



remaea

Narrativas pedagógicas em *mini-histórias*: alternativa para uma educação ambiental crítica no currículo carioca

Daiane Antonio dos Santos Souza¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2837-680X>

Alexandre Maia do Bomfim²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5617-2229>

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre a elaboração e a aplicação de um produto educacional – proveniente de uma pesquisa em pós-graduação em Ensino de Ciências –, um livro de *mini-histórias*, construído com um grupo de crianças da Educação Infantil de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A partir da proposição de uma “rotina desemparedada”, reconectada ao ambiente natural, com uma metodologia com inspiração etnográfica, seguimos numa imersão à construção do livro digital de *mini-histórias*. Em que o objetivo central seria despertar sensibilidade e consciência para uma Educação Ambiental Crítica. O produto educacional articula a perspectiva da documentação pedagógica da abordagem Reggio Emilia, para registro do cotidiano e seleção de narrativas e imagens, a ser compartilhado com professoras das infâncias para pensar criticamente a Educação Ambiental na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica, *Mini-histórias* e Educação, Educação Infantil, Educação e Ambiente, Narrativas Pedagógicas.

Narrativas pedagógicas em *minicuentos*: alternativa para la educación ambiental crítica en el currículo de Río

Resumen: Este artículo reflexiona sobre el desarrollo e implementación de un producto educativo, derivado de un proyecto de investigación de posgrado en Ciencias de la Educación, un libro de *minicuentos*, creado con un grupo de niños de Educación Infantil de una escuela municipal de Río de Janeiro. Partiendo de la propuesta de una rutina sin barreras, reconectada con el entorno natural, con una metodología de inspiración etnográfica,

¹ Mestre em Ensino de Ciências Programa em Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências (Propec) do IFRJ. Professora de Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. E-mail: daiane.antonio.santos@gmail.com

² Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Professor do Programa em Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências (Propec) do IFRJ. E-mail: alexandre.bomfim@ifrj.edu.br

continuamos una inmersión en la construcción del libro digital de *minicuentos*. El objetivo principal sería despertar la sensibilidad y la conciencia para la Educación Ambiental Crítica. El producto educativo articula la perspectiva de la documentación pedagógica del enfoque Reggio Emilia, para registrar la vida cotidiana y seleccionar narrativas e imágenes, para ser compartidas con docentes de educación infantil para que puedan pensar críticamente sobre la Educación Ambiental en la primera infancia.

Palabras-clave: Educación Ambiental Crítica, Minicuentos y Educación, Educación Infantil, Educación y Medio Ambiente, Narrativas Pedagógicas.

Pedagogical narratives in *mini-stories*: alternative for critical environmental education in the Rio curriculum

Abstract: This article reflects on the development and implementation of an educational product – derived from a postgraduate research project in Science Education –, a book of *mini-stories*, created with a group of children from Early Childhood Education at a municipal school in Rio de Janeiro. Based on the proposal of an “unwalled routine”, reconnected to the natural environment, with an ethnographically inspired methodology, we continued an immersion in the construction of the digital book of *mini-stories*. The main objective would be to awaken sensitivity and awareness for Critical Environmental Education. The educational product articulates the perspective of pedagogical documentation of the Reggio Emilia approach, for recording daily life and selecting narratives and images, to be shared with teachers of early childhood education so that they can critically think about Environmental Education in early childhood.

Keywords: Critical Environmental Education, Mini-stories and Education, Early Childhood Education, Education and Environment, Pedagogical Narratives.

