



remaa

Expressões de autonomia socioambientais na educação infantil: especificidades e implicações

Nialen Costa¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5906-1305>

Gilvaneide Ferreira²

Universidade Federal Rural de Pernambuco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4564-8279>

Resumo: A pesquisa de cunho qualitativo consistiu num estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em Natal/RN. Tendo como objetivo compreender as expressões de autonomia socioambientais manifestas no ambiente escolar da educação infantil através das atividades livres. Para consolidar os dados construídos foram realizados registros e observações da rotina escolar a fim de verificar as percepções e concepções das expressões de autonomia socioambientais dos estudantes. Deste modo, a pesquisa revelou que o CMEI proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e quando essa autonomia é vivenciada, o aluno tem a propensão de se desenvolver mais consideravelmente de forma integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Socioambiental; Autonomia.

Expresiones de autonomía socioambiental en la educación infantil: especificidades e implicaciones

Resumen: La investigación cualitativa consistió en un estudio de caso realizado en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) ubicado en Natal / RN. Con el objetivo de comprender las expresiones de autonomía

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2014), Especialização em Educação Infantil pela Universidade Norte do Paraná (2016) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ciências Humanas - ESUDA (2018), Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2021). E-mail: nialen.costa27@gmail.com

² Professora Doutora em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira/Portugal (2011); Mestre em Ensino das Ciências Naturais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2000) e Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Pernambuco (1988). E-mail: gildedufrpe@gmail.com

socioambiental que se manifiestan en el ámbito escolar de la educación infantil a través de actividades gratuitas. Para consolidar los datos construidos, se realizaron registros y observaciones de la rutina escolar con el fin de verificar las percepciones y concepciones de las expresiones socioambientales de autonomía de los estudiantes. De esta manera, la investigación reveló que el CMEI brinda un entorno propicio para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y cuando se vive esta autonomía, el estudiante tiene la propensión a desarrollarse de manera más considerable de manera integral.

Palabras-clave: Educación Infantil; Educación Socioambiental; Autonomía.

Expressions of social and environmental autonomy in children's education: specificities and implications

Abstract: The research with a qualitative approach has consisted in a field study realized in a municipal children's education (CMEI) center localized in Natal/RN, aiming to comprehend the expressions of social and environmental autonomy present in the school reality of children's education by means of free activities. To consolidate this obtained data we have realized observations and records of the school routine in order to verify the perceptions and conceptions of the social and environmental autonomy expressions of the students. Thus, this research has revealed that the CMEI provides a favorable environment to the development of the student's autonomy and when this autonomy is experienced the student has the tendency to fully develop himself.

Keywords: Children's education; Social and environmental education; Autonomy.

Introdução

A Educação Ambiental sendo considerada como uma dimensão da educação e como uma atividade intencional da prática social deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena da prática social e da ética ambiental (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a Educação Socioambiental encontra-se atrelada à Educação Ambiental, pois uma é o reflexo da outra e ambas se complementam. Isso nos leva a compreensão que a natureza da Educação Ambiental é abranger as complexidades do ambiente natural e social que vivenciamos, ou seja, surge uma Educação Socioambiental.

Com isso, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, se faz imprescindível nessa trajetória através do seu papel educativo na formação socioambiental das crianças. Sua contribuição é importante no processo de aprendizagem desse sujeito, em seus contextos individuais e sociais, e com coerência nas organizações pedagógicas voltadas para uma sociedade sustentável e que possua uma visão sensível à crise ambiental existente na contemporaneidade.

Dessa forma, Branco (2007) apresenta esse sujeito quando o indivíduo passa a não mais olhar a natureza como de domínio do ser humano, mas, sim, olhar a natureza como parte do ser humano. Trata-se de olhar o universo com outros olhos: olhos de congregação entre o universo social, ambiental e individual.

Um dos pilares da Educação Ambiental é despertar no indivíduo o sentimento de ser corresponsável pelo meio ambiente agindo também de forma individual, mas principalmente coletiva. A autonomia quando desenvolvida desde a infância, tem como objetivo tornar a criança competente para atuar de forma ativa no mundo, sustentada por uma consciência centrada no respeito mútuo, levando em conta suas próprias singularidades, mas evidenciando as considerações relevantes ao bem comum.

