 2003, p. 63)

Sendo assim, a divisão territorial dentro desse aspecto acaba influenciando a forma de entender e tratar as escolas do campo, por desconsiderar suas particularidades rurais pelo simples fato da “lei” colocá-las como uma extensão da cidade.

A rede municipal de ensino de Marechal Cândido Rondon, contempla dezessete escolas, dentre essas, dez localizadas na sede administrativa (cidade)

e sete escolas nos distritos (campo), no entanto apenas uma delas é considerada em sua nomenclatura como “escola rural”, a Escola Rural Municipal Almirante Barroso, da Linha Curvado, o que a coloca como rural pelo fato de estar localizada em uma “vila” e não distrito, apesar de apresentar as mesmas características dos demais distritos.

Em se tratando da única escola pertencente ao município intitulada “rural”, é notório observar que são apenas alguns fatores legais que a diferencia das demais escolas distritais, se observarmos o público atendido é basicamente o mesmo, ou seja, filhos dos moradores da vila, filhos de pequenos proprietários e filhos de trabalhadores da terra, que em seu contexto geral e na sua essência presenciam a mesma dinâmica diária, a qual acontece através da produção e do trabalho realizado no campo.

Para tanto, ao considerarmos o que relata o Decreto nº 7352/2010, o qual Dispõe sobre a Política de Educação do Campo observa-se a definição de “populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais (...) e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”, assim como também a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Podemos assim compreender que as escolas localizadas nos distritos de Marechal Cândido Rondon se enquadram no atendimento da população do campo. Dentro deste contexto, ao nos remetermos aos direitos da criança ao contato com o meio ambiente saudável e equilibrado acreditamos que o meio rural, em virtude de sua localização e suas características peculiares tende a ser um espaço ambientalmente mais favorável para o contato da criança com a natureza.

O contato com a natureza nas escolas do campo é diferente das escolas da cidade, pois tem a natureza como cenário de fundo, seja por meio do número maior de árvores, dos pequenos rios, nascente ou simplesmente pelos espaços destinados ao brincar que em sua grande maioria ainda se mantêm com grama e terra. Porém, para que esse espaço privilegiado do campo possa ser explorado em sua plenitude vai depender muito que seja assegurado o direito à criança de “brincar e se divertir” (BRASIL, 1990).

5 O DESENHO INFANTIL COMO LINGUAGEM

O registro do desenho é realizado há séculos pela humanidade, basta observarmos as marcas deixadas por nossos ancestrais dentro das cavernas. O que tudo indica que ele vem acompanhando a evolução humana, assim como da criança.

É muito provável que estas também o realizavam, no entanto, conforme já destacado anteriormente o significado da infância nem sempre teve a mesma conotação como na atualidade, sendo por muito tempo apenas considerado como a miniatura de um adulto, e possivelmente seus registros através do desenho também não foram eternizados.

O registro dos desenhos infantis também esteve condicionado pela evolução das técnicas gráficas e pela difusão cada vez maior do papel e do lápis, considerando que por muito tempo o papel foi reservado para uso específico devido a seu custo, a criança não podia dispor dele livremente, tendo que se contentar apenas com um suporte mais efêmero como areia, o que também torna difícil os estudos mais remotos sobre o desenho infantil, pela falta de registros (MÉREDIEU, 1974, p. 04).

No entanto, as concepções de infância evoluíram muito e modificaram progressivamente graças a descoberta de leis próprias de sua psique infantil e a demonstração das particularidades de seu desenvolvimento que levaram a reconhecer as especificidades de seu universo e a mentalidade infantil, que segundo Méredieu:

A maneira de encarar o desenho evoluiu paralelamente: antes considerados unicamente em relação com a arte adulta, os desenhos infantis apareciam como malagros ou fracassos, quando muito como exercícios destinados a prepara o futuro artista, fase preliminar da arte que era preciso percorrer e ultrapassar o mais rapidamente possível. Durante muito tempo, só se reteve do grafismo infantil as particularidades que diziam respeito à inabilidade motora, atribuindo os sucessos ao acaso (MÉREDIEU, 1974, p. 03).

Portanto, por décadas prevaleceram apenas as produções de grandes artistas adultos, situação que foi sendo alterada somente a partir do século XVIII,

quando a criança passou a ser vista e considerada enquanto sujeito dentro do contexto social.

No entanto, independentemente do período histórico é possível observar que a criança se utiliza de diversas linguagens para se expressar, seja através da fala, seja por intermédio do brincar e sua ação lúdica é proporcionada através dos jogos e vivências.

O desenho como modo de expressão próprio da criança, constitui-se uma língua, com o qual a criança, através de um vasto repertório de signos gráficos, como o sol, árvore, casa, navio, boneco entre outros consegue se expressar. “A criança aprende então a utilizar os elementos de um código gráfico praticamente universal, que lhe permite fazer-se compreender e entrar em contato com o adulto. O processo de socialização está acionado” (MÉREDIEU, 1974, p. 18).

5.1 EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Da infância, até chegar a maturação, o ser humano passa por um processo de transformações e desenvolvimento físico e mental, o qual também se evidencia durante a aquisição da grafia do desenho. A evolução do desenho durante a infância é um campo complexo e está intimamente relacionada ao desenvolvimento de sua maturidade motora e psicológica.

Estas fases podem ser denominadas de garatuja, fase pré-esquemática, esquemática e realismo, dependendo do autor.

Arfouilloux (1983) intitulou a primeira fase do desenvolvimento gráfico da criança como da garatuja também conhecida como fase dos rabiscos, corresponde às primeiras atividades gráficas da criança e acontece por volta de um ano e meio. Esses rabiscos, em um primeiro momento, são constituídos de linhas grosseiramente verticais, produzidas pelo movimento de vai e vêm. Trata-se de uma atividade desprovida de intenção ou representatividade visando apenas o exercício motor e com um único objetivo, deixar a sua marca sobre o papel. Até o final deste período a criança é capaz de desenhar formas circulares abertas e espirais (ARFOUILLLOUX, 1983, p. 131).

Cox (2007) complementa destacando que o fato da criança produzir rabiscos em seu movimento inicial de aprender a desenhar a deixa surpresa com os traços que produz demonstrando que sua prática não foi intencional, no

entanto “com a prática ela desenvolve o controle necessário para produzir esse efeito deliberadamente e se torna capaz de manter seus rabiscos dentro dos limites do papel” (COX, 2007, p. 16).

Luquet (1969) dentro dessa mesma concepção corrobora afirmando que a primeira fase acontece através do desenho involuntário, quando a criança entende que os adultos representam objetos e que ela também é capaz de fazer através do traçar de linhas, no entanto não tem a noção de que as linhas traçadas por ela podem representar também objetos, fase denominada para ele de realismo fortuito.

Conforme aponta o autor, o traçado executado pela criança não é para fazer uma imagem, mas é executado simplesmente para fazer linhas aleatórias, os quais, a princípio são apenas exploradas e mais tarde se tornam intencionais, ou em outros termos o realismo fortuito acontece por acaso na vida dos pequenos. O autor acrescenta discorrendo que a “criança ao observar as atividades do adulto procura imitar, ou seja, a criança começa por fazer traços porque, ao executá-los tem a certeza que a iguala às pessoas importantes ao seu redor” (LUQUET, 1969, p. 137).

No entanto, em determinado momento a criança começa a perceber certa analogia entre seu traçado e algum objeto real, e passa a interpretá-lo, pois aos seus olhos aquelas linhas representam algo, e passa assim, de forma aleatória a adquirir todos os elementos do traçado propriamente dito: intenção, execução e interpretação correspondente à intenção, adquirindo, o que Luquet denomina de ‘*faculdade gráfica*’, ao anunciar o desenho que irá fazer mesmo antes de executá-lo (LUQUET, 1969, p. 143).

Sendo assim, gradativamente a criança tende a adquirir o controle sobre a forma de manusear o lápis tornando seus traços precisos e deliberados.

Ferreira (1998) compreende que esse desenho informal, marcado por rabiscos que são considerados apenas atos motores, aos poucos passa para o grafismo voluntário, o que dá à criança um imenso prazer diante da descoberta de que sua ação de rabiscar produz traços, e chega assim finalmente aos grafismos mais enriquecedores em que os olhos orientam os traços (FERREIRA, 1998, p. 24).

Di Leo (1985) reforça ao afirmar que os desenhos representativos da criança começam aparecer por volta dos 3 e 4 anos, e o que antes era mera

garatuja passa a ser a simbolização de alguma coisa do mundo visual da criança. Provavelmente a primeira representação do mundo real que a criança faz é de uma pessoa, a qual começa adquirir forma através da representação de uma cabeça, que logo depois terá pequenos círculos que serão os olhos e outro a boca, não demorando muito, saem da enorme cabeça linhas que buscam caracterizar o corpo (DI LEO, 1985, p. 35).

Arfouilloux (1983) acredita que por volta dos “quatro anos, a criança torna-se capaz de subordinar seu desenho ao seu projeto ou a um modelo, nesse momento a criança busca dar significado ao seu desenho” e assim a “acumulação dos detalhes exemplares com função informativa e narrativa fazem desse desenho uma verdadeira narração em imagens, como se o desejo da criança não fosse tanto desenhar, mas contar e muitas vezes contar-se a si mesma” (ARFOUILLLOUX, 1983, p. 132).

Somente durante os anos pré-escolares os desenhos tendem a ser mais elaborados com a inclusão de outros elementos da natureza, como árvore, sol entre outros, o que reflete o progresso metódico do desenvolvimento cognitivo da criança. (DI LEO, 1985, p. 41).

Contudo Di Leo (1985) tendo como eixo a teoria de Luquet, acrescenta que é por volta dos 7 e 8 anos que ocorre uma mudança no desenvolvimento intelectual para dar lugar ao realismo visual, quando ocorre a saída de um pensamento egocêntrico para uma crescente visão objetiva de mundo (DI LEO, 1985, p. 41).

E por fim, passa para fase do *‘realismo visual’*, inicia a cópia, a representação e a adaptação à realidade e a criança passa a compreender as leis da perspectiva (ARFOUILLLOUX, 1983, p. 133).

Conforme descrito pelos principais estudiosos do desenho infantil, podemos inferir que a criança, no que tange a evolução de seu grafismo, passa por algumas fases importantes as quais se complementam e se sustentam para que a mesma possa evoluir para a fase seguinte, desde a fase motora que lhe permite o segurar e controlar os movimentos do lápis até seu total controle como também seu pleno desenvolvimento psíquico que lhe permite a construção mental e gráfica do objeto que visa representar. E assim, como a leitura e a escrita, sua identidade gráfica do desenho lhe acompanhará por toda a vida.

5.1.1 A importância da atividade de desenhar na infância

Quando buscamos analisar determinado comportamento, ou até mesmo a percepção da criança diante de alguma situação, Arfouilloux (1983) aponta, que o seu desenho se torna uma ferramenta muito mais aproveitável, do que, por exemplo, o brinquedo, porque este pode ser desmanchado enquanto o desenho permanece, assim como as coisas escritas, ou seja:

O desenho é como uma janela aberta para uma “terra incógnita”, um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças. De nosso lugar de adulto o que vemos por essa janela pode parecer-nos bem desajeitado. Não é absolutamente o mundo tal como imaginamos, tal como pensamos que ele é realmente, e no entanto é esse mundo que a criança procura reproduzir em seus desenhos” (ARFOUILLoux, 1983, p. 128).

O desenho, neste contexto, para a criança torna-se um canal de comunicação o qual permite que ela dentro da segurança de seu próprio mundo expresse suas alegrias, conquistas, angústias, desejos e sofrimentos. Então poderíamos perguntar, por que a criança desenha?

De acordo com Arfouilloux (1983), primeiramente para si própria, como quando brinca. No entanto, seu desenho sempre será para alguém real ou imaginário, quase sempre sua mãe, seu pai ou alguém que faça parte de seu círculo de convivência. É um dom saído de suas próprias mãos que quase sempre espera algo em troca como um sinal de prazer, pois a criança desenha para seu prazer e para dar prazer a alguém. Esse prazer que ela busca compartilhar que institui “o valor do desenho enquanto forma de comunicação e de relação entre a criança e o adulto” (ARFOUILLoux, 1983, p. 129).

No entanto, para Ferreira (1998), as imagens figurativas indicadas no desenho, têm significados atribuídos pela própria criança que desenha, e ao desenhar tem a intenção de representar simbolicamente alguma coisa advinda do seu meio cultural, ou seja:

A atividade do desenho pode indicar os múltiplos caminhos que a criança usa para registrar percepções, conhecimentos, emoções,

vontade, imaginação, memória no desenvolvimento de uma forma de interação social, apropriada a suas condições física, psíquicas, históricas e culturais (FERREIRA, 1998, p. 16).

A criança é simbolista e ao desenhar busca significar. Para tanto, ela envolve-se com a figuração colocando o maior número possível de traços no seu desenho, para dar sentido a este ou aquele objeto (FERREIRA, 1998, p. 104).

Freinet (1977), vai mais longe em seus estudos ao reiterar que assim como a escrita infantil evolui segundo o processo de aparecimento e desenvolvimento da linguagem, a “expressão gráfica nasce e cresce segundo o mesmo processo da expressão oral e da expressão da escrita” (FREINET, 1977, p. 34).

Nesse sentido, muito mais que um ato prazeroso é um processo natural de domínio da aquisição seja manual, intelectual ou social que não surge espontaneamente a partir de um dom, mas sim conforme o resultado da “experiência vital e ambiental posta ao serviço da superior e geral necessidade que ele tem de crescer, de vencer os obstáculos [...] de afirmar a personalidade” (FREINET, 1977, p. 35).

5.1.2 O desenho como instrumento de investigação

O desenho é um importante instrumento de investigação a ser usado quando se trabalha com o público infantil, pois para eles o desenho não é a simples representação visual do objeto que está vendo, mas sim a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, na qual deixa transparecer suas emoções através do registro do desenho (FERREIRA, 1998, p. 23).

É como se a expressão livre fosse considerada uma tendência natural de comunicação. A criança realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras. No fazer a arte de forma livre, a criança desenvolve-se, trabalhando seu lado emocional, motor, racional, gestual. Educa-se formando hábitos de trabalho, adaptando-se ao mundo de uma forma totalmente desejável (COLA, 2014, p. 26).

No entanto Ferreira, (1998) em seus estudos aponta que o desenho por si não é autoexplicativo, exigindo a mediação da fala durante o processo de

construção do desenho infantil, ao considerar que os significados de um desenho podem ser indefinidos até mesmo para quem o produziu:

Os significados não estão nas figuras, mas são dados pela linguagem. O mundo não é visto como cores e formas, mas como sentido e significado, dados pela nossa inserção no mundo cultural, sendo a fala o instrumento que possibilita formas mais complexas de percepção cognitiva (FERREIRA, 1998, p. 13).

O fato de muitas crianças falarem, até mesmo sozinhas, durante a confecção de seu desenho indica que seus comentários devem ser considerados, na medida em que podem esclarecer o que talvez não seja evidente e visual no seu desenho (DI LEO, 1985, p. 12).

Ainda dentro de alguns aspectos característicos sobre o desenho Luquet (1969) destaca que apesar da singularidade do desenho infantil “pode considerar-se regra geral a criança representar nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção”, ou seja, de modo geral o seu repertório gráfico, assim como sua experiência visual estão condicionados ao meio onde ela vive ou passa boa parte de seu dia (LUQUET, 1969, p. 22). Sendo assim:

O desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral. A intenção de desenhar tal objeto não é se não o prolongamento e a manifestação da sua representação mental; o objeto representado é o que nesse momento ocupava no espírito do desenhador um lugar exclusivo ou preponderante (LUQUET, 1969, p. 23).