Introdução

Este trabalho visa trazer reflexões a respeito do processo de elaboração e representação de um livro digital composto por *mini-histórias*. A pesquisa busca articular a questão ambiental com um cotidiano da Educação Infantil (EI), com crianças de 5 a 6 anos, na experimentação do espaço externo, de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Os resultados prévios da pesquisa proporcionaram e validaram o processo de elaboração do produto educacional relacionado ao ambiente de trabalho. A pesquisa construiu um livro digital destinado às professoras, que pressupôs desenvolver a Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica) a partir de atividades que pudessem ir para além da sala de aula, que pudessem ser reconectadas às experiências na natureza e pudessem ser “desemparedadas”³ (Tiriba, 2018). Nesse sentido, dialogamos com referenciais que convergissem com uma educação respeitosa às crianças, quanto seres da natureza, que

³ Expressão que salienta a importância da escola como lugar de encontro com a natureza e que a partir desta reconexão há o favorecimento do desenvolvimento e aprendizado das crianças na Educação Infantil (Tiriba, 2018).

reivindicassem aprendizagens com “projetos de escuta”, articulados às pesquisas sobre uma EA que repensassem formas de problematizar a questão ambiental. Este é nosso objetivo principal.

Dessa forma, fomos pensar formas de estar na escola e sobre metodologias que pudessem reiterar uma imagem de criança potencialmente capaz de explorar, de se comunicar, de se expressar, narrar sua própria história, dando sua própria significação. E fomos também dar suporte para uma imagem de profissional que inclui essa voz das crianças na sua ação, na sua reflexão. Quer dizer, por uma harmonização de vozes (a da criança e do adulto), matéria e circunstância que emergem nesta pesquisa. Nesse caminho, construímos representações associadas a elementos concretos (as próprias histórias e as experiências “desemparedadas”) para que professoras das infâncias, mesmo que em condições mínimas, pudessem explorar e desenvolver o fenômeno educativo, criando situações para estabelecer avanços na aprendizagem das crianças pequenas. Esses são nossos objetivos específicos.

Nesse sentido, faremos uma breve análise de como o currículo local, considerando as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), propõe as vivências das crianças na EI para a compreensão de ambiente. A proposta foi confirmar uma hipótese, de que o currículo, mesmo tentando se atualizar, não tem suprido as emergentes circunstâncias de uma cosmovisão para as infâncias.

A metodologia da pesquisa para a criação do produto educacional foi constituída e dialogada entre inspirações etnográficas e a partir da abordagem de Reggio Emilia⁴, na qual o processo de escuta das crianças e os registros escritos, fotográficos garantem os dados da pesquisa e fomentam as análises. Análises de um cotidiano que inclui constantemente as experiências com uma na natureza que encontramos no interior do espaço escolar ou no seu entorno, território para o desenvolvimento de uma EA que pretendemos crítica.

Sendo assim, o livro de *mini-histórias* representou o resultado das práticas desenvolvidas e inspiradas na avaliação das aprendizagens das crianças. O grupo observado

⁴ Foi no pós-guerra, em meio à reconstrução da Europa devastada que a cidade de Villa Cella se tornou marco zero na experiência de Reggio Emilia, uma das propostas mais inovadoras e bem-sucedidas para a pedagogia da primeira infância (Rinaldi, 2020 p.100).

foi composto por 20 crianças entre 5 e 6 anos. A pesquisa seguiu sob o conteúdo das *mini-histórias*, com a incorporação desse cotidiano “desemparedado” e foi documentada (registros fotográficos e diário de bordo) desde o início.

As *mini-histórias* permitiram deixar visível marcas e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil. No entanto, as narrativas dependeram do olhar interpretativo do lugar que ocupamos, em que estamos ao mesmo tempo na condição de professora e pesquisadora. Assumir isso não invalida os resultados, desde que compartilhemos e deixemos de forma transparente que seguimos fazendo registros encharcados da subjetividade do narrador (Conte e Cardoso, 2022). Não obstante, foram as crianças que indicaram o caminho, com suas palavras, reações, aprendizagens e até seus ensinamentos. Ao considerar o entorno que está além das paredes, a natureza⁵ surgiu como objeto de exploração e espaço para bons encontros, para as brincadeiras, à exploração dos sentidos (Tiriba, 2018). Com essa constante convivência, percebemos o aumento da visibilidade dos problemas ambientais nos arredores da escola, no bairro da zona oeste carioca. Constatamos os poucos parques e praças, as enchentes, os rios com altos índices de poluição. Nesse contexto, ampliamos os debates para as questões que agora nos saltavam os olhos. Na EI, no olhar compartilhado com as crianças, pudemos problematizar o que nos afeta, quando seres da natureza, pudemos enxergar o que vai sendo esquecido pela sociedade, pudemos perceber ausência do poder público. Enquanto estávamos “presos” na sala de aula não tínhamos como ver isso.