A partir de uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) acerca de estudos sobre educação ambiental na educação infantil, houve a comprovação de poucos estudos nessa área trazendo as crianças como sujeitos da pesquisa. Assim, surgiu a inquietação sobre a ausência de projetos didáticos na educação infantil que abordassem temáticas relativas aos estudos socioambientais, gerando o seguinte questionamento: Seria possível trazer para a educação infantil, temáticas problematizadas referentes à educação socioambiental na intenção de formar autonomia em crianças tão pequenas?

Diante dessa reflexão e considerando os estudos acerca da Educação Infantil com a temática da Educação Socioambiental, a pesquisa teve como questionamento: Como as expressões de autonomia socioambientais são manifestas no ambiente escolar da educação infantil? E o objetivo de compreender as expressões de autonomia socioambientais manifestas no ambiente escolar da educação infantil através das atividades livres.

Fundamentação Teórica

1 Infância, Educação Socioambiental e Autonomia: Tecendo conceitos e teorias

1.1 Educação Infantil: Especificidades do sujeito

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e

práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a educação se torna o momento de maior intensidade no desenvolvimento integral da criança, oportunizando novas relações sociais, interiorização de atitudes autônomas, construindo assim sua formação a partir das interações com outros pares. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda assim, é considerável que as atividades pedagógicas sejam planejadas levando em consideração a integralidade do sujeito, a importância do brincar, proporcionando um ambiente de descobertas e de construção do próprio conhecimento. Ao oferecer um espaço educativo que valorize a cultura infantil, a ludicidade e a criatividade das crianças, estamos contribuindo para uma formação de integração social, sensibilidade com o próximo e fortalecimento dos vínculos com os sujeitos e o ambiente que o cerca.

Mello (2012) diz que nós, adultos, somos importantes na organização do espaço, na proposição de atividades significativas, na coordenação das atividades que propomos, nas diferentes formas de ajuda que as crianças solicitam, na ampliação daquilo que as crianças fazem; mas a criança precisa realizar, ela própria, as atividades.

Por isso, o processo de ensinar e de aprender é sempre colaborativo, ou seja, resulta de nossa ação conjunta com a criança. Dessa forma, compreender como se dá o desenvolvimento das crianças é fundamental para entendê-las na sua totalidade. Assim, é pertinente ressaltar que as influências das teorias do desenvolvimento são imprescindíveis e ao mesmo tempo bidirecionais, pois os seres tem a capacidade de mudar seu mundo, assim como são mudados pelas interações sociais.

Wallon, teórico da psicologia do desenvolvimento, afirma que o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar (DANTAS, 1990), ou seja, enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio e

propõe um estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender, em cada fase do desenvolvimento o sistema de relações estabelecidas entre criança e seu ambiente (GALVÃO, 1995).

O pensamento de Wallon e da sua psicogênese da pessoa completa ao abordar que as pessoas aprendem por meio da interação social e adquirem habilidades cognitivas como parte de sua indução a um modo de vida, consolidam a necessidade de as crianças vivenciarem a dinâmica de uma Educação Infantil heterogênea que integra outras realidades culturais, aprendizagens mútuas e compreensão social dos seus lugares na sociedade através da relação com os pares.

Portanto, a Educação Ambiental encontra-se indissociável da concepção de infância através de sua complexidade e pluralidade contemporânea, assim como a Educação Infantil e o desenvolvimento, pois sua natureza é intrínseca das dimensões sociais, interacionais, culturais e formativas da criança.

1.2 A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil

O ambiente escolar é um dos espaços que faz parte do desenvolvimento infantil, onde a criança passa a conviver com diversas culturas e indivíduos imersos na sua rotina. A Educação Infantil é o caminho inicial para a assimilação dos conhecimentos, conceitos e valores; nessa fase a criança irá, através da curiosidade, adquirir uma aprendizagem significativa para sua vida.

Nesse sentido, nada mais propício que inserir a Educação Ambiental de maneira ativa na trajetória pedagógica da criança. Através de vivências concretas os alunos da Educação Infantil poderão compreender a necessidade de preservar a natureza, adquirir responsabilidade social com o ambiente e seus pares contribuindo para a criticidade e consciência ecológica dos futuros cidadãos.

A Educação Ambiental não se limita na escola, mas possui sua importância no desenvolvimento sociocultural da criança durante sua vida escolar. Apresentar as consequências do impacto ambiental, a necessidade de valorizar as diferenças e as formas de vida, faz com que a criança sinta que pertence a sociedade e precisa vivê-la como cidadão responsável.