Os desenhos que foram selecionados para análise nesta pesquisa representam as imagens mentais de seus autores, considerando dentro dos estudos de Ferreira (1988), que a representação mental é subjetiva, pois cada indivíduo possui uma imagem singular do mesmo objeto, imagens estas que são a representação mental daquilo que a criança conhece e tem registrado em sua memória, considerando que:

O desenho da criança, resultante de uma atividade mental e manual, é um objeto imergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na

exploração dos modos de pensar da criança (FERREIRA, 1998, p. 59).

Ferreira (1998) vai além ao trazer uma afirmação importante para o desenvolvimento deste trabalho, ao mencionar que “as crianças não desenham o que veem, mas o que conhecem”, ou seja, quando ela desenha suas figuras possuem um significado para sua vida através da vivência e da relação de proximidade que a criança estabeleceu com o objeto e o grau de importância e representatividade que este tem na vida da mesma (FERREIRA, 1998, p. 104).

Assim, ao solicitar que a criança durante o desenvolvimento dessa pesquisa representasse por meio do desenho seu lugar e sua atividade preferida na escola, possibilitou levá-la à lembrança de quais espaços internos ou externos tem essa vivência, desse modo, com base nos apontamentos feitos por Ferreira (1988) ao analisar esses desenhos foi possível observar que eles representaram espaços abertos, fora da sala de aula, no entanto em sua composição apareceram poucos elementos da natureza, pode-se pensar que estas podem até os ver na escola, porém não os conhecem. Não conhece no sentido de estabelecer um convívio, uma relação de pertencimento através do ato prazeroso ao ponto de se tornar seu espaço preferido na escola.

6 METODOLOGIA

6.1 MÉTODO E TÉCNICA DE PESQUISA

O método utilizado é o dialético, tendo em vista que estuda a realidade, não de forma isolada, mas considerando a influência que o meio provoca, podendo ser estes econômicos, sociais, culturais e políticos. Contribuindo assim, para a realização deste estudo ao possibilitar averiguar a interferência do meio quanto à formação dos valores ambientais dentro dos espaços de educação formal de ensino (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para o desenvolvimento desse trabalho, utilizou-se, primeiramente, a pesquisa exploratória, que buscou “levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”, preparando para o segundo passo da pesquisa, a explicativa (SEVERINO, 2007, p.123).

Sendo assim, primeiramente delimitou-se o campo de investigação focando os estudos no município de Marechal Cândido Rondon, cidade localizada no Oeste do Paraná. Definindo como público as escolas da rede pública municipal de ensino, que prestam atendimento a crianças dentro do recorte temporal final da Primeira Infância, por volta dos seis anos de idade, localizada na sede administrativa e nos distritos (área urbana e rural).

Em um segundo momento, realizou-se a pesquisa explicativa, considerando que de acordo com Gil (2008) este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas, possibilita identificar os fatores que determinam, ou não, a garantia do direito da criança à vivência e o contato com espaços abertos em sintonia com os elementos da natureza nas escolas. E assim, buscou entender o quanto a oferta e as possibilidades de aproveitamento pedagógico desses espaços podem interferir na formação ambiental durante a infância e nos valores de cuidado e respeito com o meio ambiente que tendem a ser reproduzidos ao longo da vida adulta (GIL, 2008).

O procedimento técnico adotado se caracterizou como uma pesquisa de campo, o qual objetivou o contato com o objeto de pesquisa visando a observação dos fatos tal como ele ocorre dentro dos espaços escolares.

Para tanto, também foi realizado a pesquisa bibliográfica, de cunho teórico científico, como forma de fundamentar e justificar a importância do estudo realizado, bem como, “levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação” para que assim se possa ampliar o grau de conhecimento e capacidade de investigação (KÖCHE, 2009, p. 122).

6.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO A SER PESQUISADO

A delimitação do universo da pesquisa são as escolas municipais que atendem as crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino, no município de Marechal Cândido Rondon – PR, da cidade e dos distritos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a população estimada do município, no ano de 2018, foi de 52 379 habitantes e a taxa de escolarização de 06 a 14 anos de idade é de 98,5%, comparada a outros municípios (IBGE).

Atualmente a rede municipal de ensino é composta por dezessete escolas, as quais atendem crianças a partir de quatro anos na Educação Infantil IV e V e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Destas, dez localizadas na sede (cidade) e as outras sete nos distritos, as quais atendem ao público oriundo do campo, perfazendo um total 3 845 alunos, número que pode variar no decorrer do ano letivo em virtude de transferências ou do acolhimento de novas matrículas (SMED, 2019).

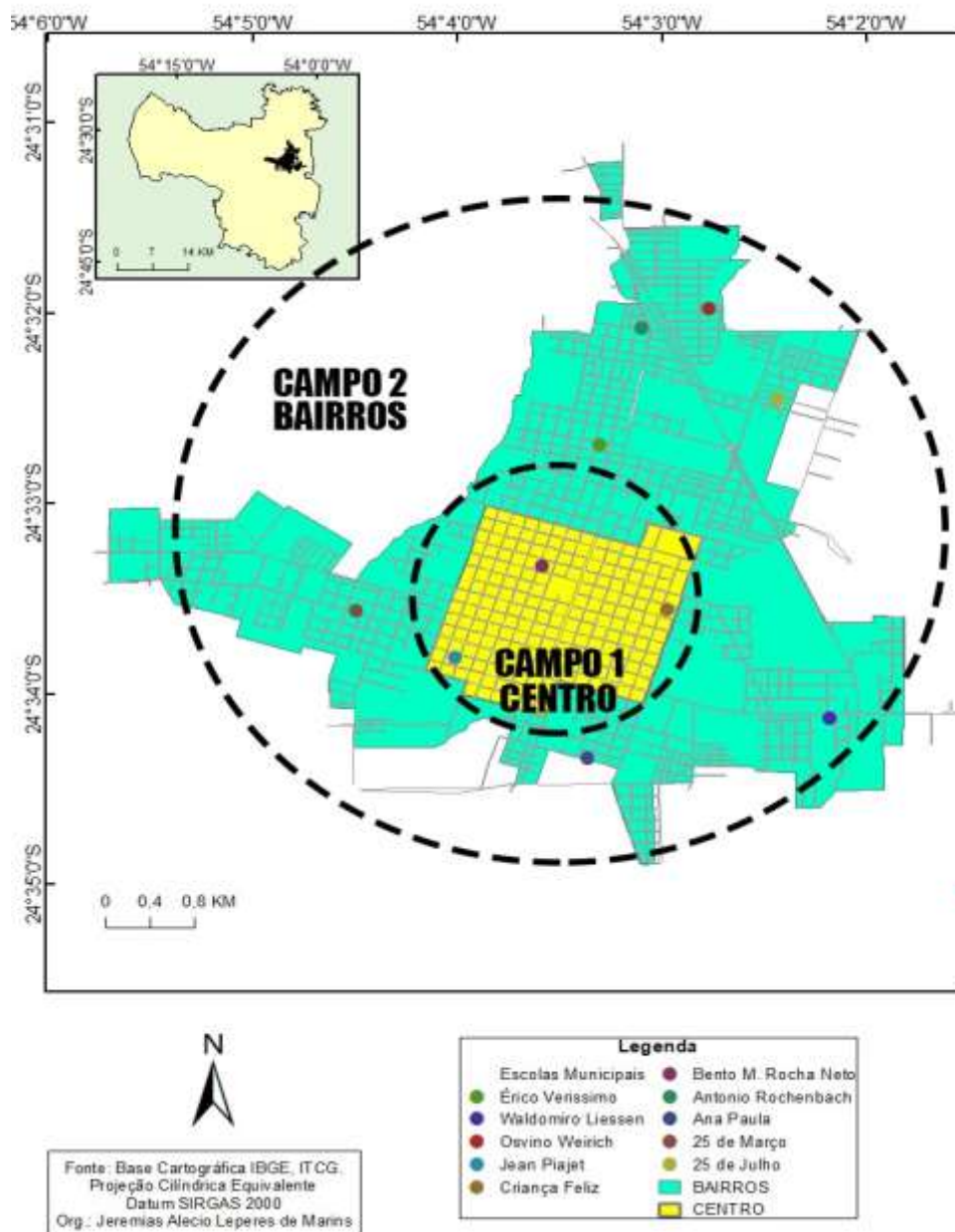
O critério para seleção da população a ser pesquisada (escolas, professores e alunos) para o desenvolvimento desta pesquisa, ocorreu por meio da utilização do mapa do município com a localização das escolas municipais, tanto da cidade quanto dos distritos. Assim como, utilizou-se como referência dois mapas: o primeiro demarcando o perímetro urbano do município e o segundo o perímetro rural.

Para tanto, como critério de delimitação do território pesquisado utilizou-se a divisão organizacional espacial do município, já pré-estabelecida entre centro, bairros e distritos. Ficando o centro da cidade denominado de *CAMPO 1*, os bairros de *CAMPO 2* e os distritos *CAMPO 3*.

Para a seleção dos elementos pertencentes a cada campo para participar da pesquisa, utilizou-se a amostra aleatória simples, tendo como referência o maior número de alunos matriculados no ano letivo de 2019. No entanto, para os campos com mais de uma escola, utilizou-se além do critério já mencionado, o de localização geográfica espacial de acordo com pontos cardeais: norte, sul, leste e oeste.

Ficando assim demarcado o campo de pesquisa e os elementos participantes:

Figura 1 - Mapa da sede administrativa de Marechal Cândido Rondon - PR



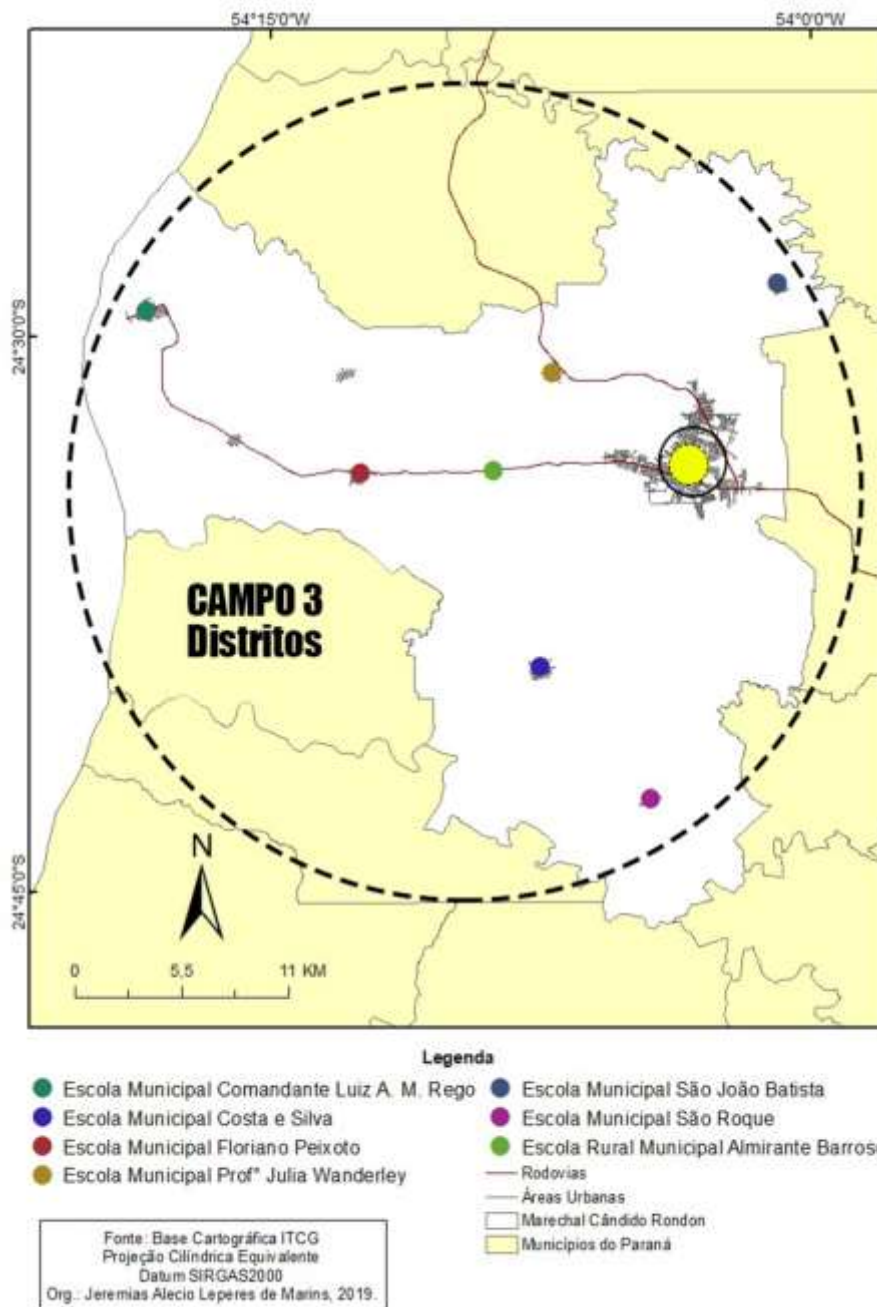
Fonte: Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon – PR (2019)

Tabela 2 - Delimitação das escolas pesquisadas na cidade

CAMPO DE PESQUISA	LOCALIZAÇÃO	ESCOLA	Número de alunos matriculados na escola	Número de alunos matriculados no 1º ano
CAMPO: 1	CENTRAL	A	450	49
CAMPO: 2	NORTE	B	384	66
	SUL	C	155	22
	LESTE	D	339	47
	OESTE	E	325	46

Fonte: Documentação Escolar – Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon – PR (2019).

Figura 1 - Mapa dos distritos de Marechal Cândido Rondon – PR



Fonte: Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon – PR (2019)

Tabela 1 - Delimitação das escolas pesquisadas nos distritos

CAMPO DE PESQUISA	LOCALIZAÇÃO	ESCOLA / DISTRITO	Número de alunos matriculados na escola	Número de alunos matriculados no 1º ano
CAMPO: 3	NORTE	F	66	10
	SUL	G	78	15
	LESTE	H	61	07
	OESTE	I	88	10

Fonte: Documentação Escolar – Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon – PR (2019)

A escolha pelo ambiente escolar, e não outro, é por considerar que este tem grande contribuição na formação cognitiva, social e cultural da criança, e por compreender que esta passa boa parte da sua fase de desenvolvimento frequentando este espaço. Como também por entender que a educação ambiental permeia todos os ambientes de ensino, o que torna significativo analisar de que forma a criança representa esse contato com o meio natural no espaço escolar.

Para a construção e análise dos desenhos foi priorizado entender a representação do contato com a natureza no espaço escolar em que a criança está inserida, como consequência, na construção do cuidado e pertencimento ao meio natural. Para tanto, buscou-se observar, nos registros das crianças, três elementos fundamentais: no primeiro, os espaços retratados (aberto/fechado), no segundo, os elementos da natureza que compõem o desenho (árvores, plantas, pedras, terras, etc.) e em terceiro, a representação do lúdico através das brincadeiras com os elementos naturais (água, areia, terra, pedra, sementes, etc.).

6.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realização da coleta de dados, utilizou-se como técnica de pesquisa a entrevista e análise do registro gráfico através do desenho. A primeira efetivou-se com os professores regentes das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I.

A entrevista ocorreu por meio de questionários semiestruturados, os quais, segundo Severino, são formados por um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo” (SEVERINO, 2007).