Currículo Carioca e as contradições para Educação Infantil experiencial

Desde 2018, muito por conta das discussões da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os currículos municipais e estaduais da Educação Básica passaram por mudanças significativas, inclusive os da Educação Infantil, essa parte da Educação Básica que deve atender desde o berçário. Em nossa realidade, as discussões chegaram às unidades

⁵ Em certa medida, chamar de “natureza” ou de “natural” o que é externo à sala de aula pode ser insuficiente ou inadequado, tanto em relação à oposição que fazemos entre ambiente artificial e ambiente natural, quanto em dizer que “natural” esse “lugar externo”, considerando que esse “lugar externo” também é muito modificado pela ação humana. Dessa forma, estamos nos referindo como “natural” o que é externo à edificação das salas de aula. “Natural” aqui segue sendo o espaço que possibilita mais experiências sensoriais do que o comumente é encontrado no interior da sala.

escolares inicialmente por meio de um preenchimento de quadros, uma coleta de dados, que num momento posterior serviu de base às próprias orientações municipais. Essa maneira de construir essas orientações era para fazer crer que “não vieram de cima para baixo”. O fato é que essas orientações se impuseram às equipes pedagógicas e depois aos professores.

De qualquer maneira, talvez até contraditoriamente, os “campos de experiências” e os “objetivos de aprendizagem” propostos pela BNCC, impunham um novo currículo, partindo de uma pergunta diferente sobre o trabalho pedagógico para primeira infância: “como garantir ou propor vivências efetivamente? ”, isso no lugar da questão de sempre: “o que ensinar na Educação Infantil? ” (característica de documentos anteriores, especialmente o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, em que se mantinha a ideia de há uma lista de conteúdos prévios a serem aprendidos).

O “Currículo Carioca” partiu também de uma consulta pública dos profissionais que estavam no chão da escola. Planilhas foram preenchidas com sugestões que visavam principalmente qualificar o trabalho pedagógico em relação às experiências educativas de bebês e crianças pequenas. Neste momento não é possível avaliar o quanto de fato se concretizou um processo de escuta, como alega o trecho abaixo.

Para a elaboração do Currículo Carioca, visando a construção de uma Pedagogia voltada para a infância carioca, realizamos um movimento de colaboração com os profissionais e espaços de Educação Infantil. Esse movimento permitiu que o documento fosse construído em parceria, com sugestão de atividades pedagógicas elaboradas pelos nossos profissionais. A intenção é que esse documento apresente práticas pedagógicas cotidianas e represente cada profissional pertencente à Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. A cada Centro de Estudos e durante a IX Jornada Pedagógica para a Educação Infantil (JPEI) os profissionais das instituições elaboraram propostas pedagógicas de acordo com os objetivos de aprendizagem. (Rio de Janeiro, 2020, p.8)

Enfim, Currículo Carioca conectou os objetivos propostos pelos profissionais da educação da rede municipal com os campos de experiências e interligou os objetivos para enaltecer uma perspectiva democrática do currículo. Em 2020, algumas alterações foram motivadas pelo Conselho Municipal de Educação e pelas próprias discussões advindas do campo da pesquisa:

Nesse documento, oferecemos um conjunto de objetivos que estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e se relacionam com a aprendizagem e

desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas. A relação entre as experiências das crianças, os objetivos e os campos de experiências é integrada, não cabendo dissociá-los. (Rio de Janeiro, 2020, p.10)