A tarefa primordial da Educação Ambiental é desenvolver nos sujeitos essas percepções e inspirar o engajamento para uma atuação ativa e efetiva na sociedade. Segundo Corraliza (*apud* PINHEIRO, 1997) todas as chamadas questões ambientais são na verdade questões *humano-ambientais*, refletindo não uma crise *ambiental*, mas uma crise das *pessoas-nos-ambientes*, com isso a natureza da Educação Ambiental é discutir de forma responsável sobre os problemas ambientais e sociais que vivenciamos.

Dias (2003) irá afirmar que a Educação Ambiental é formada por processos no qual o indivíduo ou grupos edificam valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a preservação do meio ambiente, tornando assim, um ato de bom uso comum, valorizando a vida e a sustentabilidade. Dessa forma, esses grupos são legitimados por documentos específicos que garantem seu desenvolvimento no contexto educativo.

As possibilidades da Educação Ambiental nessa fase da vida são apresentadas na Lei 9.795, cap. II, da Política Nacional da Educação Ambiental no ensino formal, art. 9º, que indica que os currículos das instituições tanto públicas quanto privadas, devem visar à prática de Educação Ambiental, iniciando pela educação básica, a partir da Educação Infantil.

No que diz respeito às possibilidades dessa educação na fase inicial do desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*. Esses direitos asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, que possam construir significados *sobre si, os outros e o mundo social e natural* (BRASIL, 2017).

Contudo, investir em uma educação socioambiental mais efetiva significa contribuir continuamente no desenvolvimento da autonomia dos alunos da Educação Infantil. Entretanto, quando se fala em autonomia da criança é necessário ressaltar que a autonomia da instituição não pode ser anulada. Os documentos legais norteiam as ações pedagógicas, mas a escola deve adequá-los a sua realidade educativa.

Portanto, legitimar a garantia de uma Educação Ambiental planejada, crítica e ativa na Educação Infantil contribui para os olhares de interpretação do mundo e dos seus pares, com a tentativa de despertar na criança, mesmo que ainda inicialmente, uma

responsabilidade social e ecológica que desencadeará ações positivas no futuro do indivíduo e do meio ambiente.

1.3 Ecopedagogia: Educação Ambiental e Pedagogia - Uma relação formadora

Gadotti (1998), afirma que a Ecopedagogia não se opõe à educação ambiental, ao contrário, a Ecopedagogia supõe a necessidade de uma educação ambiental, como ciência da educação, que incorpore e estude os meios e os fins de sua realização concreta.

O conceito de Ecopedagogia é formado pela junção da temática ambiental e da pedagogia, e tem como princípio a promoção do ser humano e do meio ambiente através de uma relação formadora. Com isso, a Ecopedagogia se fortalece com sua base formadora e ligando a questão ambiental à educação. Para fortalecer esse debate Gadotti (2010, p. 13) apresenta os princípios da Carta da Ecopedagogia em defesa de uma Pedagogia da Terra:

1. O planeta como uma única comunidade.
2. A Terra como mãe, organismo vivo e em evolução.
3. Uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, o que faz sentido para a nossa existência.
4. A ternura para com essa casa, nosso endereço comum, a Terra.
5. A justiça sócio cósmica: a Terra, como organismo vivo, é também um oprimido.
6. Uma pedagogia que promova a vida: envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se.
7. O conhecimento só é integral quando é compartilhado.
8. Caminhar coerente e com sentido na vida cotidiana.
9. Uma racionalidade intuitiva e comunicativa, afetiva, não instrumental.
10. Novas atitudes: reeducar o olhar, o coração.
11. Cultura da sustentabilidade: ampliar nosso ponto de vista.

A Carta da Ecopedagogia possui uma finalidade educativa e sua inserção possibilita a construção de um lugar pedagógico que desenvolva a relação entre os pares, a criticidade, a compreensão dos conhecimentos que envolvem a consciência ambiental.

Gutierrez e Prado (1999) dizem que a Ecopedagogia é definida como uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, dessa forma, a Ecopedagogia tem a intenção de promover uma educação que leve o indivíduo a repensar seu papel de ser e estar no mundo, resultando em uma consciência ecológica a partir das experiências do dia a dia.