O questionário é composto por dezenove perguntas, sendo destas, dezesseis objetivas e três discursivas, buscando o levantamento do perfil pessoal e profissional do entrevistado, bem como a prática pedagógica do docente. A primeira parte com o objetivo de levantar dados e a segunda com a finalidade de colher a opinião do professor sobre o tema pesquisado.

O registro gráfico, por meio do desenho, aplicou-se aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, na faixa etária entre seis e sete anos de idade. A

escolha deste público se justifica por considerar que os mesmos correspondem a última fase caracterizada como Primeira Infância, foco desse trabalho de pesquisa.

Todos os participantes envolvidos e seus responsáveis foram informados e esclarecidos, por escrito, sobre os objetivos e finalidades da pesquisa, bem como esclarecido sobre todas as etapas do trabalho, o qual passou previamente pela avaliação do Comitê de Ética. Garantindo o sigilo e anonimato das informações prestadas, como também acordado entre as partes a preservação das informações fornecidas tendo como propósito a sua utilização única e exclusiva para a execução da pesquisa em questão. Tanto professores participantes quanto os responsáveis pelos alunos menores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso das informações coletadas.

De acordo com o art. 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em que discorre sobre o direito da “preservação da imagem e identidade” dos menores, os mesmos não serão identificados durante a análise e discussão dos resultados, mantendo assim o anonimato de suas identidades (BRASIL, 1990).

A utilização dos desenhos levou em consideração a etapa escolar de iniciação do processo de alfabetização, não sendo possível a coleta de dados a partir do registro escrito, como também, considerou-se que durante a infância a criança utiliza-se de diversos mecanismos como forma de expressão, sendo o desenho uma ferramenta que permite que a mesma se expresse de forma livre e espontânea. Optou-se assim por trabalhar por meio de entrevista não “verbal”, pois “melhor que a fala, os desenhos podem expressar sutilezas do intelecto e afetividade que estão além do poder ou liberdade de expressão verbal” (DIO LEO, 1985, p. 13).

O desenho foi executado a partir de uma conversa informal com as crianças, estimulando-as a falar sobre os espaços da escola, os elementos que compõem esse espaço e o brincar. Para, a partir de então, lançar o tema proposto solicitando a ilustração da atividade que elas mais gostam de fazer na escola e onde ela ocorre.

A atividade foi livre, pois quando se opta por entrevistar uma criança duas observações se fazem necessárias, primeiramente que a entrevista nem sempre é solicitada pela criança, sendo muitas vezes provocada pelo adulto para que ocorra e o que pode ter um valor para este, pode não ter para a criança. E a

segunda observação diz respeito a utilização que a criança faz da linguagem nessa situação, pois quando se opta por fazer uma entrevista oral, a criança pode sofrer diversas manifestações emocionais que podem paralisá-la e pode escapar do controle da criança, podendo levá-la ao mutismo, a gagueira e a logorreia por estar diante da presença de um adulto que não faz parte do seu círculo de amizade. Por isso o desenho, o brinquedo e a encenação são os modos de expressão favoritos das crianças, estes lhe permitem, sem angústia, deixar transparecer o que realmente sentem (ARFOUILLOUX, 1983, p. 10-11).

O registro do desenho permite ofertar total liberdade para que a criança se sinta confortável para registrar como tem sido construída sua relação com a natureza dentro dos espaços formais de ensino. Tendo como respaldo Cola, o qual destaca que o desenho para a criança “é como se a expressão livre fosse considerada uma tendência natural de comunicação. O aluno realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras” (COLA, 2014, p. 26).

Convém ressaltar que a proposta de investigação por meio do desenho, aqui adotada, é caracterizada por uma avaliação informal sem caráter de análise psicodiagnóstico, pois para este existem métodos específicos regulamentados pela psicologia, ou seja, a análise que foi realizada são hipóteses que podem variar de acordo com o contexto histórico do investigado. Sendo assim, o desenho utilizado como ferramenta de investigação teve como intenção a representação gráfica da criança e seu convívio lúdico com a natureza dentro dos espaços formais de ensino, para, a partir de sua própria visão de mundo identificar como tem sido garantidos e assegurados seus direitos previstos na Constituição Federal.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 O PROFESSOR E SEU OLHAR PARA O BRINCAR E APRENDER 'COM' E 'NA' NATUREZA

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, por diferentes formas, destacou-se a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, dentro de seus aspectos cognitivo, social e motor, bem como, o significado prazeroso que este ato proporciona e a significância da convivência com um ambiente natural e equilibrado para construção de seu pertencimento a esse ambiente, com vistas a contribuir para a formação de zelo e cuidado com a natureza.

Conforme prevê a LDB em seu Art. 32, o qual estabelece que a formação escolar deve permitir, dentre outros aspectos “a compreensão do **ambiente natural** e social” e “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a **formação de atitudes e valores**” (BRASIL, 1996) (grifos da autora).

Nesse sentido, a de se considerar o olhar da Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon, quanto à compreensão dos aspectos relativos ao ambiente escolar como promotora da formação de seus educandos, abordada em seus documentos oficiais. Para esse entendimento é possível observar dois documentos utilizados como referência dentro da educação municipal. O primeiro é o Plano Municipal de Educação, o qual traz diretrizes e metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, após sua publicação em 2015, e o outro é o Projeto Político Pedagógico Municipal que tem como principal objetivo apresentar a proposta educacional do município, para, a partir dele, as escolas e a comunidade local construam coletivamente suas propostas levando sempre em consideração sua realidade local.

Interessante destacar que o Plano Municipal de Educação, criado em 2013 não faz nenhuma referência sobre a seguridade e o direito a um ambiente escolar do município pautado na sustentabilidade. Somente em 2015, após sua reestruturação inclui-se em seu artigo 2º o inciso 'X' que trata da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” como uma das diretrizes a serem alcançada nos próximos anos (MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2015).

Observa-se que a diretriz evidencia os direitos humanos, aqui entendido como os direitos básicos assegurados a qualquer ser humano que vai do “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (ECA, 1990), ao ambiente que essa criança será recebida, bem como destaca a sustentabilidade socioambiental que pode aqui ser entendida como “ações que respeitam o meio ambiente e as políticas que terão como um dos principais objetivos a sustentabilidade” tornando todos “responsáveis pela preservação ambiental: governos, empresas e cada cidadão” (MMA, 2020).

Consagra suas metas ao destacar, em seu Projeto Político Pedagógico Municipal, como objetivo geral proporcionar ao “estudante o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente propício as aprendizagens significativas e as práticas de convivência democrática” (PPPM, 2018, p. 55), o brincar nesse contexto cria “um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (PPPM, 2018, p. 106).

Assim, com o intuito de mensurar a percepção e relevância do brincar e do aprender como ações indissociáveis durante a infância, bem como, a compreensão do contato com ambiente natural para a formação de atitudes de valores de pertencimento, entrevistou-se 17 professores, regentes do 1º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental I, no município de Marechal Cândido Rondon- PR.

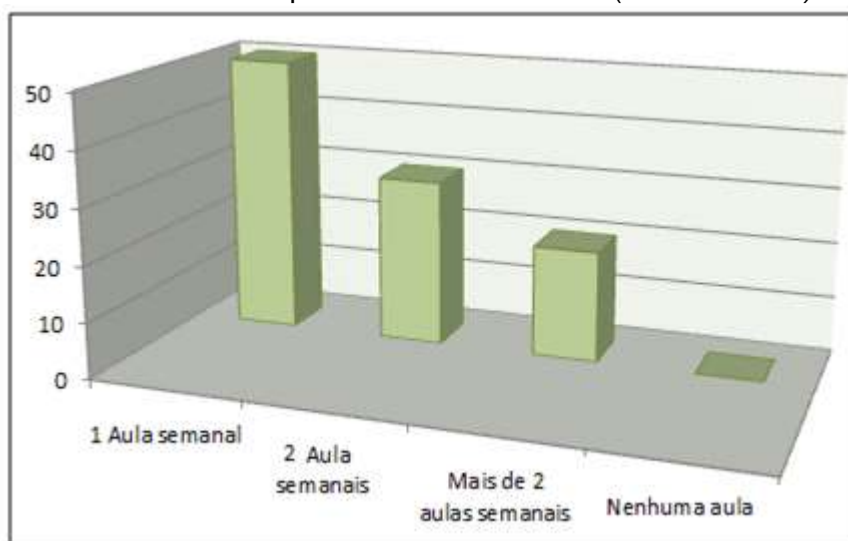
Do grupo de docentes entrevistados, 10 são professores que lecionavam em escolas localizadas na cidade, aqui compreendido como centro e bairro, os quais serão denominados de *CAMPO 1 e 2*, enquanto os outros 07, atuam nas escolas dos distritos, localizadas na zona rural do município, nomeado de *CAMPO 3*.

Para melhor análise dos dados levantados optou-se em separar as informações obtidas entre professores que atuam no *CAMPO 1 e 2*, e professores do *CAMPO 03*. Tendo em vista que ambos compartilham de especificidades que os distinguem em seus espaços de atuação, seja pelas características do lugar (arquitetura/espaço externo) seja pelo seu entorno e a paisagem que o cerca.

Nesse sentido, buscou-se investigar quanto do tempo que as crianças do 1º ano passam na escola lhe é garantido o direito de brincar e estar em um ambiente natural.

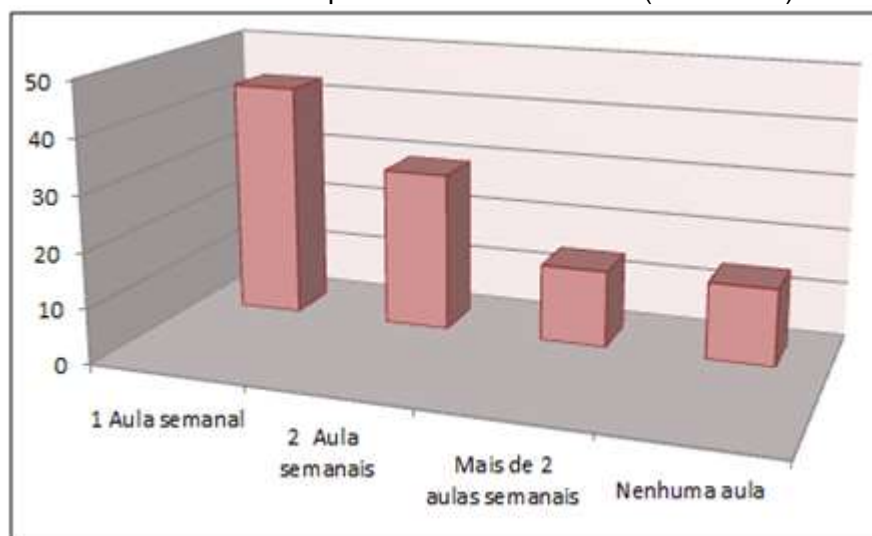
Assim, constatou-se que 50% dos professores do *CAMPO 1 e 2* (Gráfico 1) reservam em torno de uma aula semanal (50 minutos) para o brincar, 30% duas aulas e 20% mais de duas aulas.

Gráfico 1 – Tempo destinado ao brincar (CAMPO 1 e 2)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Os números apresentados se aproximam dos professores do *CAMPO 3* (Gráfico 2) em que 43% reservam uma aula semanal para as crianças brincarem, 29% duas aulas semanais e 14% mais de duas aulas. No entanto, diferente do *CAMPO 1 e 2*, neste, 14% não destinam nenhum momento para o brincar, possivelmente ficando este momento restrito a hora do intervalo (15 minutos)

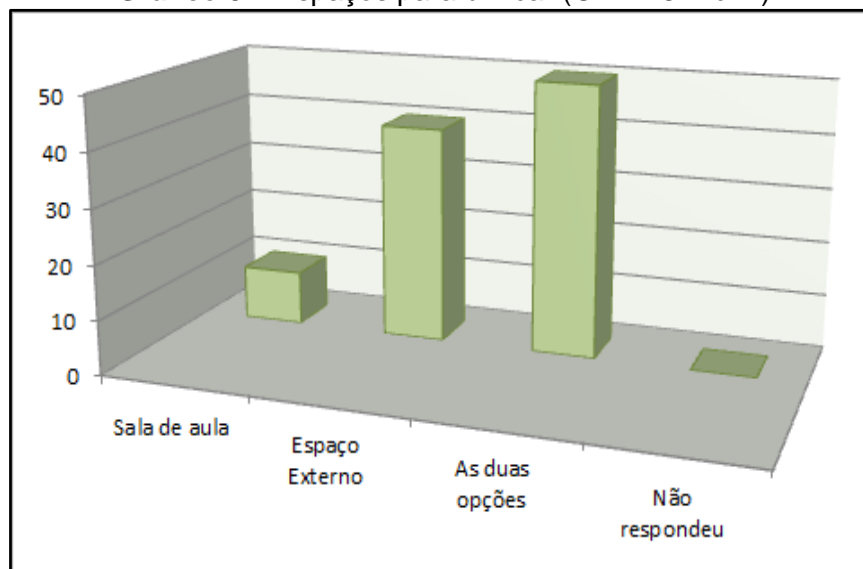
Gráfico 2 – Tempo destinado ao brincar (CAMPO 3)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Contudo, percebe-se que boa parte dos docentes entendem a importância do brincar no cotidiano do contexto escolar e sua relação com a aprendizagem, sob esse mesmo prisma relata uma das professoras entrevistadas, a qual destaca “*que conviver com a natureza desenvolve na criança a criatividade, e há um amadurecimento em relação a sua localização espacial, seu esquema corporal, coordenação motora, aprimorando seus sentidos*”.

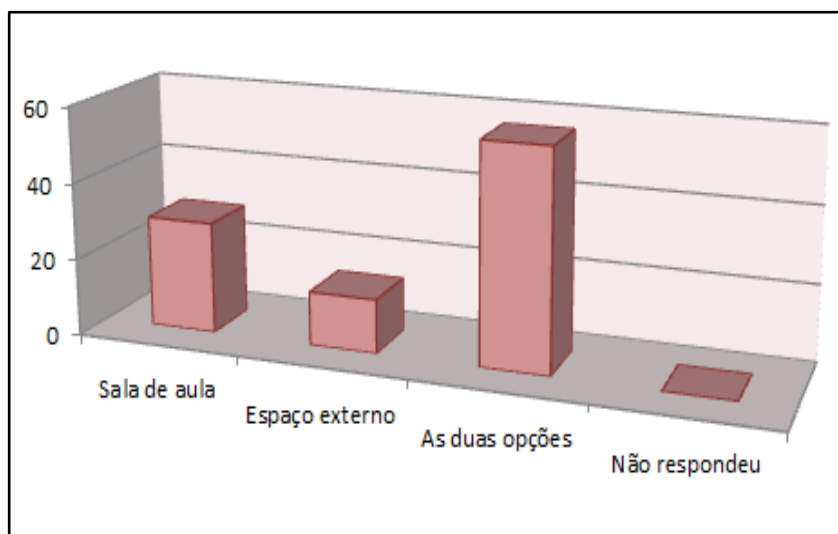
Neste aspecto, investigou-se quais seriam os espaços utilizados e disponibilizados para o ‘*brincar*’. Na tentativa de observar se estes momentos eram realizados dentro da sala de aula e reduzidos a pequenos espaços no intervalo de uma atividade e outra, ou espaço mais amplos como o pátio da escola.

O CAMPO 1 e 2 (Gráfico 3) demonstrou que 10% utilizam a sala de aula para brincar, 40% o espaço externo da escola, 50% os dois, tanto sala como o pátio.

Gráfico 3 – Espaços para brincar (CAMPO 1 e 2)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

No CAMPO 3 (Gráfico 4), 29% dos docentes ofertam a sala de aula para brincar, 14% o espaço externo e 57% as duas opções.