Apesar dessa contextualização e sobre o campo de interesse dessa pesquisa, que é a Educação Ambiental Crítica (EA-Crítica), vimos que muitos aspectos precisam ser revisitados e modificados, sobretudo sobre a concepção de natureza que é produzida no currículo numa condição exploratória e não vivencial. Diante do que observamos nos conceitos no currículo presentes nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e reafirmados na BNCC (em função dos eixos Interações e Brincadeira e aos Direitos de Aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) vemos que resiste uma ideia tacanha, de que no currículo se mantém a narrativa de uma natureza a ser explorada pelo humano, conforme o trecho:

Explorar elementos da natureza, reconhecendo sua pertença e importância para o meio ambiente; com o auxílio do professor, utilizar instrumentos que possibilitem a observação de elementos da natureza; criar objetos sonoros a partir de elementos da natureza, materiais de uso cotidiano, brinquedos. (Rio de Janeiro, 2020, p. 53)

Nessa perspectiva, o currículo é condicionado ao trabalho pedagógico em relação aos seus objetos, restringe-se ao direito de explorar seus elementos e não de brincar, conviver, participar. Essa produção de narrativa que reverbera no Currículo Carioca, provém de um discurso da própria BNCC, que no seu texto enxerga a natureza objetificada, apenas como lugar onde as crianças exploram (Tiriba, 2018). Ainda que seja importante estar nesse lugar na escola, da maneira que persiste, vale a tentativa de se ampliar o discurso, sair dessa visão antropocêntrica em que se permite a ideia de manipulação, em que se extingue a própria criança como elemento da natureza.

Também não ajuda quando há a romantização dessa relação no ambiente escolar, como por vezes vemos indicado pelo currículo, porque não contribui, diante da realidade ambiental, à formação de uma consciência crítica sobre modos de estar e pertencimento da criança às suas realidades locais. É necessário que as crianças e professores se percebam em movimento de transformação concreta. O que observamos no Currículo Carioca atualizado são objetivos que se limitam a usar os elementos naturais apenas como favorecimento ao mercado, como: “criar objetos sonoros com elementos da natureza”.

Além dos próprios objetivos reduzirem a ideia de criança como ser da natureza, há poucas citações no documento que evidenciem a importância dessa convivência para pensar uma Educação Ambiental. Isso é um tema imprescindível para nós e especialmente para as crianças, que assumirão o futuro em breve. Temas como as mudanças climáticas, o racismo ambiental, desastres ambientais costumam estar timidamente propostos para a EI.

Nesse lugar, que esta pesquisa apresenta sua relevância, em querer articular saberes da EA-Crítica e da Educação Infantil, no caso, através de um livro de *mini-histórias*, uma alternativa que acrescente às práticas pedagógicas de professoras e professores da EI. Nossa proposta é que tentemos algo diferente, com essa experiência desemparedada das infâncias e com o registro sobre esse cotidiano, para gerar novas percepções no âmbito político.

O fio condutor: Educação Ambiental Crítica e a experiência desemparedada

As contribuições das cosmovisões e filosofias dos povos originários sobre essa relação com o planeta, como organismo vivo para algumas culturas, não apenas como recurso natural, associamos à pesquisa, como possibilidade de mudança de olhar, como construção para um outro mundo. Assim seguimos sem anunciar um terrorismo ambiental, mas sim contando e criando histórias com as nossas crianças, explicando para elas que essa luta que não deve ser associada ao medo (Krenak, 2020). Este foi nosso ponto de partida. E é na própria percepção da realidade que a Educação Ambiental, sobretudo a EA-Crítica, tem contribuído nesta pesquisa, através da crítica ao sistema do capital que reverbera na educação básica, sobretudo na EI e a respeito do modo de estar das crianças.