Para desenvolver a aprendizagem a partir da vida cotidiana Gutierrez e Prado (1999) elaboraram chaves pedagógicas que legitimam a intencionalidade dos processos educativos, levando o aluno a uma reflexão e conscientização rumo à cidadania ambiental:

- 1º chave: Caminhar com sentido (Atribuir uma concepção racional e emocional a cada experiência vivida);
- 2º chave: Caminhar em atitude de aprendizagem (Capacidade de aprender a aprender);
- 3º chave: Caminhar em diálogo com o entorno (A relação entre professor e aluno deve estar pautada no diálogo e respeito);
- 4º chave: No caminhar a intuição é prioritária (Dar espaço para que outras formas de percepção e conhecimento também possam se manifestar);
- 5º chave: O caminhar como processo educativo (Quanto melhor e mais significativo for o processo melhores serão os resultados);
- 6º chave: Caminhar criando o mundo (Proporcionar ao educando a capacidade de se expressar);
- 7º chave: Caminhar avaliando o processo (Promoção de uma aprendizagem libertadora e impregnada de sentidos); (MIRANDA e SILVA, 2013, p. 41-44).

As chaves pedagógicas surgem para a educação como uma base metodológica que propicie a efetuação da cidadania planetária. Sendo assim, a Ecopedagogia compreende os vínculos, a autonomia, o diálogo, como conteúdo do currículo escolar. Gutierrez e Prado (1999) afirmam que uma educação que não contempla, não cultiva e não propicia aos educandos um ambiente para expressar-se, não está contribuindo para a cidadania planetária, nem para o desenvolvimento da autonomia.

A finalidade da Ecopedagogia é apontar um caminho possível para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica e eficaz, a fim de que o indivíduo possa assumir uma cidadania planetária e passe a adotar um compromisso efetivo com o meio ambiente. Assim, a Ecopedagogia transcende a lógica da educação formal, pois a escola pode contribuir muito e está contribuindo, entretanto, a Ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (GADOTTI, 1998).

1.4 Expressões de autonomia socioambientais na Educação Infantil

Cada criança irá se relacionar com o ambiente, seus pares e profissionais da instituição de maneira legítima e única, agindo compativelmente à sua realidade. É através dessas relações socioambientais que a criança, diante de suas individualidades, começa a expressar sua autonomia no espaço escolar.

A BNCC no que diz respeito à Educação Infantil, no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, afirma que a questão socioambiental está intimamente relacionada ao processo de autonomia e a exemplifica quando traz que as crianças nessa fase precisam se apropriar de aprendizagens essenciais que são vivenciadas através das interações e brincadeiras.

Dentro desse contexto as crianças podem expressar sua independência a partir do momento que aprendem a “respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras”. Quando a criança tem a oportunidade de brincar, sem interferências, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017).

O documento reforça esse pensamento afirmando que quando a instituição escolar garante os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, as crianças podem se desenvolver integralmente de forma autônoma. Com isso, a BNCC diz que brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências sociais e relacionais, influenciam no desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017).

A partir desse momento lúdico a criança passa a conhecer-se e a construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, vivenciando dessa forma diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens, dentro do ambiente escolar e em contextos familiares (BRASIL, 2017).

Ainda assim, a autonomia socioambiental é manifesta quando a criança é capaz de desenvolver suas potencialidades livremente, pode explorar o ambiente que a cerca sem restrições e normativas que limitem seu desenvolvimento cognitivo e social, estabelecendo desde então relações entre o ambiente natural e social.

Montessori (2010) diz que “importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores” (p. 16).

Desse modo, Montessori defende que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender, não só levando em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, mas compreender que se deve encorajá-las diante da autodisciplina e através do senso de responsabilidade (MONTESSORI, 2010).

A Ecopedagogia corrobora com a liberdade e os centros de interesse da criança para suas expressões de autonomia, quando afirma que as crianças diante das experiências obtidas no ambiente escolar interligadas à sua realidade, passam a repensar seu papel de ser e estar no mundo.

Com isso, dá-se uma autonomia socioambiental efetiva trazendo à tona uma consciência ecológica e planetária. O pensamento institucional que a educação infantil decide assumir em seu contexto pedagógico trará consequências na vida do sujeito e em suas relações com os pares.

Outro aspecto que contribui nas expressões de autonomia da criança é quando as mesmas apresentam o objetivo de aprendizagem, segundo a BNCC, de “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”, pois quando a criança desenvolve esses conhecimentos põe em prática sua autonomia de forma individual e também solidária.

A BNCC complementando a autonomia socioambiental reafirma em seus direitos de aprendizagens na educação infantil que a criança precisa participar ativamente, com adultos e crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BRASIL, 2017).

Isso comprova que quando a criança está inserida em um ambiente planejado, conhecido, propício para sua liberdade e os profissionais da instituição a inserem efetivamente na rotina pedagógica, a sua autonomia pode ser expressa livremente.