Gráfico 4 – Espaços para brincar (CAMPO 3)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Dos elementos apresentados, chama atenção o número elevado de professores que ofertam momentos de brincar dentro da sala de aula em escolas localizadas no CAMPO 3, sendo que estas, em vista as escolas do CAMPO 1 e 2, apresentam uma arquitetura muito mais favorável e propícia à interação e às vivências lúdicas do que as primeiras, pois ainda preservam uma grande quantidade de espaços arborizados revestidos de grandes gramados os quais

tornam-se lugares agradáveis e propícios para o brincar, principalmente em dias ensolarados.

Diferente das escolas do *CAMPO 1 e 2*, que em boa parte, devido ao crescimento da própria cidade, apresentam um espaço externo reduzido e rodeados de casas, prédios, e comércio quando suas poucas árvores e grama dão lugar a parques localizados em áreas sem nenhum tipo de sombra, e a grama a pisos de cimento.

Após considerar os espaços em que a criança vivencia o brincar, os docentes também foram indagados sobre o suporte que se dá para que aconteça a brincadeira, ou seja, perguntou-se se para esses momentos são ofertados brinquedos ou se permite a construção e a ressignificação do brincar por meios de artefatos que necessitam serem criados para possibilitar o brincar, como pedras, areia, sementes, folhas, cavaco de madeira etc.

Do *CAMPO 1 e 2*, 30% responderam que '*sim*', deixam a criança construir seus brinquedos e brincadeiras durante o espaço que é reservado a isso, e 50% que '*não*', ofertam brinquedos e os outros 20% não responderam. Observa-se que neste campo a oferta de brinquedos industrializados predomina, sendo possível considerar esse fato sob duas óticas: primeira, pela falta de artefatos (caixa de área, pedras) e outra pela facilidade e preferência da criança em virtude de seu próprio estilo de vida e acesso facilitado a esses recursos.

Quanto ao *CAMPO 3*, um número significativo permite a criança brincar livremente e construir seus brinquedos com os elementos naturais disponíveis, em torno de 57%. Os outros 29% ofertam brinquedos e 14% não responderam. Observa-se que estas escolas possibilitam a construção livre do brincar por ser favorecido por esses elementos, pois apresentam um pátio amplo e mais arborizado.

Tendo como respaldo Kishimoto (2011), a qual destaca que o brincar é uma ação (ato), do qual o brinquedo torna-se suporte dessa ação, ou seja, o motivo para que esta aconteça e que se tenha a brincadeira que nada mais é do que o resultado da ação lúdica, ou seja, "o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar". A cultura que pode estar interligada ao consumo, muito latente e disseminada nos tempos atuais pela mídia, colocando a criança cada vez mais

em uma situação de consumo, ou a cultura atrelada a valorização do que se tem a disposição para criar e reinventar a brincadeira (KISHIMOTO, 2011, p. 75).

Entende-se aqui que o suporte chamado '*brinquedo*' pode ser encontrado e compreendido em duas esferas, enquanto material industrializado, comprado, já construído, como também brinquedos de construção em que a criança, com os artefatos que estão a sua disposição, na natureza vai criá-los. Nesse aspecto, Gadotti (2000), faz duras críticas a produção e consumo exacerbado de brinquedos industrializados, que o ritmo acelerado de produção e consumo, ditado pelo capitalismo, cria na sociedade um sentimento de troca e substituição de objetos comprados tão rápido quanto o tempo de produzir novos, despertando a "necessidade de substituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas e compradas" (GADOTTI, 2000, p. 175).

Ao possibilitar que a criança construa seus brinquedos e suas brincadeiras com o que está disponível na natureza permite que ela perceba que os prazeres do brincar não precisam necessariamente estar ligados ao consumo, pois as "formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas" que tanto atrai a criança, a sua curiosidade e seu "desejo de se intimar com a vida [...] para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa" pode estar nas coisas simples do seu entorno (PIORSKI, 2016, p. 63).

Mas, para isso, é necessário que a criança vivencie essas experiências para que desta possa se apropriar. Portanto, é preciso colocá-la diante de situações de vivência e lhe mostrar o quanto pode ser prazeroso construir uma casinha embaixo da árvore, fazer comidinhas com as folhas e sementes, engendrar pista de carrinho em meio ao chão batido, contornado por pedrinhas, entre outras formas de brincar. São vivências que precisam ser construídas, resgatadas e ensinadas.

Nesse sentido, criar possibilidades para a criança brincar em espaços que favoreçam o contato com um ambiente natural contribuiu também com o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) entendendo que esse é um processo "por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente" e como resultado a busca por uma sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

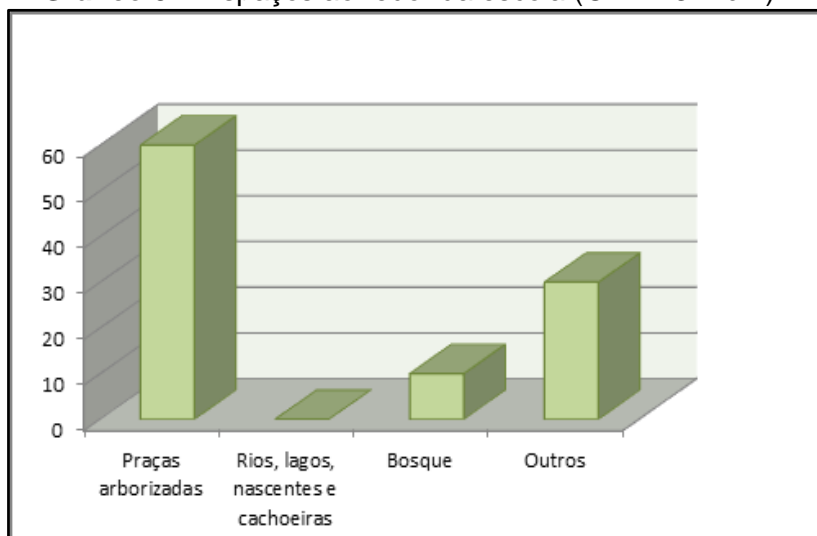
Ao brincar e interagir ‘*com*’ e ‘*na*’ natureza possibilita ‘*com*’ ela o desenvolvimento lúdico da descoberta por meio da observação de como esses elementos se constituem enquanto seres vivos, que nascem, crescem e morrem e que a morte lhe tira a possibilidade de ter novamente aquele elemento, assim como estar ‘*na*’ natureza traz toda uma compreensão prática de conteúdos abstratos sobre o meio ambiente e a importância de cuidar e preservar, trabalhados em sala de aula, que se materializam por meio da vivência, esfacelando assim essa visão antropocêntrica criada pelo homem sobre a natureza.

Considerando o que prevê LDB quanto ao papel da escola de assegurar a formação básica do cidadão, dentre os aspectos “a compreensão do ambiente natural e social” e mediante o entendimento que nem todos os espaços escolares possuem uma arquitetura que possibilita um espaço de interação com esse ambiente natural questionou-se os professores quanto a locais próximos da escola e que poderiam ser utilizados para esse momento destinado a interação (BRASIL, 1996).

Tendo em vista, conforme aponta Barros(2018) que diante da falta de espaços externos apropriados e saudáveis um caminho possível “é ampliar o entendimento do lugar-escola, considerando o sistema de espaços livres e outros equipamentos públicos ou privados da cidade como territórios educativos” (BARROS, 2018, p. 51).

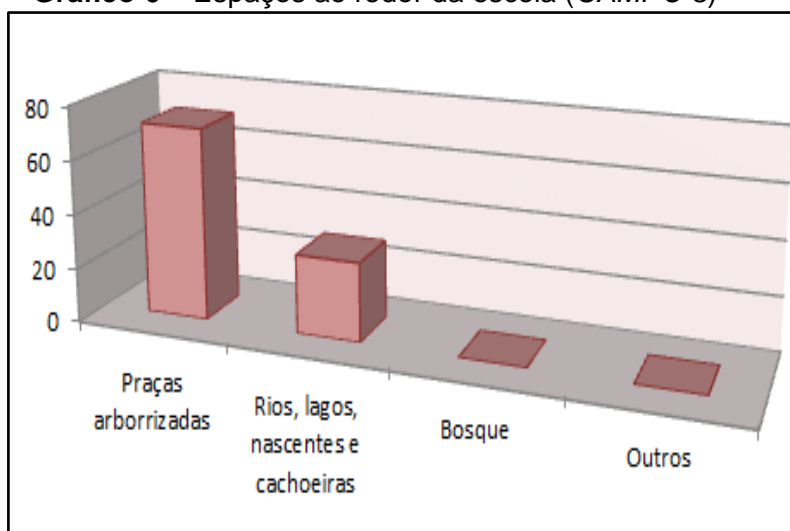
Sendo assim, os professores foram indagados sobre os espaços nos arredores das escolas, se estes também oportunizavam lugares em que poderiam ser usados para vivências. Do *CAMPO 1 e 2*, 50% responderam que “sim”, enquanto no *CAMPO 3*, 100%.

Conforme observado no *CAMPO 1 e 2* (Gráfico 5) 60% dos docentes utilizam as praças arborizadas localizadas nas proximidades da escola, 10% os bosques e 30% outros espaços não identificados nas respostas.

Gráfico 5 – Espaços ao redor da escola (CAMPO 1 e 2)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Quanto ao CAMPO 3 (Gráfico 6) 71% aproveitam as praças arborizadas e 29% rios, lagos e nascentes. A porcentagem maior do uso de rios e nascentes com relação ao CAMPO 1 e 2 se justifica pela localização geográfica das escolas rurais e a proximidade desses lugares da comunidade local.

Gráfico 6 – Espaços ao redor da escola (CAMPO 3)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Constata-se assim, que mesmo a escola sendo um espaço que disponibiliza pouca interação natural em ambos os campos o educandário tem outras opções próximas para serem utilizadas, principalmente praças arborizadas.

Nessa perspectiva de refletir de que forma o professor pode pensar suas ações que favoreçam o entendimento da importância de brincar e aprender 'com'

e 'na' natureza, Barros (2018) apresenta quatro aspectos que podem contribuir, dentre estes destaca a escola enquanto: 1) lugar de experimentar-se em movimento, 2) lugar de encontros e de sentir-se bem, 3) de sentido, significado e interesse e por fim 4) a escola como lugar de brincar.

Os espaços de contato, enquanto espaço de encontros e de sentir bem, ao possibilitar vivências no espaço externo da sala de aula “pressupõe uma reflexão sistêmica e ampla, que leve em consideração a necessidade que a criança tem de experiências sensíveis, ricas em sentidos, vínculos e descobertas” (BARROS, 2018, p. 84).

Vivenciar esses espaços naturais possibilita estimular o reconhecimento “o respeito e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat”, contribuindo para o “reconhecimento da importância dos aspectos constitutivos e determinantes da dinâmica da natureza”, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Reconhecer que todos os seres vivos, inclusive o humano, são habitantes de um mesmo planeta, e que compartilhamos de uma quantidade inimaginável de outras espécies de plantas e animais pode trazer uma percepção e conduzir os sujeitos a refletir “sobre o significado da presença humana sobre o planeta [...] a imersão na natureza leva à percepção e à vivência de outras espécies.”, bem como “a experiência com a natureza leva a uma modificação nas formas de sentir e portanto facilita o processo de autopercepção” (MENDONÇA; NEIMAN, 2013, p. 114-115).

Corroborar desse pensamento uma das professoras entrevistadas ao afirmar que é importante a criança crescer em contato com a natureza, pois possibilita *“diferentes experiências que o ambiente oferece, são estímulos aos sentidos das crianças, conhecendo assim mais o seu corpo, seu planeta, suas formas de vida, possibilidade e seus limites”*

De acordo com Mendonça e Neiman (2013) é uma percepção simples, mas essencial para o processo de construção individual do que chamamos de cidadania, e assim evidenciar o cumprimento de um dos principais fins da educação, ou seja, o “preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996)

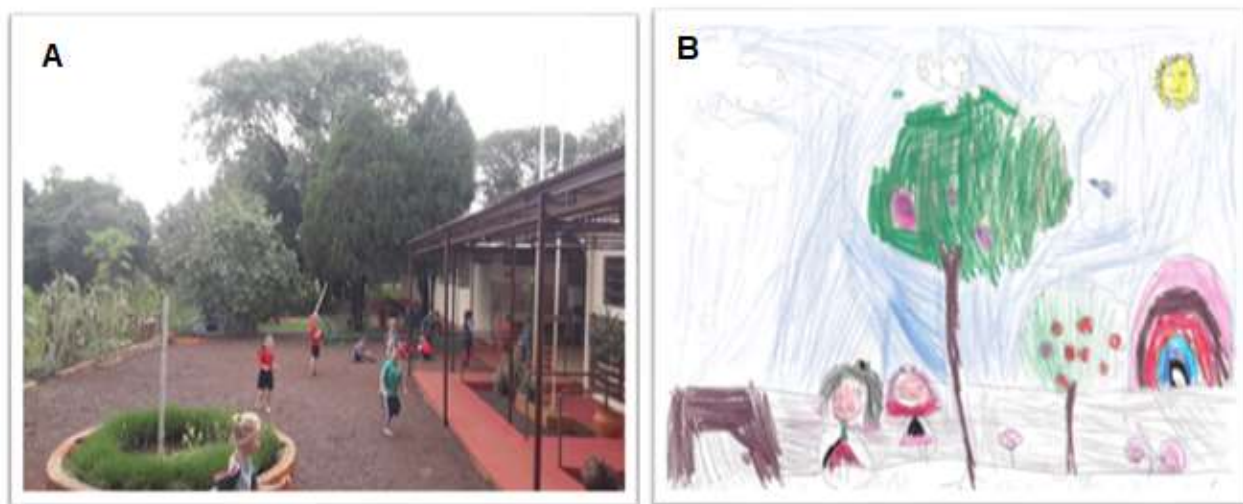
O terceiro ponto destacado por Barros (2018) está relacionado à escola enquanto espaço de sentido, significado e de interesse, ou seja, “territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais contribuem para a

construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis”, e geram aprendizagens importantes na vida da criança, “essas experiências diárias com a natureza são capazes de proporcionar descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações” (BARROS, 2018, p. 85).

Para tanto, faz-se necessário promover “atividades que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, à diversidade dos seres vivos (...) estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2012).

Podemos tomar como exemplo a ilustração feita por um aluno do CAMPO 3, o qual retratou que gosta de pular corda atrás da escola, pois lá “*tem um pé de amora que eu posso ir comendo enquanto pulo*” (Figura 3). As ‘descobertas’ da forma que o mundo se constitui em sua complexidade e a forma que o ser humano se relaciona com a natureza, de acordo com o relato de Barros (2018), podem ser vivenciados também dentro do espaço escolar, ao possibilitar que enquanto a criança brinca e interage com seus pares também possa observar como a natureza se forma diante da produção do alimento, acompanhar seu desenvolvimento e por fim, degustá-lo.

Figura 3 - O brincar e a árvore como fonte de alimento



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

A imagem ‘A’ ilustra o pé de amora relatado pelo aluno, enquanto na imagem ‘B’, pode se observar o pátio da escola desenhado, nota-se que ao fundo

há uma área grande com várias árvores em que possivelmente as crianças brincam e se alimentam com as frutas.

Assim, a escola é o lugar de brincar ao “ar livre entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos”, com os quais a criança aprende a se conduzir diante de situações de liberdade, em que cabe a ela decidir, sem os olhos atentos do adulto (BARROS, 2018, p. 89).