Reiteramos o momento pandêmico da Covid-19 no qual a pesquisa se estabeleceu, essa que foi a maior questão ambiental dos últimos tempos, gerou mudanças para além das epidemiológicas, chegando ao âmbito social, político, econômico e evidentemente ecológico. A fim de compreender este momento, contar e ouvir histórias, ouvir as crianças e problematizar a crise ambiental que nos afetava, sobretudo no contexto escolar, foi o que constituiu o pano de fundo para o Produto Educacional (PE) desta pesquisa. Esse PE buscou apresentar informações para que outras práticas fossem pensadas, para que as brincadeiras

em ambientes externos fossem acolhidas e que o pertencimento à natureza passasse a ser um olhar...

Tiriba (2019) salienta sobre o encontro entre crianças e adultos como aquele que acessa os elementos da cultura, como os que vêm do barro, do vento, do céu azul ou mesmo cinza, os elementos que vêm pela grama, pela água, especialmente esses que nos satisfazem por estarem no lugar que lhes é de origem, na natureza. Nesse contexto, ao identificarmos a desconexão de escuta dos desejos das crianças com a aproximação ao mundo natural perante o modelo escolar vigente, o desafio da EA- Crítica é ser reconhecida como tema relevante para formação das crianças. Através das *mini-histórias* buscamos apresentar reflexões sobre a importância do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, reiteramos que apenas expressar essa necessidade não é o suficiente para que a EA-Crítica seja lembrada como relevante para a EI, é preciso ir para o caminho que demonstre como os direitos das crianças costumam ser oprimidos, o quanto elas não vêm sendo entendidas como sujeitos da cultura e da natureza. De acordo com Layrargues (2006), a EA, antes de tudo é Educação, pressuposto inquestionável a respeito das metas, objetivos e avaliação, e que por isso merece credibilidade, mas ao mesmo tempo merecer toda atenção, para não ser simplesmente um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais.

Tiriba (2010, 2018, 2019), Louv (2018), Tiriba e Profice (2019) têm contribuído para pensar as percepções de infância nas escolas no sentido de acolher os saberes infantis e possibilitar que se renaturalizem, assim como Guimarães (2004) salienta que essa compreensão de mundo partido, fragmentado, precisa ser revisto. Há de se priorizar o ser humano em sua relação com a natureza, inclusive para se opor à lógica de dominação que reflete na crise civilizatória, associada indiscutivelmente às questões de pobreza, violência, precariedade... Itens que as crianças da periferia já sentem muito e por isso podem nos dizer algo.

Nesse contexto, apoiamo-nos, refletindo, sobre as onze teses de Bomfim (2022, p.7), a respeito da construção de uma Educação Ambiental Crítica:

I) resgatar o humanismo; II) desmitificar o capitalismo, apontando que a depredação

do ambiente não é uma contradição para o capital; III) mostrar os limites do desenvolvimento sustentável; IV) manter-se em revisão permanente; V) criticar a perspectiva conservadora da EA; VI) mostrar os limites das propostas comportamentalistas e individualistas da EA; VII) problematizar ou redimensionar as ações paliativas à questão ambiental; VIII) denunciar os principais responsáveis pela degradação ambiental; IX) mostrar quem mais sofre com a degradação; X) mostrar que a proposta idealista de conscientização ambiental tende a ser insuficiente à transformação; XI) buscar aspirações e experiências emancipadoras.

Ressignificar a EA-Crítica na EI surge como urgente, à ampliação do olhar para uma base curricular que não tem, de maneira geral, considerado as experiências das crianças. Mesmo em currículos que acenem para os direitos de aprendizagem na EI, comumente não há uma prerrogativa que oriente o trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica atividades lúdicas mais contundentes, pelo contrário, de acordo com Silvia, Loureiro (2020) o que observamos no texto da BNCC é o esvaziamento da abordagem crítica sobre a preferência de temáticas condizentes com a preservação e conservação da natureza, em que pese uma ideia de sustentabilidade vinculada à mudança de comportamento. Quer dizer, é inexistente ou há pouco espaço para reflexões sobre o modelo capitalista, que só enxerga a natureza apenas como recurso.