Sendo assim, para favorecer o desenvolvimento da autonomia infantil no ambiente escolar, em momentos livres, que não restrinjam seus comportamentos, é necessário que a escola entenda os modos singulares das crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construïrem seus conhecimentos.

Por fim, quando abordamos a “liberdade” da criança pequena não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam com evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida (MONTESSORI, 2010).

2 Ideias e ações que orientaram essa caminhada

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A pesquisa realizada consistiu em um estudo de caso de cunho qualitativo em um CMEI localizado em Natal/RN. Segundo Minayo (2009) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A escolha dessa abordagem foi fundamental para contemplar o objetivo de *compreender as expressões de autonomia socioambientais manifestas no ambiente escolar da educação infantil através das atividades livres*. Assim, o ponto de partida desta pesquisa buscou entender de que forma essas expressões de autonomia socioambientais foram evidenciadas e os significados que as falas, ações e interações sociais das crianças foram manifestas no ambiente escolar.

A abordagem qualitativa dialogou significativamente com os objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que trata de uma abordagem que analisa e interpreta aspectos mais profundos do fenômeno estudado, considerando a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento (LAKATOS e MARCONI, 2003).

2.2 Lócus e participantes da pesquisa

O local escolhido para realização da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Natal/RN. A instituição apresentou um ambiente voltado para o desenvolvimento de uma educação socioambiental inserida nos objetivos pedagógicos da rotina escolar. Em meio as diversas turmas da instituição o nível I foi

escolhido, especificamente, por causa de sua faixa etária e para verificar se os alunos que estão iniciando o percurso escolar mesmo com 2 a 3 anos de idade possuem autonomia socioambiental.

2.3 Técnicas e instrumentos da pesquisa

Na construção dos dados desta pesquisa foram adotadas técnicas identificadas como observação direta e registros da rotina escolar. Sendo assim, realizamos um período de observações que tiveram como finalidade descrever as atividades livres inseridas na referida rotina escolar, além de identificar as falas, ações e interações que expressavam a autonomia socioambiental dessas crianças.

Segundo o que afirma Lüdke (1986) a observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos participantes”, ou seja, possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Os dados obtidos através das observações e dos registros da rotina escolar foram interpretados e inspirados pela análise de conteúdo sob a luz das teorias discutidas neste estudo, versando sobre as categorias da infância, educação infantil, educação socioambiental e autonomia. Como referência teórica para a análise aqui adotada temos - Bardin (1979) que conceitua a análise de conteúdo como:

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (*apud* MINAYO, 2009, p. 42).

2.4 Considerações Éticas

Segundo Kramer (2002) quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção.

Dessa forma, foram apresentados documentos éticos a instituição como: Carta de Apresentação e Carta de Anuência, oportunizando ao local a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da investigação, sem qualquer penalização.

No que diz respeito às crianças a pesquisa se resumiu em observações da rotina escolar dos alunos do nível I. Com isso, não houve gravações videográficas, registro de fotos dos alunos e entrevista com os mesmos.

Contudo, as observações preservaram a identidade, o sigilo e as imagens das crianças. Assim, a pesquisa teve a intencionalidade de trazer uma devolutiva para os estudos que compõe a educação infantil e a educação socioambiental respeitando o anonimato das crianças e sua vivência na rotina escolar.

3 Análise e discussão dos resultados

3.1 Identificação e descrição das atividades livres e espaços de realização

As atividades livres foram consideradas aquelas realizadas pelas crianças sem mediação da docente ou qualquer outro adulto. Para identificá-las, tivemos um olhar específico de como as crianças desenvolviam ações consigo mesma, com os outros e no meio socioambiental, sendo escolhidas por elas mesmas de forma livre e espontânea.

Nesse contexto, buscamos identificar as expressões de autonomia socioambientais manifestas pelos alunos do nível I através das falas, das ações e interações sociais das crianças durante a rotina escolar nesses espaços e atividades realizadas.

Apesar dos alunos vivenciarem uma rotina programada e sistematizada, com horários e momentos definidos, os mesmos experienciavam atividades livres, sem a regulação de suas ações, falas e interações sociais dentro do contexto escolar. Sobretudo, vale ressaltar, que os momentos livres não isentaram as crianças do olhar e da supervisão dos adultos a fim de garantir sua proteção e cuidados necessários.