7.2 A CRIANÇA E SUA PERCEPÇÃO DE NATUREZA NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola enquanto espaço formal de ensino é permeado de ações que visam a construção do processo de ensino e aprendizagem. Essas ações, não são neutras, pois são dotadas de finalidades, seja de reproduzir o conhecimento cientificamente construído pela humanidade, seja de possibilitar a socialização entre seus pares, ou pelo estabelecimento de regras com vista a contribuir para sua convivência social. Sendo assim, os espaços da rotina pedagógica destinados ao brincar podem cooperar para a construção dessa aprendizagem e o fortalecimento do vínculo entre a criança e seu habitat natural.

Nesse sentido, com vistas a compreender como são construídos esses momentos na escola e a percepção que a criança carrega consigo, em sua experiência, objetivou-se com essa pesquisa, dar voz a esse sujeito com o propósito de buscar entender, a partir de suas representações do brincar nesse espaço, bem como e onde isso ocorre, quais elementos da natureza fazem parte desse momento e o quanto ele é significativo ou pode ser na vida da mesma.

Assim, “nossa consciência de mundo é mediada pelos órgãos corporais sensoriais, pelo cérebro e sistema nervoso e por nossa capacidade de movimento e ação” e assim, a partir dessa atuação se constroem a subjetividade e entendimento de mundo individualmente, no que diz respeito ao ambiente e à natureza (CAVALCANTE; ELALI, 2011, p. 253).

Nesse contexto, a percepção ambiental pode ser desenvolvida pelo acesso e pela possibilidade de contato e vivência com elementos da natureza no espaço escolar e dos significados e valores atribuídos a esse ambiente, e, “a partir de nossa vivência sensório-motora e das interações sociais temos a possibilidade de

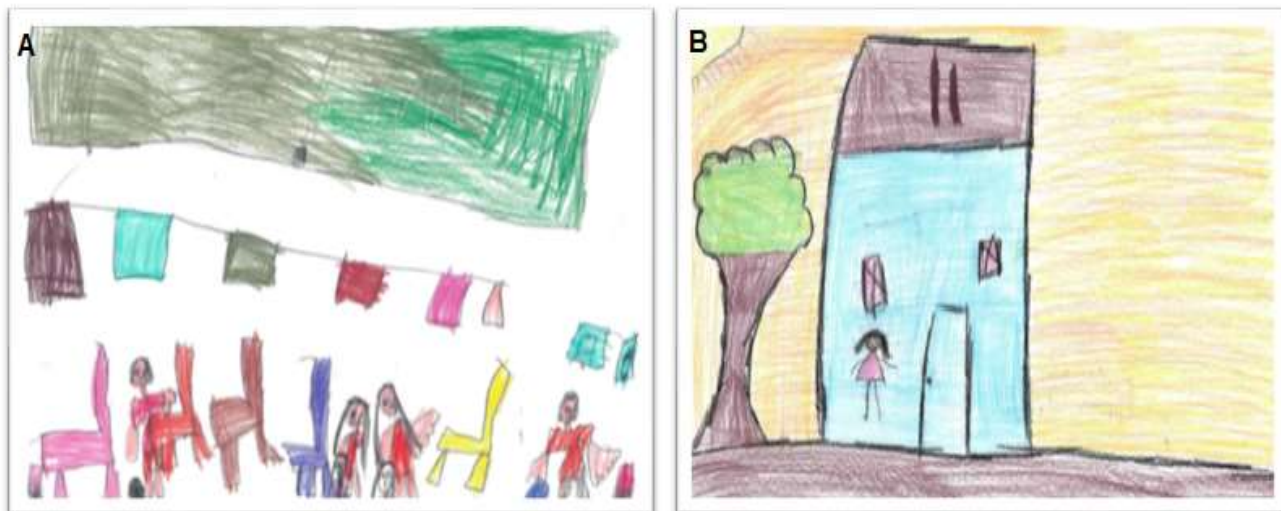
construir avaliações, impressões e significados sobre uma determinada realidade”, pois “as pessoas não são meros observadores do que se passa ao redor, mas a construção de imagens resulta da interação entre o observador e o ambiente” (CAVALCANTE; ELALI, 2011, p. 258 -261).

Para tanto, entrevistou-se 165 crianças em seu ambiente escolar, com o intuito de analisar a percepção de natureza significada para ela. Sendo assim, primeiramente realizou-se uma conversa descontraída e informal sobre seu cotidiano, os lugares em que a criança gosta de estar e brincar, visando entender melhor a relação que ela estabelece com a natureza. Na sequência, as crianças foram convidadas a registrar essas experiências por meio do desenho, a partir da livre expressão, dentro do entendimento de que “parte do princípio de que o aluno deve trabalhar de forma espontânea, tendo como comportamento primordial o fazer arte, livre de conceitos teóricos” (COL A, 2014, p. 21)

Conforme os registros eram realizados, anotações eram feitas em um ‘*diário de bordo*’ sobre os aspectos relatados, enquanto as mesmas descreviam verbalmente o que estavam desenhando. Utilizou-se desse instrumento como uma alternativa de registrar todos os detalhes da produção da criança, bem como, entendendo que se o traço não pudesse registrar algo por falta de alguma habilidade motora específica, a intencionalidade será valorizada.

Dentro desses aspectos, ao analisar os registros, três elementos foram utilizados para sua classificação: o primeiro, referente aos espaços retratados (aberto/pátio e fechado/sala), o segundo os elementos da natureza que compõem o desenho (árvores, plantas, pedras, terras, etc.) e o terceiro a representação do lúdico através das brincadeiras com os elementos naturais (água, areia, terra, pedra, sementes, etc.).

De acordo com os registros, considerou-se fechado os espaços em que a criança representou a sala de aula ou similares, como refeitório e saguão, conforme é possível observar abaixo (Figura 4).

Figura 4 - Espaço interno da escola / sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Os dois desenhos acima demonstram as possibilidades de representações realizadas pelas crianças, podendo esta ser com os colegas dentro da sala de aula (Imagem A), ou até mesmo sozinha (Imagem B).

Em contrapartida, os espaços abertos foram validados os representados pelo parquinho ou somente o pátio, ou seja, em que havia alguma possibilidade de brincar com algum elemento da natureza, como areia, pedra, terra, árvores, sementes, ou que pudesse visualmente estar inserida em um ambiente mais aberto e natural (Figura 5).

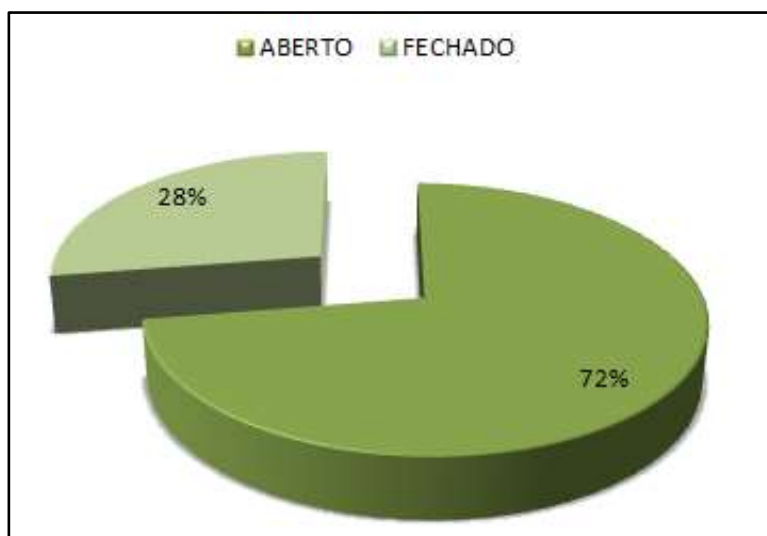
Figura 5 - Espaço externo da escola

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Conforme se observa, houve duas possibilidades de representação do espaço externo da escola, uma em que além de representar o espaço a criança

representa o brincar (Imagem A), ou somente a sua representação do lado de fora da escola sem trazer a representatividade do brincar (Imagem B). Ao analisar o primeiro elemento do *CAMPO 1 e 2*, apontou-se que dentre as opções do espaço do brincar 72% demonstram preferência por espaços abertos, enquanto 28% por brincar em lugares fechados (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Preferência por ambiente aberto e/ou fechado (*CAMPO 1 e 2*)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

No *CAMPO 3* o percentual ainda é maior, sendo que 87% das crianças apresentam preferência por brincar ao ar livre em ambientes abertos, e apenas 13%, em lugares fechados (Gráfico 8).

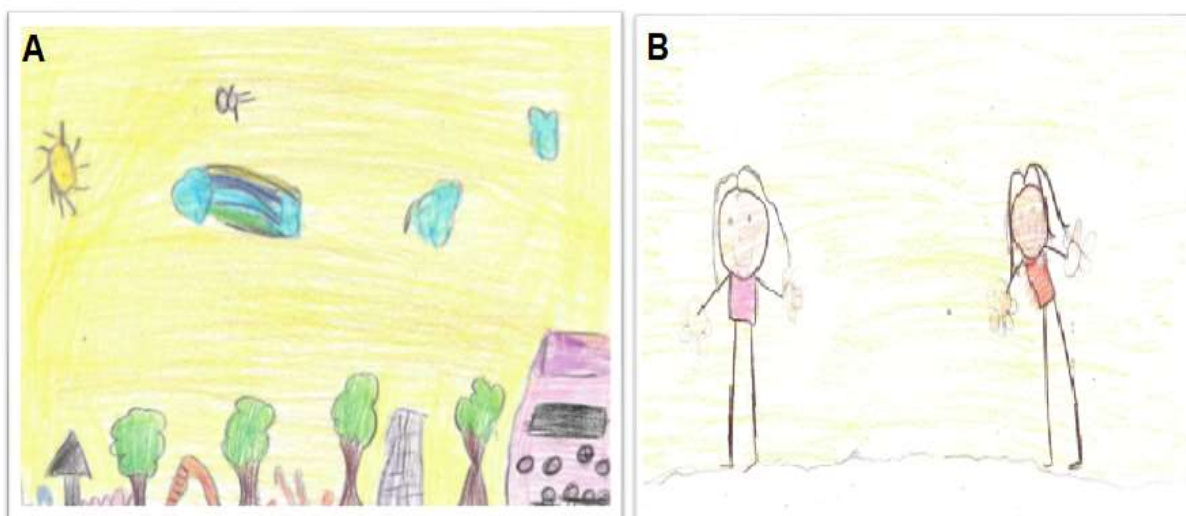
Gráfico 8 – Preferência por ambiente aberto e/ou fechado (*CAMPO 3*)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

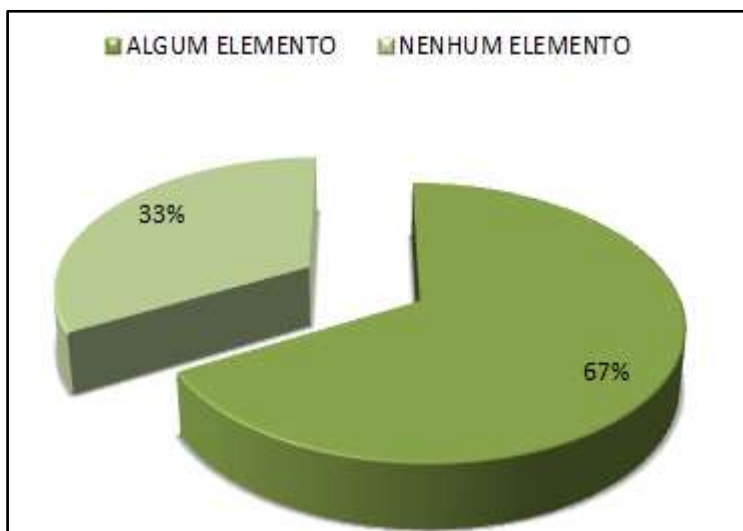
O segundo item analisado diz respeito aos elementos da natureza utilizados para compor o desenho, podendo este apresentar-se com flores, árvores, pedras, grama, areia, pássaros entre outros (Figura 6, Imagem A) caracterizando assim a presença de elementos naturais, ou então ser considerado sem a presença de elementos naturais quando este foi representado, somente pela criança (Figura 6, Imagem B).

Figura 6 – Desenho com e sem a presença de elementos da natureza



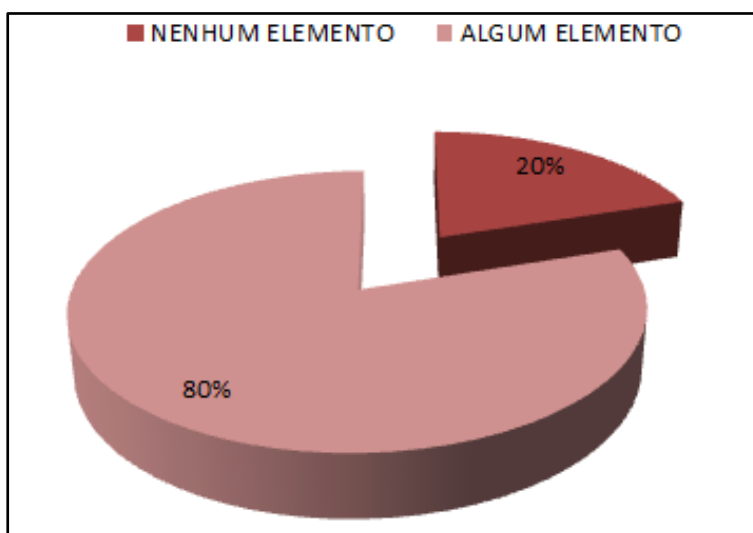
Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Quanto a presença de elemento da natureza nos desenhos destacou-se no *Campo 1 e 2*, que 67% apresentaram algum elemento em seus registros, enquanto 33% não trouxeram nenhuma representatividade que pudesse ser reconhecida dentro do critério estabelecido (Gráficos 9).

Gráfico 9 – Elementos da natureza (CAMPO 1 e 2)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

No *Campo 3* os desenhos que apresentaram algum elemento da natureza totalizaram 80%, os quais trouxeram em seus registros elementos ligados a natureza, e 20% nada representam (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Elementos da natureza (CAMPO 3)

Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Por meio das ilustrações, observou-se que as crianças que optaram pela preferência de brincar em espaços fechados, representam-nos com brinquedos industrializados, como carrinhos (Imagem A), bonecas (Imagem B), pecinhas de montar (Imagem C / canto direito) e massinha (Imagem D), possivelmente porque

o dia do 'brinquedo', instituída em algumas séries acontece dentro da sala de aula (Figura 7).

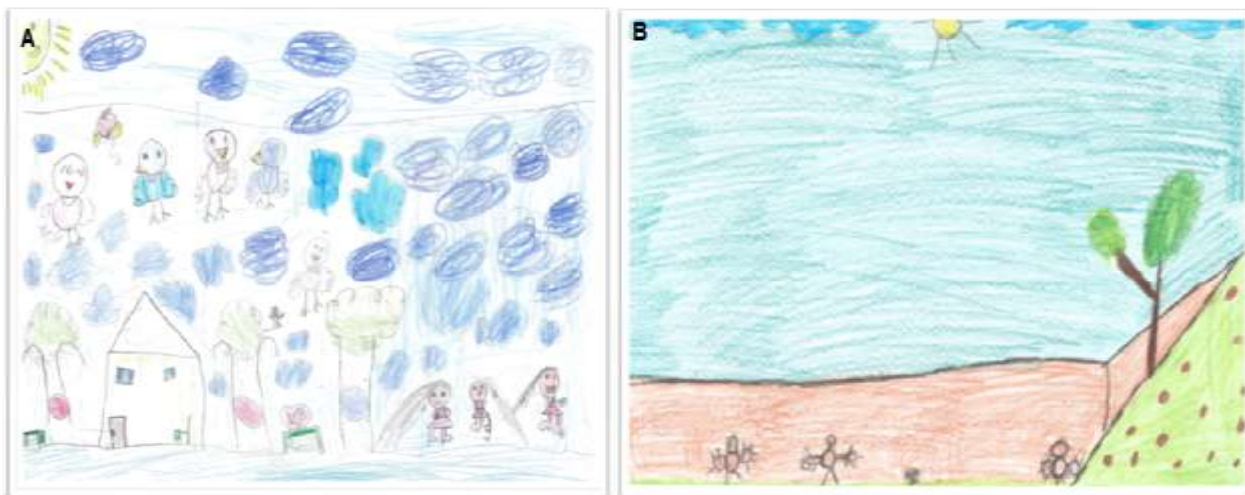
Figura 7 – O brincar em ambiente fechado



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Em contrapartida, as representações que ilustram os espaços externos da escola apresentam uma variedade de elementos e o entusiasmo quanto a busca de demonstrar as cores e a vida presente nesse local (Figura 8, imagem A).