É preciso resignificar suas tarefas, apontar não somente as mazelas engendradas pelo sistema do capital, mas principalmente denunciar as suas formas de camuflá-las, as falsas ou paliativas políticas públicas ou mesmo as inúmeras propostas de ação em nome de um “desenvolvimento sustentável” (Bomfim, 2011, p.16).

Nesse contexto, com o pressuposto que o currículo não vem propondo mudanças no campo da EA-Crítica, Tiriba indica alguns grandes desafios a serem pensados na educação das crianças: “reconectar-se com a natureza, dizer não ao consumismo e ao desperdício, redesenhar os caminhos do conhecer; dizer sim às vontades do corpo e por fim aprender-e-ensinar a democracia” (2018, p. 41). Esses desafios são os nossos, nesta pesquisa e neste que também é nosso relato de experiência.

Observar, refletir, comunicar: inspirações etnográficas para as *mini-histórias*

Dialogamos com dois enfoques metodológicos que contribuem para coletas de dados: a inspiração etnográfica e a abordagem Reggio Emilia, através de uma pedagogia da escuta em que a própria criança é protagonista do processo de aprendizado. Ambas têm

contribuído levando em consideração todo o contexto: interações com crianças, adultos, com o meio, sobretudo o ambiente fora das paredes da sala... Essa etnografia, que de acordo com Cohn (2005, p.9) é: “a melhor forma de entender as crianças em seus próprios termos na observação delas e de seus afazeres, e uma compreensão de um ponto de vista sobre o mundo em que se inserem”. A abordagem Reggio Emilia nos oferece uma observação seletiva, pois não é apenas um processo, mas também uma interpretação em si mesma, na qual o objeto observado pode refutar ou reafirmar a perspectiva teórica e hipotética da pesquisadora/do pesquisador (Rinaldi, 2020, p. 232).

Documentar na EI é definida como “o processo de tornar o trabalho pedagógico visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p.229). Em meio às circunstâncias que as crianças agem de maneira objetiva na escola, é possível extrair da observação os valores subjetivos de cada ação espontânea. É possível documentar através de imagens, registros escritos, fotográficos, através das produções artísticas e de ensaio gráfico. O meio que se documenta contribui sobre a qualidade da documentação, a partir de uma escuta ativa que recebe uma infinidade de respostas possíveis, com sensibilidade e atenção.

Nesse contexto, os atores e protagonistas dessa pesquisa são próprias crianças da Pré-escola de uma escola municipal localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, que em 2021 retornaram para o ensino presencial após um ano de atividades remotas. Diante dos recursos de coletas de dados utilizados na construção da documentação pedagógica, selecionamos dois eixos para compreensão das ações das crianças: (1) atividades que partissem das crianças espontaneamente e atividades propostas e (2) atividades estimuladas e mediadas pela professora pesquisadora, formando fragmentos desse cotidiano desemparedado que compõem as *mini-histórias*.