Segue abaixo um quadro com a descrição dos espaços de realização das atividades livres:

Espaços de realização das atividades	Atividades livres realizadas
<i>Parque</i>	Utilização dos brinquedos: balanço, escorregador, gira-gira...
<i>Parque caixa de areia</i>	Andar descalço e utilização de triciclos
<i>Sala multifuncional</i>	Exibição de vídeos pedagógicos -

	manuseio dos livros e objetos
<i>Sala de vivências</i>	Brincadeiras de faz-de-conta
<i>Horta</i>	Plantio e cultivo
<i>Local das histórias</i>	Leituras/Contação de história

Fonte: a autora.

3.1.1 Parque

No que diz respeito às brincadeiras, utilização dos brinquedos, sentar na areia, dentre outras formas lúdicas de brincar no parque, as crianças se mostraram independentes e autônomas no uso do espaço e na interação com os colegas da sala de aula. Segundo Elias (1998), as crianças possuem modos de vida interdependente da vida dos adultos e por diversas vezes não se conectam aos padrões de autocontrole do mundo adulto. Com isso, através das observações no parque, foi possível afirmar que as crianças se apresentaram confortáveis e sem a mediação do adulto elas foram capazes de formular e reproduzir sua própria maneira de brincar e de se relacionar com os demais.

3.1.2 Parque Caixa de areia

É importante ressaltar que nesse contexto, as crianças criaram várias brincadeiras, interagiram mais com os colegas, utilizaram gravetos para compor as brincadeiras inventadas, exploraram com mais intensidade a imaginação, construíram sentido para aquele ambiente e demonstraram necessidade de partilhar esses momentos com os colegas da turma para complementar suas brincadeiras. Assim, ao conceder poucos recursos e mais liberdade para utilização do espaço, as crianças ressignificaram o momento e brincaram mais umas com as outras. Nesse sentido, a criança segundo o DCNEI é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

3.1.3 Sala multifuncional

A sala multifuncional, rotineiramente, é dividida em dois momentos: O primeiro para exibição do filme pedagógico e, posteriormente, as crianças ficam “livres” para manusear os livros, conversar e brincar com os colegas, havendo apenas intervenção para o cuidado e segurança. As crianças nesse espaço se apresentaram confortáveis com a rotina. No momento livre, elas manuseavam tranquilamente as almofadas, os livros e brincavam de contar histórias para os colegas. Mello (2012) afirma que os adultos são imprescindíveis na organização do espaço e na proposição de atividades significativas; mas a criança precisa realizar, ela própria, as atividades.

3.1.4 Sala de vivências

A sala de vivências é um ambiente voltado para ludicidade das crianças com a finalidade do faz de conta. Nesse sentido, é possível afirmar que ao dispor de uma sala onde as crianças podem expressar livremente sua infância, o CMEI corrobora com uma educação socioambiental. A BNCC defende esse pensamento quando diz em um de seus campos de experiências, que as crianças por meio das diferentes linguagens, dentre elas, as brincadeiras de faz de conta, se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017).

3.1.5 Horta

Apesar de ser um momento planejado e ligado ao conteúdo curricular, as crianças apresentaram falas e ações autônomas e tiveram a oportunidade de se expressar livremente durante a atividade na horta. A função da horta traz consigo o objetivo da Ecopedagogia que tem a intenção de promover uma educação que leve o indivíduo a repensar seu papel de ser e estar no mundo, resultando em uma consciência ecológica a partir das experiências do dia a dia (GUTIERREZ e PRADO, 1999). Ao ensinar às crianças, de forma prática, empírica e rotineira, a importância de plantar, cultivar, preservar as plantas e todos os elementos pertencentes a horta, a docente possibilita a construção de um lugar educativo que desenvolve a consciência ambiental tornando o conhecimento efetivo e crítico.

3.1.6 Contação de histórias

A contação de história se assemelha à horta, pois é um momento de intensa ação da docente. Porém, ele foi relevante ao mapeamento das atividades livres, pois as crianças, em determinadas situações, tinham o momento para falar, agir e se expressar de forma autônoma. Ao proporcionar esse momento às crianças, mesmo em meio a tantas normatizações impostas na educação infantil, as mesmas vivenciaram uma das chaves pedagógicas da Ecopedagogia que afirma que a educação é “caminhar recriando o mundo”, ou seja, é preciso facultar ao educando a capacidade de se expressar.