Figura 8 – Espaço externo da escola / pátio



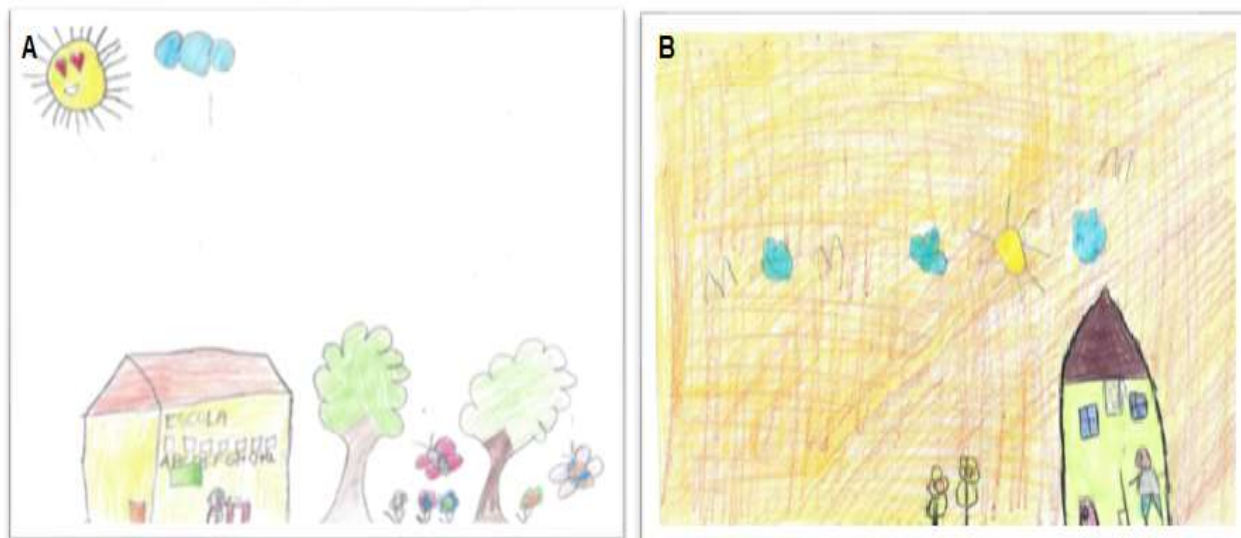
Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Sendo assim, quando a escola opta em valorizar e incorporar elementos da natureza em seu espaço exterior isso contribuiu para melhorar a saúde e o bem estar das crianças, tendo em vista que quanto “mais verde e ricos em elementos naturais aumentam as possibilidades de atividade física, por meio de um repertório de brincadeiras e atividades mais diversificadas e complexas”, como possível identificar por meio da representação gráfica e do relato da criança (Figura 8, Imagem B) da qual menciona o morro de terra como elemento presente durante a partida de futebol em que arremessar a bola morro acima faz parte da brincadeira (BARROS, 2018, p. 82).

Reiterando que isso não significa que as crianças não possam escolher brincar dentro da sala de aula, desde que seja uma opção de liberdade de escolha, de acordo com os desenhos abaixo representados em que o aluno prefere ficar dentro da sala. Opção que pode ser caracterizada por algumas hipóteses como: insegurança, timidez, novo na escola, ou simplesmente por querer, no entanto como é possível ver (Imagem A), isso não tira dele o conhecimento do mundo natural que esta fora da sala, pois teve a possibilidade dessas vivências, diferente do desenho ao lado (Imagem B) em que a criança prefere brincar dentro da sala, no entanto não demonstra muito conhecimento dos

elementos naturais existentes do lado de fora de sua escola ou até mesmo a hipótese deles não existirem (Figura 9).

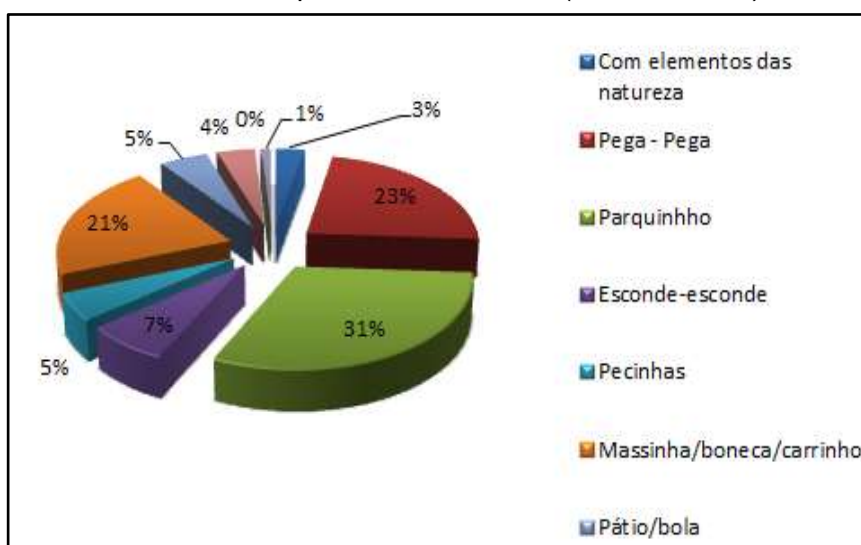
Figura 9 – Ilustração da criança brincando dentro da sala



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Em terceiro lugar, avaliou-se nos desenhos a representação do lúdico, ou do brincar dentro do espaço escolar. Nesse contexto constatou-se preponderância na preferência de três brincadeiras, com o maior percentual: o parquinho, em segundo, a brincadeira de ‘*pega-pega*’, em terceiro, com elementos prontos como: massinha, bonecas e carrinho.

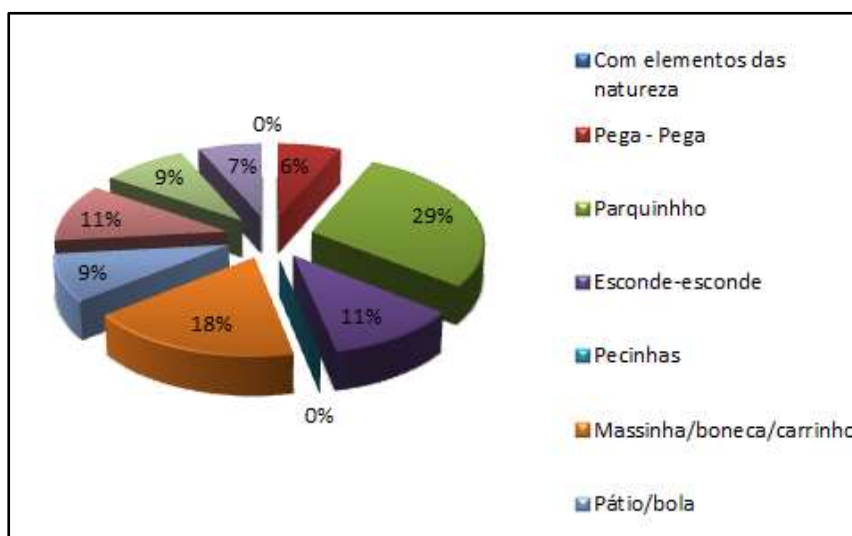
Gráfico 11 - Tipos de brincadeiras (CAMPO 1 e 2)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que 31% do *CAMPO 1 e 2* (Gráfico 11), e 29%, do *CAMPO 3* (Gráfico 12) tem preferência em brincar no espaço como o parquinho, no entanto observou-se por meio das ilustrações que estes espaços são na maioria das vezes representados como lugares ‘*limpos de vegetação*’ (flores, árvores e terra), constituídos apenas pelos próprios artefatos do parque, seja ele metal ou plástico.

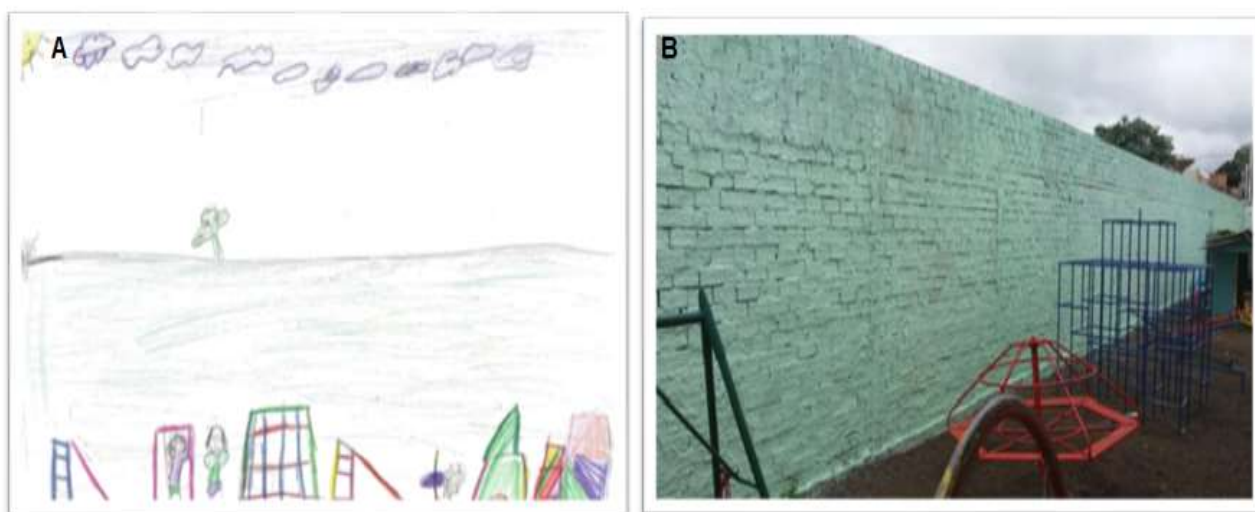
Gráfico 12 – Tipos de brincadeiras (CAMPO 3)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Conforme se observa no desenho abaixo (Figura 10) realizado por um aluno do *CAMPO 1 e 2*, em que o mesmo ilustra o parquinho rodeado por muros altos (Imagem A) e diante de sua pequena estatura observa-se que do outro lado do paredão de tijolos aparece a copa de uma árvore, conforme a foto tirada do mesmo espaço representado pelo aluno (Imagem B).

Figura 10 - Parquinho (CAMPO 1 e 2)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

O desenho ilustrado no CAMPO 3 apresenta uma segunda opção, que dentro de uma ótica contrária ao primeiro desenho, ilustra uma das múltiplas possibilidades de brincar e vivenciar o contato com a natureza, utilizando-a como elemento de construção de sua atividade lúdica, o brincar de ‘esconde-esconde’ (Imagem A), entre as árvores (Figura 11). A imagem ao lado é do espaço representado pela criança, assim verifica-se o tamanho do pátio e a distribuição e quantidade de árvores que permite o brincar (Imagem B).

Figura 11 - Brincadeira de esconde-esconde entre as árvores (CAMPO 3)



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

A hipótese central da análise dos dados coletados é de que partir das representações de ambiente, pela criança, e do conhecimento do direito da criança ao convívio com esse ambiente, pelo professor, pode caracterizar sua prática pedagógica diária relacionada a conhecer e interagir com a natureza, e, como consequência contribuir para a formação ambiental dos alunos.

Sendo assim, compreendendo que toda criança, conforme estabelecido no Art. 15 do ECA, “têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis” e dentre estes direitos a liberdade de “brincar, praticar esportes e divertir-se”, sendo “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos” entende-se que a escola, enquanto órgão público, necessita garantir que esta tenha momentos de brincadeiras sem que com isso se perca a função institucionalizada da escola, ou seja, de ensinar (BRASIL, 1990).

Deve-se garantir que a escola possa ser um espaço em que a criança seja colocada em contato com um “meio ambiente ecologicamente equilibrado [...] essencial à sadia qualidade de vida” (BRASIL, 1988).

7.3 CAMINHOS PARA A NATURALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Por meio dos dados apresentados pela pesquisa de campo, constatou-se nas falas dos professores, e nos desejos implícitos nos registros das crianças de brincarem em espaços abertos, o quanto é importante a valorização desses espaços naturalizados na escola, para que se possa promover a construção de vivências com elementos da natureza.

No entanto, para que isso ocorra se faz necessário uma mudança de paradigma dentro dos espaços escolares, é indispensável olhar para ele como um lugar de movimento, interação e descontração, onde se é permitido conhecer, e assim promover “vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat”, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Ver a natureza, seja ela uma árvore ou um tronco, não como um obstáculo propício para a queda ou para a fratura, mas sim como um elemento a ser

explorado e utilizado como ferramenta para promoção do brincar e conhecer, pode ser o início da desconstrução desse paradigma construído pelos educandários, os quais são muitas vezes vistos como parte da ornamentação em que as flores são plantadas em seu tronco como forma de inibir que seja escalado.

É preciso que se quebre a crença de que se manter limpo é necessário, como também, abafar a voz dos adultos quando durante os intervalos orientam as crianças que *“na árvore não pode subir porque ela machuca”*, conforme relato de uma das crianças entrevistadas que ao ser solicitada que ilustrasse seu lugar preferido de brincar queria desenhar-se subindo na árvore, que ficava do lado da sala, mas não poderia porque *“lá não era lugar de brincar”*.

Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental contribuiu quanto aos caminhos a serem atingidos para naturalizar os espaços escolares, quando coloca que é necessário fomentar o “estímulo à constituição de instituições de ensino como **espaços educadores sustentáveis**, integrando proposta curricular, gestão democrática e **edificações**” (BRASIL, 2012) (grifos da autora).

Nesse sentido, buscando a naturalização dos espaços escolares que Barros (2018) corrobora ao apresentar algumas ideias simples, baratas e naturais para que se possa transformar esses espaços, conforme quadro abaixo.

Tabela 3 - Naturalização do espaço escolar

AMBIENTES/ ELEMENTOS	DETALHAMENTO
ÁREAS NATURAIS	Plantar árvores frutíferas, substituir muros e cercar de ferro, por cercas vivas e trepadeiras, trocar o piso de cimento por grama.
HORTA/JARDIM	Produção e manutenção de hortaliças e leguminosas, flores ornamentais e com perfume, flores coloridas, ervas aromáticas, plantas sensitivas.
COMPOSTEIRA	No chão, minhocários.
ANFITEATRO	Na área externa, com lugar para sentar feito de troncos de árvores e telhado coberto por trepadeiras.
ÁGUA	Torneiras externas acessíveis às crianças. Tanques com peixes, plantas aquáticas, cisterna.
PEDRAS	Grandes, coloridas, cascalho, cristais.
TERRA	Chão batido, caixa de areia, terra para fazer barro.
MATERIAIS	Baldes, potes, pás, rastelos, caixotes, sementes, paus

SOLTOS	troncos, folhas, conchas.
CAMPO ABERTO	Gramado, cascalho, pedra.
BRINQUEDOS E EQUIPAMENTOS	Balanços na árvore, trepa – trepa de bambu, casinha , bancos de tocos de árvores.