3.2 Reflexões analíticas das expressões de autonomia socioambientais manifestas pelas crianças ao realizarem as atividades livres

Durante as atividades livres vivenciadas pelas crianças do nível I do CMEI, foram identificadas expressões de autonomia socioambientais através das falas, ações e interações sociais dos alunos. Assim, para analisá-las foi preciso romper o conceito naturalista de uma educação ambiental e compreender a complexidade que compõe esse conceito a fim de entender a importância das relações entre os seres, o ambiente e o processo de desenvolvimento de cada ser socioambiental que se encontra interligado ao ambiente de maneira dinâmica.

O princípio da autonomia permeia as atividades das crianças, ou seja, momentos no parque e nas demais situações que oportunizam o desenvolvimento da ludicidade. Esse brincar permite que as crianças se tornem ativas e possuam autogestão entre suas interações sociais, constituindo um dos elementos da educação ambiental que busca desenvolver essa característica nas relações sociais, assim como na natureza (REIGOTA, 1996).

Dessa forma, a autonomia das crianças se torna evidente quando elas têm a liberdade de interagir e brincar livremente. No momento de observação do parque, uma criança defendeu o colega em uma briga no escorregador e disse que o brinquedo era de “todo mundo”, outra criança estava em pé na gangorra e o colega disse: “- Não pode!”.

Paralelo a isso, na observação do parque caixa de areia, uma criança ofereceu seu triciclo para o colega que estava chorando, pois todos os brinquedos já estavam sendo

usados. Após isso, na hora de retornar à sala de aula, as crianças lavaram os pés com o auxílio da docente e da auxiliar de sala, mas algumas crianças conseguiram calçar os sapatos sozinhas; ainda nessa situação uma criança estava com dificuldade e o colega ajudou-a na hora de colocar a meia. Esses exemplos demonstram os auxílios apresentados pela BNCC no campo de experiências “o eu, o outro e o nós” que apresenta o objetivo de aprendizagem: “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos” (BRASIL, 2017).

Além de desenvolver a autonomia solidária como no parque, as crianças, nas atitudes apresentadas, confirmaram que quando há um ambiente que as permite se relacionar com seus pares, sem intervenção, ocorre o desenvolvimento da autonomia.

Ainda assim, durante a rotina escolar, as crianças demonstraram ações autônomas de solidariedade com os colegas. Complementando as observações com esse foco, foi possível verificar no momento da contação de história quando uma criança correu para o parque e um aluno do nível IV a direcionou de volta para o local da turma.

Corsaro (2011), finaliza esse pensamento quando diz que a criança tem um lugar na estrutura social e contribui para seu próprio desenvolvimento e socialização, sendo a escola um espaço de interações sociais e um ambiente onde a criança produz e contribui para a construção social.

No momento da horta foi possível observar o progresso do desenvolvimento manifestado por meio das expressões de autonomia socioambientais das crianças, quando ao colherem a cebolinha uma criança disse: “- Vamos levar para a tia colocar no feijão?”, conversando com a auxiliar de sala a mesma afirmou que a “tia” relatada na pergunta, se refere a profissional que trabalha na cozinha do CMEI.

Desse modo, a indagação realizada mostra que os alimentos produzidos na horta são utilizados nas comidas ofertadas aos alunos. Isso se confirma quando, ainda na horta, uma criança apontou para o tomate e disse: “- Ele tá vermelho, bora tirar?”, evidenciando a rotina familiar de recolhimento da produção que a horta fornece.

Com isso, a Ecopedagogia se materializa mostrando que a mesma é uma junção da temática ambiental e da pedagogia, e tem como princípio a promoção do ser humano e do meio socioambiental através de uma relação formadora.

Ainda assim, para demonstrar a consciência ecológica e socioambiental das expressões de autonomia socioambientais, as crianças na sala multifuncional, no momento do filme, ao receberem a pipoca respondiam: “- Obrigado!”, e ao término do vídeo algumas crianças jogaram os sacos da pipoca no lixo, sem solicitação da docente.

Isso mostra o que afirma Gadotti (2010) em um dos princípios da carta da Ecopedagogia, ao afirmar que esse processo de interações sociais vivenciados no ambiente pedagógico promove na criança um caminhar coerente e com sentido na vida cotidiana.

Finalizando as expressões de autonomia socioambientais, no momento da sala de vivências, a maioria das crianças, meninas e meninos, disputaram as bonecas para brincar de casinha, logo após, as crianças se organizaram para cada uma “ficar um pouquinho” com a boneca.

Com isso, no espaço temático, as crianças puseram a boneca para “dormir”, “trocaram a fralda” e “deram mamadeira”. A partir dessas observações, foi possível afirmar que, sem mediação de um adulto, as crianças souberam solucionar a disputa da boneca e comprovaram como a relação de gênero não interfere em qualquer tipo de brinquedo ou brincadeira.

Wallon (*apud* GALVÃO, 1995), diz que no estágio sensório-motor e projetivo que vai até os 3 anos de idade a exploração do ambiente e a importância do brincar refletem no desenvolvimento da criança. Nesse estágio as crianças adquirem o uso da linguagem, e demonstraram isso ao “disputarem” verbalmente a boneca.

Elas também mostraram conhecimento do mundo exterior, característico do estágio, ao reproduzir ações que as mesmas já vivenciaram como “trocar a falda”, “colocar pra dormir”. O predomínio da atividade de exploração e manipulação é comum nessa fase, e as crianças o reproduziram quando todas, ao mesmo tempo, tiveram urgência em manipular o brinquedo.

E, por fim, a predominância cognitiva das crianças resultou na organização justa de cada uma “ficar um pouquinho” com a boneca. Dessa forma, Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) mostra que o interesse da criança nesse estágio se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico, e assim predominam as relações cognitivas com o meio, sucedendo em maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços.

Delineado os pontos anteriores, as expressões de autonomia socioambientais observadas no ambiente do CMEI e desenvolvidas pelos alunos do nível I comprovaram que os mesmos, apesar de ter dois a três anos de idade e no início da fase de desenvolvimento, apresentaram a seu modo ações autônomas que são intrínsecas ao ser humano.

Marafon (2012), finaliza esse pensamento quando afirma que a criança deve ter oportunidade, desde sua infância, de criar sua autonomia. Ainda assim, a educação infantil poderá contribuir de maneira peculiar, ajudando a criança a entender a realidade em que vive, sendo capaz de agir sobre ela, deixando de “ser para outro” e tornando-se “ser para si”, ou seja, um ser histórico e social.

Considerações Finais

O CMEI ao oportunizar momentos de atividades livres aos alunos do nível I, proporcionou às crianças um ambiente confortável, com capacidade de formular e reproduzir suas próprias maneiras de brincar e de se relacionar com os demais.

Esse desenvolvimento de interação e exploração do ambiente mostrou que as crianças, por manipularem objetos e interagirem no espaço com os demais, são auxiliadas em sua formação de sujeito autônomo; sendo possível internalizar a finalidade da educação socioambiental na medida em que apresentaram atitudes de curiosidade e de sociabilidade.

As crianças também demonstraram em suas expressões de autonomia socioambientais, sem intervenção de um adulto, que a autonomia, a solidariedade, resolução de conflitos e cuidado com o ambiente, são ações intrínsecas do seu desenvolvimento.

Desse modo, investir em formações continuadas que desenvolvam essas aprendizagens e aprofundem os conhecimentos sobre a formação de um sujeito socioambiental irá potencializar as práticas pedagógicas que serão elaboradas com coerência, através de um olhar específico e consciente sobre os alunos.

Referências

BRANCO, Sandra. **Meio ambiente - educação ambiental na educação infantil e no ensino fundamental - Oficinas aprender fazendo**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

CORSARO, Willian. **A Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo, Manole, 1990.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 8. ed. São Paulo: Global, 2003.

ELIAS, Nobert. **La civilización de los padres**. In ELIAS, Norbert. La civilización de los padres y otros ensayos. Complilación y presentación de Vera Weiler. Colômbia: Grupo editorial Norma, 1998.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia e Educação para a sustentabilidade**. Revista Escola Pública da Universidade Federal do Mato Grosso; vol. 2; Cuiabá/MT; 1998.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil / Izabel Galvão**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento)

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. Departamento de Educação da PUC-Rio / Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas / Menga Lüdke**, Marli E. D. A. André - São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, Danielle. **Educando a Criança com Paulo Freire: Por uma Pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (Tese de Doutorado em Educação), 203 f. 2012.

MELLO, Suely Amaral. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docente: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil**. In: CHAVES, M. (Org.). Intervenções pedagógicas e educação infantil. Maringá: EDUEM, 2012, p. 19-35.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Patrícia Kellen; SILVA, Ralita Barbosa Carvalho. **Ecopedagogia: Uma educação para a sustentabilidade**. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins/SP, 2013.

PINHEIRO, José. **Psicologia Ambiental: A busca de um ambiente melhor**. Estudos de Psicologia, UFRN, 1997, 2 (2), p. 377-398.

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

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

Submetido em: 07-04-2021.

Publicado em: 20-08-2021.