Fonte: Adaptado de Barros (2018)

Dentro dessa perspectiva, a naturalização dos espaços escolares possibilita o desenvolvimento da percepção ambiental por parte da criança, permitindo que experiencie aspectos do ambiente em seu entorno, os quais são importantes e “fundamental nos processos de apropriação e de identificação dos espaços e ambientes” (CAVALCANTE; ELALI, 2011, p. 250)

Nesse sentido, ofertar ambientes e espaços mais naturalizados dentro da escola contribuem para que a criança, que integra esse lugar, possa observar como a natureza se estrutura e se forma e assim observar, organizar e interpretar essas informações pode afetar o objeto visualizado, e das qualidades observadas, como a beleza, cheiro e cor dos elementos naturais “podem dar indícios marcantes para captar a atenção do indivíduo”, e assim despertar o cuidado e afeto com a natureza (CAVALCANTE; ELALI, 2011, p. 262).

7.3.1 Perspectiva do Desenvolvimento Sustentável para as escolas urbanas

Pensar em uma sociedade sustentável, que possa oferecer a todos qualidade de vida, e sem que para isso seja preciso depredar os recursos naturais, tem-se apresentado como um desafio nos últimos anos. De acordo com os apontamentos de Cavalcante e Elali (2018) ‘*sustentabilidade*’ é um conceito que emerge dentro de um contexto de globalização resultante em uma crise ambiental, no qual sinalizou que os moldes de produção vigentes acompanhados do consumo exacerbado, estavam colocando em risco todo o Planeta Terra.

Nesse sentido, ‘*sustentabilidade*’ “é compreendido como um princípio de equilíbrio ecológico e de igualdade social ou como um paradigma que pode permitir a compreensão do mundo e seus problemas e oferecer soluções a eles”, dentro desses aspectos o comportamento humano se torna um dos argumentos mais contundentes para a tão sonhada mudança da relação ser humano e o ambiente (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 217).

Apesar das evidências que ressaltam a importância do comportamento humano, observasse que três dimensões ganharam maior destaque quando o assunto é Desenvolvimento Sustentável (DS) são eles o: ambiental, econômico e social. O ambiental que reflete a questão de “produzir e consumir de forma a garantir que os ecossistemas possam manter sua autoreparação ou capacidade de resiliência”, o econômico que visa à “inovação tecnológica que nos leve a sair do ciclo fóssil de energia (carvão, petróleo e gás) e ampliar a desmaterialização da economia” e o social que “todos os cidadãos tenham o mínimo necessário para uma vida digna e que ninguém absorva bens, recursos naturais e energéticos que sejam prejudiciais a outros” (NASCIMENTO, 2011, p. 55 – 56)

Além das dimensões expostas por Nascimento (2011) Sachs (2009) contribuiu com mais quatro critérios com vista a alcançar a sustentabilidade, são eles: o cultural, ecológico, político (nacional/internacional) e territorial. O cultural buscando o equilíbrio entre o respeito à tradição e à inovação, o ecológico limitando “o uso dos recursos não-renováveis”, o político, em nível nacional, garantindo a “democracia em termos de apropriação universal dos direitos humanos” e internacional na “gestão do patrimônio global, como herança comum da humanidade”, e por fim, o territorial, na “melhoria do ambiente urbano” (SACHS, 2009, p. 85-88).

Cavalcante e Elali (2018) apesar de considerar de extrema relevância as dimensões expostas por Nascimento (2011) e Sachs (2009) acredita que mais um aspecto deva ser considerado, “a pessoa, ente protagonista de todo o fenômeno em questão”, tendo em vista que “aspectos da conduta, da cognição e das emoções humanas constituem ou influenciam um estilo de vida sustentável” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 218).

Para as autoras, pensar a sustentabilidade apenas em seus aspectos econômicos e ambientais e dentro de uma visão antropocêntrica, dificilmente será alcançada, portanto é necessário considerar os aspectos psicológicos do ser humano, e assim buscar a mudança de comportamento visando o que as autoras chamam de ‘*condutas sustentáveis*’ que precisam ser enraizadas na formação e “transformação de valores, mudança de hábitos e normas, superação de limites e mobilização coletiva” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 223).

Assim, pensar no que motiva uma pessoa a ter uma ‘*conduta sustentável*’ Cavalcante e Elali (2018) apontam que dentre vários aspectos intrínsecos ao ser

humano, estão: a cognição, afetividade, personalidade, como também as próprias características do entorno de vivência deste. Nesse contexto, tornar o ambiente escolar urbano mais naturalizado, o qual possibilita o envolvimento das crianças pode trazer uma “proposição efetiva de dispositivos que auxiliem nos processos educativos para o empoderamento das pessoas com vista a uma sociedade sustentável” (CAVALCANTE; ELALI, 2018, p. 224).

Nesse sentido, compreender a percepção ambiental das crianças que frequentam as escolas urbanas, possibilita repensar na naturalização desse espaço, dentro da perspectiva do brincar, com vista a atingir cada uma das dimensões propostas pelo DS, entre eles (Tabela 4).

Tabela 4 – Perspectiva do DS para as escolas urbanas



Fonte: Adaptado de Sachs (2009)

Sendo assim, resgatar a simplicidade da infância no ato de brincar dentro dos espaços educativos, possibilita despertar o prazer de ser criança com elementos simples que compõem um ambiente natural e agradável, trazendo como resultado o desenvolvimento de uma vida mais saudável e como consequência, contribuições para o Desenvolvimento Sustentável, pois possibilita

que os pequenos em contato com um pátio mais naturalizado criem suas próprias brincadeiras e brinquedos, experienciem o convívio com elementos da natureza e aos poucos resgatem o sentimento de pertencimento ao mundo natural.

7.3.2 Contribuições do Desenvolvimento Rural Sustentável para as escolas rurais

Dentre os modelos de desenvolvimento debatidos e estudados nos últimos anos, o Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) tem ganho destaque dentro dos campos de estudos. Considerando que, em se tratando de qualidade de vida, o meio rural pode requerer caminhos diferentes dos delimitados no meio urbano, inclusive dentro dos espaços escolares, tendo em vista as suas especificidades relacionadas aos meios de produção do alimento, ao uso da terra e seus saberes de cultivo.

Há tempo o campo passa por uma crise ideológica originária das '*Teorias do Dualismo Econômico*' que buscou compreender e explicar o setor como '*tradicional e atrasado*' representado pela agricultura rural de subsistência e o setor '*moderno*' na imagem do urbano industrializado. Para os dualistas, a agricultura tradicional impedia o processo de crescimento econômico, sendo para isso necessário adquirir uma lógica de especialização, no entanto acabou acarretando o contrário, ampliou a exclusão e as desigualdades sociais e agravou os efeitos negativos da agricultura sobre o meio ambiente, por meio da contaminação dos solos e águas, desmatamento, uso excessivo de agrotóxicos êxodo rural entre outros (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p. 96).

Nesse aspecto, pensar um desenvolvimento sustentável para o meio rural requer um olhar diferenciado, para o qual Caporal e Costabeber (2004) destacam que é preciso associá-lo aos princípios da agroecologia alicerçada em seis dimensões básicas: ecológica, econômica e social as quais precisam estar, assim como em uma pirâmide, em primeiro nível, alicerçando sua base, por conseguinte as dimensões: cultural e política formando seu corpo o qual sustenta o terceiro nível, a ética, no topo da pirâmide, conforme observado abaixo (Tabela 5).

Tabela 5 - Multidimensões do DRS

Fonte: Adaptado de Caporal e Costabeber (2004)

Assim, observando sobre o ambiente de convívio com a natureza ofertado nas escolas rurais e sua contribuição para o DRS, conclui-se que alguns aspectos podem tomar como partida os também relacionados às escolas urbanas (Conforme Tabela 4). No entanto, dentro das especificidades das vivências possibilitadas nas escolas rurais, é necessário destacar as dimensões culturais e territoriais como medidas para contribuir com o desenvolvimento sustentável, principalmente quando o assunto é o brincar e interagir com os espaços externos da escola.

Nesse sentido, pode-se pensar a dimensão cultural no que diz respeito aos saberes locais de cuidado e cultivo da terra, os quais podem ampliar a participação da criança e vivência com ambientes naturalizadas a partir da construção e contato com hortas e jardins, os quais possibilitam reproduzir na escola seu conhecimento trazido de casa, bem como, o resgate das brincadeiras típicas do meio rural, nas quais podem reproduzir os elementos de sua vida cotidiana relacionadas aos animais, ao cultivo e as experiências típicas de seu contexto familiar.

A dimensão territorial que está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento ao espaço como forma de reforçar os vínculos afetivos, despertando o desejo de viver e cuidar do ambiente rural e valorização da “*identidade socioambiental* presente na realidade”, determinadas pelo território em

que a criança está inserida, nesse caso o meio rural, como o qual trazem ao seu destino a possibilidade de conhecer, por meio da vivência, o processo de formação do meio natural dentro de suas etapas de desenvolvimento representados entre o nascer, crescer, produzir e morrer. (CAPORAL; COSTABEBER, 2004, p.106).

Assim, dentro dos aspectos abordados relativos à relação da criança com a natureza nos espaços escolares como promotora da qualidade de vida e como consequência o desenvolvimento sustentável, constata-se que é algo muito mais simples de se alcançar do que se imagina. Nesse sentido, estar atento aos desejos do corpo biológico da criança que consiste em movimentar-se e estar livre para o desenvolvimento desse movimento no ato de brincar pode ser o primeiro passo.

Nessa lógica, possibilitar a formação do conceito de sustentabilidade em nossas crianças, principalmente na primeira infância, vai muito além de ensiná-las conceitos relacionados a dimensões produtivas e consumistas dos recursos naturais, é imprescindível que primeiramente a criança compreenda o que é a natureza, do que ela se constitui em seu processo de formação, para, a partir de então, significar novos conceitos a ela. No entanto, para isso, precisa ser respeitado e oportunizado a criança, o direito de estar nesse espaço.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou no transcorrer de seu desenvolvimento, demonstrar o quanto é importante e significativo criar ambientes naturalizados no espaço escolar, por meio dos quais as crianças possam aprender os princípios de cuidado e respeito com o ambiente.

Entende-se que somente possibilitar ‘vivências’ com elementos da natureza não seja suficiente para a garantia que possa melhorar a relação da crise ambiental que se instaurou nas últimas décadas entre o ser humano e a natureza, assim como seria ingênuo acreditar que só colocar a criança em contato com a natureza por si só fosse o suficiente para orientar esse futuro cidadão para as soluções decorrentes da falta de respeito e cuidado com o ambiente.

No entanto, ao compreender como se constrói a formação do ser humano durante sua primeira fase da vida, a infância, e os aspectos que fundamentam sua construção enquanto sujeito, possibilita compreender a importância de conhecer e entender como o mundo natural se constitui. Observou-se que a escola, nesse sentido, apresenta um papel preponderante, pois se caracteriza como um espaço que contribui para a formação desse cidadão e possibilita a construção do conhecimento e do ser humano. Sendo assim, tem um grande papel para desempenhar quanto ao espaço natural que oferta, tendo em vista que a criança passa boa parte de sua vida e de seu desenvolvimento frequentando a escola.

Notou-se que as escolas localizadas no meio rural apresentam, pela própria localização geográfica em que se encontram, um convívio muito mais propício ao brincar ‘com’ e ‘na’ natureza. Porém, o fato da cidade não proporcionar a mesma arquitetura natural não significa que esta realidade não possa ser modificada.

Para tanto, conforme aponta Barros (2018), é preciso naturalizar os espaços escolares e tornar os pátios e toda a escola “espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano”, por meio de um espaço em que a criança possa brincar e ao mesmo tempo interagir com o ambiente. Para isso, é necessária a desconstrução de pátios escolares ‘vazios e limpos’, onde prevalece uma arquitetura que desfavorece o brincar e interagir com elementos simples da

natureza sobrando apenas os próprios '*corpos*' das crianças para brincar, conforme demonstrado pela pesquisa. Assim, a hipótese mostra a fragilidade e os desafios a serem alçados, pois as escolas localizadas no meio rural, apesar de serem privilegiadas quanto as suas características peculiares que tendem ser mais favoráveis ao contato da criança com a natureza, não o tem feito tanto quanto poderiam, enquanto as escolas que estão localizadas na cidade tem tornado seus espaços externos cada vez mais '*vazios*' de natureza.

Sendo assim, é indispensável que se construa um movimento pedagógico com vista a reconectar à criança a natureza, mas que para tanto seja ofertado, ou aproveitado o que já se tem nos pátios escolares. Construindo assim uma racionalidade ambiental de cuidado, tão importante quanto às dimensões produtivas e consumistas dos recursos naturais, que se preocupe também como os elementos de vivência e afetividade vinculada a esses elementos. Considerando que a qualidade de vida ofertada às crianças, possa ir além da capacidade de consumo, e estar atrelado aos prazeres de vivências gratuitas proporcionadas pelo ambiente natural, oportunizando a qualidade ambiental por meio da construção de valores que podem ser reproduzidos ao longo de sua vida adulta.

Ofertar espaços mais naturalizados, nas instituições de ensino, possibilita a reflexão de aspectos ligados à cultura do consumo, ao disponibilizar elementos da natureza que permitem a atividade lúdica da criança, fazendo com que esta se desenvolva em seus aspectos cognitivos, motores e sociais em decorrência da substituição de prazeres comprados por prazeres gratuitos.

Conclui-se assim que viabilizar vivências lúdicas às crianças em contato com a natureza durante os momentos destinados ao brincar no espaço escolar, possibilitam o desenvolvimento além dos aspectos prazerosos proporcionados pela atividade, ofertando a possibilidade de contribuir com as cinco dimensões do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido culturalmente pode contribuir com o resgata de brincadeiras tradicionais como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, brincadeiras de roda, entre outras. Economicamente oportuniza que a criança crie seus próprios brinquedos com artefatos soltos na natureza (pedras, sementes, galhos, etc.), ambientalmente se aproxime mais da natureza e compreenda, na prática, a biodiversidade que compõe o Planeta Terra e suas relações de interdependência.

No âmbito social, despertar o contentamento de brincar em ambientes mais naturalizados que podem ser compartilhados em seus espaços de convívio familiar e levar a usufruir de parques e, praças próximos de suas casas.

E por fim o territorial, no qual reconhece esses espaços como lugares de brincar, criar, interagir e ser feliz.

9 REFERÊNCIAS

- AHLERT, Alvor. (Ed.). **Ação comunicativa e ética no acesso e uso sustentável da água: a experiência do saneamento rural de Marechal Cândido Rondon - PR** - DOI. Horizonte, [s.l.], v. 11, n. 32, p.1571-1588, 16 dez. 2013. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5752/p.2175-5841.2013v11n32p1571>. Acesso em: 12 set. 2017.
- ARFOUILLOUX, J.c.. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1978.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2011.
- BRANDENBURG, Alfio. **Agricultura familiar: ONG e desenvolvimento sustentável**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1999.
- BARROS, Maria Isabel. **Criança e Natureza: Como o brincar ao ar livre na escola prepara para a vida**. 2017. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/04/crianca-e-natureza-como-o-brincar-ao-ar-livre-na-escola-prepara-para-vida.html>. Acesso em: 16 set. 2017.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Brasília.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe Sobre A Política de Educação do Campo e O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera**. Brasília
- BRASIL. Decreto nº 311, de 02 de março de 1938. **Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências**. Brasília.
- BRASIL. Lei nº 8.069/90, 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília.
- BRASIL. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**.
- BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. **Dispõe Sobre As Políticas Públicas para a Primeira Infância**. Brasília.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília.

BRASIL. Portaria nº 1.035, de 08 de outubro de 2018. **Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade**. Brasília.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Diário Oficial da União, 15 junho. 2012.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Conselho Nacional de Educação: **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

BRASIL. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 7ª Ed., 2001.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: O que é - O que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPRA, Fritjof; STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização Ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristian de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012

CARVALHO, Virgínia Donizete de et al. Interacionismo **Simbólico: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social**. Psicologia Ciência e Profissão, Df, v. 111, n. 3, p.146-161, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a11>>. Acesso em: 18 maio 2018.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Org.). **Temas Básicos em: Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Org.). **Psicologia Ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

COLA, César. **Ensaio sobre o desenho infantil**. 3. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elis de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. Cap. 1. p. 15-47.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. Tradução Evandro Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CUNHA, Sandra Baptista da; GUERRA, Antonio José Teixeira (Org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 18 out. 2019.

DI LEO, Joseph. **A interpretação do desenho infantil**. Trad. de Marlene Neves Strey. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: Princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia Ltda, 2004

DIDONET, Vital (Org.). **Marco legal da Primeira Infância: A lei mais avançada do mundo para atender e zelar pelos direitos da criança pequena**. 2018. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/56115201/introducao-ao-marco-legal-da-primeira-infancia-texto-para-dep-leandre>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Tradução de Regina Vasconcelhos Rio de Janeiro: Agir, 2000.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da Educação Pré-escolar**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1995.

FERRACIOLI, Laércio. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 194, p.5-18, abr. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1001/975>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papirus, 1998.

FLAVELL, John H.. **A psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. 5. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciência Sociais, 1996.

- FREINET, Celestin. **O método natural**: aprendizagem do desenho. Tradução de Franco de Sousa e Teresa Balté. Lisboa: Editora Estampa, 1977.
- FROMM, Erich. **Análise do Homem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 6. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2002.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **PAS - Pesquisa Anual de Serviços, 2010**. [online] Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/marechal-candido-rondon/panorama>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 28. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009.
- LEFF, Enrique. **Discursos Sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- LIMA, Renata Mantovani de et al. A evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente: da insignificância jurídica e social ao reconhecimento de direitos e garantias fundamentais. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.314-329, 3 out. 2017.
- LOPES, Jacqueline Paulino; FERREIRA, Larissa Monforte. Breve histórico dos direitos das crianças e dos adolescentes e as inovações do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 12.010/09. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, São Paulo, v. 7, n. 7, p.70-86, 2010.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUQUET, Georges Henri. **O desenho Infantil**. Tradução de Maria Teresa Gonçalves de Azevedo. Porto: Livraria Civilização, 1969

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2003.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. PREFEITURA MUNICIPAL. (Org.). **Dados gerais do município**. 2019. Disponível em: <<https://marechalcandidorondon.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/26>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON. **Lei nº 4762, de 23 de junho de 2015**. Reestrutura o plano municipal de educação, aprovado pela lei nº 4629, de 19 de dezembro de 2013. **Paraná, 2015**.

MENDONÇA, Francisco; DIAS, Mariana Andreotti. **Meio ambiente e sustentabilidade**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

MENDONÇA, Rita; NEIMAN, Zysman. **A natureza como educadora: transdisciplinariedade e Educação Ambiental em atividade extraclasse**. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2013.

MÉREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Tradução Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1974.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Responsabilidade Socioambiental**. [online] Disponível em: <https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugália, 1980?.

MONTESSORI, Maria. **Formação do Homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugália, 1949?.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: E.P.U, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papirus, 2001.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p.04-18, jun. 2008. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394/1191>. Acesso em: 07 jan. 2019.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 26, n. 74, p.51-64, 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142012000100005>.

- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygostsky: a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.
- PFLUCH, Lia Dorotéa. **Marechal Cândido Rondon: o município pela Geografia e pela História**. Marechal Cândido Rondon: Evangraf, 2013.
- PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.
- POLLARD, Michael. **Personagens que mudam o mundo: Maria Montessori**. São Paulo: Editora Globo, 1990.
- PPPM. **Projeto Político Pedagógico Municipal**. Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon – Paraná, 2018
- PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PRIORI, Angelo et al. **História do Paraná (séculos XIX e XX)**. Maringá: Eduem, 2012.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- SAATKAMP, Venilda. **Desafio, lutas e conquistas: história de Marechal Cândido Rondon**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2009.
- SANTOS, Alinne Nunes Alves dos. **Ludicidade e infância: A importância do lúdico no aprendizado da criança**. 2011. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Comunicação e Artes Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina - Uem, Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ALINNE_NUNES_ALVES_DOS_SANTOS.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.
- SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. **Vida Material, vida Econômica**. Curitiba: SEED, 2001.
- SEBER, Maria da Glória. **Construção da inteligência pela criança: atividades do período pré-operatório**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SMED, Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon. **Documentação Escolar**. Fevereiro de 2019.

STEARNS, Peter N.. **A infância**. Tradutora Mirna Pinsky. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Puc-rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc, Rio de Janeiro, 2005. Cap. 1. Disponível em: <http://www.nima.puc-rio.br/cursos/pdf/023_lea.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

TIRIBA, Léa. **Diálogo entre pedagogia e arquitetura**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, Dimensão, v 14, n. 83, set./out.2008.

TIRIBA, Léa et al (Org.). O convívio com a natureza é um direito das crianças?: Reflexão sobre educação, escola e divórcio entre seres humano e natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (Org.). **Direito ao meio ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 2. p. 113-137.

TOLEDO. **Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável do Município de Toledo**. Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural de Toledo – Paraná. Gráfica Universitária da Unioeste, 2006.

VANDERLINDE, Tarcísio; GREGORY, Valdir; DEITOS, Nilceu Jacob (Org.). **Migrações e a Construção do Oeste do Paraná**: século XXI em perspectiva. Cascavel: Coluna do Saber, 2007.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**: O Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas /SP: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRIMEIRA INFÂNCIA, NATUREZA E ESCOLA: a percepções de meio ambiente para a criança e a importância das escolas do campo e da cidade para a promoção de estilos de vida sustentáveis no município de Marechal Cândido Rondon-Pr.

Pesquisador: GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07634819.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.200.106

Apresentação do Projeto:

Reapresentação saneadora de pendências.

Objetivo da Pesquisa:

Reapresentação saneadora de pendências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Reapresentação saneadora de pendências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Reapresentação saneadora de pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Reapresentação saneadora de pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, a pesquisa apresenta riscos para os envolvidos e apresentar encaminhamentos para estes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1286823.pdf	01/03/2019 17:17:23		Aceito
Outros	TA.pdf	05/02/2019 19:39:51	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	05/02/2019 19:37:54	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termoresponsavel.pdf	05/02/2019 19:36:36	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/02/2019 19:35:39	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCE.docx	05/02/2019 19:35:17	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.pdf	05/02/2019 19:16:39	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/02/2019 19:14:47	GRACIELE CRISTIANE RAMBO GRENZEL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 14 de Março de 2019

Assinado por:

**Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B – MATRÍCULAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON- PR - 2019

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
DIVISÃO DE LEGISLAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

QUADRO DE MATRICULAS

Nº	Estabelecimento	Turno	Mês FEVEREIRO / 2019														TOTAL						
			Infantil 4		Infantil 5		1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		Ens. Esp.		EJA		T	Alunos	Alunos
			T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos	T	Alunos			
1	Ana Paula	M			1	13					1	17	1	19	1	24					4	73	155
		V	1	26	1	11	1	22	1	23											4	82	
2	Antonio Rockenbach	M	1	21	2	37	2	32	1	24	1	23	1	24	1	27					9	168	
		V	2	39	1	19	1	24	1	24	2	46	1	23	1	21					9	196	384
3	Bento M. Rocha Neto	M	2	40	1	24	1	25	1	22	1	23	1	24	1	26	1	2			9	186	
		V	2	41	1	23	1	25	1	23	1	23	1	23	1	23	1	3			9	184	450
		N																	16	80	16	80	
4	Costa e Silva	M			1	14			1	26	1	26	1	17	1	17					5	100	
		V	1	24	1	18	1	26			1		1	15	1	12					6	95	195
5	Criança Feliz	M	1	19	2	39	1	25	1	25	1	22	2	42	2	41					10	213	
		V	1	28	1	25	1	27	2	33	2	44	2	31	1	25					10	211	424
6	Enco Verissimo	M	1	24	1	19	1	25	2	25	1	40	1	19	1	21					8	173	330
		V	1	25	1	21	1	25	1	25	1	20	1	20	1	21					7	157	
7	Floriano Peixoto	M	1	14		13	1	9	1	7	1	24									4	87	98
		V											1	14	1	17					2	31	
8	Jean Piaget	M	1	16	2	36	1	23	1	25	1	20	1	24	1	19					6	163	309
		V	1	15	1	25	1	22	1	24	1	19	1	21	1	20					7	148	
																					0	0	
9	Julia Wanderley	V	1	10		9	1	10		7	1	6	1	14	1	10					5	88	86
10	Com. Luiz A.M. Rego	M			1	13							1	17	1	14					3	44	
		V	1	12			1	10	1	10	1	12									4	44	88
11	Osvino C. Weirich	M	1	24	1	20	1	21	1	17	1	20	1	24	1	18					7	144	
		V	1	23	1	25	1	14	1	20	1	20									5	102	246
12	São João Batista	V	1	11		8	1	7		3	1	11	1	14	1	7					5	61	81
13	São Roque	V	1	5		12	1	15		10	1	12	1	14	1	10					5	78	78
14	Waldomiro Liessen	M	1	23	1	20	1	24	2	34	1	20	1	22	2	21					9	164	
		V	2	37	1	25	1	23	1	22	1	23	2	20	1	25					6	175	339
15	25 de Março	M	1	24	1	25	1	22	1	23	1	24	1	25	1	21					7	164	
		V	1	25	1	25	1	24	1	21	1	24	1	21	1	21					7	161	325
16	25 de Julho	M	1	26	1	20	1	20	1	24	1	18	1	22	1	20					7	150	
		V			1	25	1	20	1	26	1	21	1	22	1	16					6	130	280
																					0	0	
17	Almirante Barroso	V	1	2		6	1	4		1			1	2		2					3	17	17
	TOTAL		29	552	26	557	27	524	25	524	28	558	29	533	27	499	2	5	16	80	206	3845	3845

Dados extraído com base no Sistema Estadual de Registro Escolar (25/02/2019)

Prezado (a) professor (a):

É com enorme satisfação que lhe convido a fazer parte do Projeto de Pesquisa: **“PRIMEIRA INFÂNCIA, NATUREZA E ESCOLA: a percepção de meio ambiente para a criança e a importância das escolas do campo e da cidade para a promoção de estilos de vida sustentáveis no município de Marechal Cândido Rondon – Pr”**, de responsabilidade da pesquisadora Graciele C. Rambo Grenzel, aluna regular do Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável - **UNIOESTE**, sob orientação da Prof^a Dra. Marli Renate von Borstel Roesler. Todas as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL PESSOAL:

a) Qual a sua idade?

20 A 30 ANOS

31 A 40 ANOS

41 A 50 ANOS

51 A 60 ANOS

MAIS DE 60 ANOS

b) Sexo: MASCULINO FEMININO

2. DADOS PROFISSIONAIS:

a) Tempo de experiência no magistério:

1 A 5 ANOS

6 A 10 ANOS

11 A 15 ANOS

16 A 20 ANOS

ACIMA DE 20 ANOS

b) Titulação maior:

MAGISTÉRIO

GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO

MESTRADO

DOUTORADO

c) Curso de formação na graduação: _____

d) Ano de conclusão da graduação: _____

e) Formação Complementar:

f) Durante sua formação universitária a matriz curricular de seu curso ofertou disciplinas que abordaram questões relativas à educação ambiental?

- () SIM
() NÃO
() NÃO LEMBRO

g) Caso sua resposta tenha sido **SIM**, você acredita que foram suficientes para que hoje possa trabalhar com seus alunos levando-os ao despertar do interesse por temas relativos ao meio ambiente?

- () SIM
() NÃO
() NÃO ABORDO DURANTE A AULA TEMAS RELATIVOS AO MEIO AMBIENTE

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA:

a) Entendendo que o 'brincar' durante a infância contribui para a formação cognitiva, social e motora da criança e possibilita seu pleno desenvolvimento, quanto tempo do seu planejamento é dedicado ao brincar?

- () UMA AULA POR SEMANA
() DUAS AULAS POR SEMANA
() MAIS QUE DUAS AULAS POR SEMANA
() NENHUMA AULA POR SEMANA

Caso tenha respondido que NÃO dedica um espaço do seu planejamento para brincar, pule para a pergunta de letra "D":

b) Em que espaço as crianças brincam:

- () SALA DE AULA () ESPAÇO EXTERNO DA ESCOLA

c) Durante esse momento as crianças brincam livremente, possibilitando a construção de brincadeiras a partir de elementos da natureza como: área, pedra, água, terra, folhas, sementes, árvores, flores entre outros?

- () SIM.
() NÃO, SÃO OFERTADOS BRINQUEDOS

d) A escola está localizada próxima a espaços que possibilitam um contato maior da criança com a natureza?

- () SIM () NÃO

- () PRAÇAS ARBORIZADAS;
 () RIOS, LAGOS, NASCENTES, CACHOEIRAS;
 () BOSQUES;
 () OUTRO. QUAL? _____

e) Esses espaços que possibilitam o contato da criança com a natureza são valorizados e utilizados nas práticas pedagógicas para a construção de conhecimento relacionados ao meio ambiente?

- () SIM () SEMPRE QUE POSSÍVEL () NUNCA

f) A Educação Ambiental deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola, e trabalhada de forma **INTERDISCIPLINAR**, e em todos os níveis e modalidades de ensino, para a construção do conhecimento. Combinando ações individuais e coletivas, para a necessária transformação e cuidado com o meio ambiente. Nesse contexto, na sua opinião, sua prática pedagógica tem contemplado temas relativos ao meio ambiente dentro dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

- () SIM () SEMPRE QUE POSSÍVEL () NUNCA

g) A Constituição Federal vigente (Art. 225) e as Leis Ambientais reiteram o direito fundamental ao meio ambiente. Compreende-se assim que:

“Toda criança tem direito a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado. Sendo assim, possibilitar que a criança tenha momentos lúdicos de contato com os elementos da natureza no ambiente escolar, pode levá-la a descoberta e ao pertencimento do mundo natural, e como consequência a formação de indivíduos reflexivos diante de atitudes positivas com o meio ambiente, como também a construção de uma relação de amor, cuidado e preservação dos recursos naturais”.

- () CONCORDO TOTALMENTE () CONCORDO POUCO () DISCORDO
 TOTALMENTE

4 - Em sua opinião, é importante que a criança cresça em contato com elementos da natureza, como terra, água, árvore, pedras, sementes, areia, flores entre outros? Por quê?

5 - Você acredita que a relação de descuido com a natureza que se vivencia na atualidade pode estar relacionada ao contato com o meio ambiente proporcionado à criança durante sua infância? Por quê?

6 - Em sua opinião, de que forma suas aulas poderiam contribuir para a formação ambiental de cuidado e respeito com a natureza?

ANEXO D - FOTOS APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO