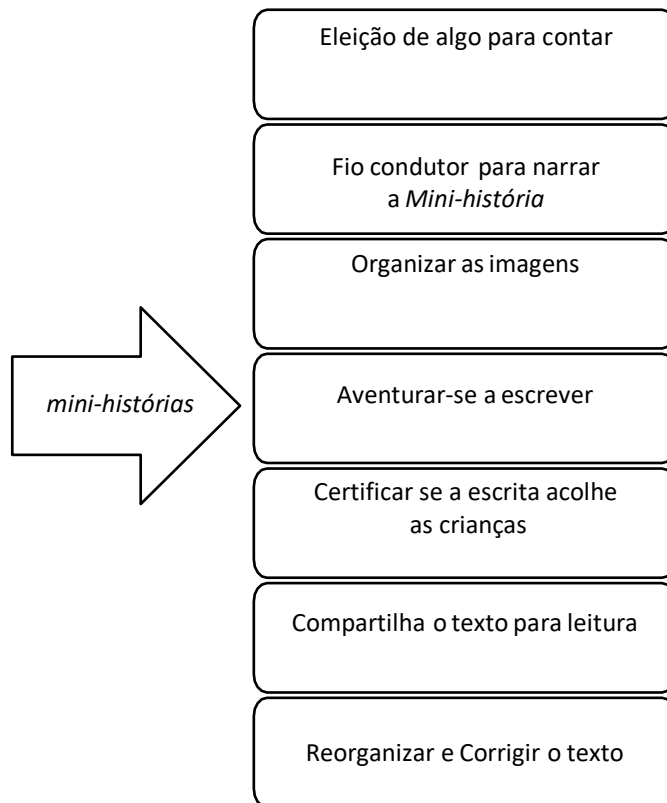
Os fragmentos do cotidiano em Reggio Emilia são considerados “breves histórias de uma imagem interativa e positiva da infância” (Gambetti; Gandini, 2021, p. 10) que são preenchidas de informações que revelam uma imagem de criança que se torna potente, por ser escutada e respeitada. Focchi (2019) denomina de “observáveis” esses fragmentos do cotidiano que enriquecem a construção de *mini-histórias*. Os “observáveis” nascem da

perspectiva de interpretar o diário de bordo, fotografias e registros de escrita.

Os observáveis contribuem na construção da experiência perceptiva, investigativa e a descoberta das crianças e professoras nas escolas. Com a pesquisa, apresentamos através das *mini-histórias* a atuação dos sujeitos no trabalho da Educação Infantil que respeita a criança em seu universo natural e que se atenta aos limites advindos da sociedade urbano industrial em privilegiar o emparedamento, a doutrinação dos corpos infantis. Ou seja, vamos no caminho oposto, de caminhar contra o controle e submissão dos corpos, em experimentar modos de existência que supera as barreiras capitalistas.

No contexto da pesquisa, são elencados especificamente observáveis que partem da experiência cotidiana com o ambiente externo da escola, mas que consideram os problemas ambientais do entorno da escola e do bairro. Os observáveis são construídos neste cotidiano das infâncias reconectadas em um ambiente natural disponibilizado no espaço da escola. Como a escola foi construída na década de 60 para turmas da primeira etapa do ensino fundamental, sua estrutura difere das demais construídas a partir dos anos 2000 para Educação Infantil. No entanto, embora algumas estruturas precisem se adequar ainda para melhor acolher as crianças pequenas, a escola possui um amplo espaço para brincadeiras, que permite que de inúmeras formas sejam acolhidos observáveis, desde a horta, a sombra da amendoeira, passando pelo vasto gramado, até as árvores frutíferas e tantos outros espaços elencados pelas crianças como extraordinários para descobrir e criar.

Figura 1: Esquema da sequência para *mini-histórias*



Elaboração realizada pelos autores. **Fonte:** Focchi, 2019.

A representação que organiza os passos para a construção das narrativas da figura 1 emerge das pretensões generalistas das experiências escolares das crianças. O que buscaremos é adequar os passos subsequentes com a realidade da pesquisa e sendo assim, o desenho que mais se adequa ao processo de elaboração das *mini-histórias* reconectadas à natureza com um grupo de crianças da Pré-escola no município do Rio de Janeiro tem sido da seguinte forma:

Figura 2: Etapas da produção de *mini-histórias* das crianças na natureza.

<i>mini-histórias</i>	
Espontâneas das crianças	Mediadas pela professora pesquisadora
Produção de observáveis	

Seleção pelas crianças dos melhores registros das brincadeiras ao ar livre	Seleção pela professora pesquisadora das atividades propostas
Fio condutor para narrar as <i>mini-histórias</i>	
Seleção das imagens a partir do que foi decidido para ser contado	
Aventurar-se a escrever a partir da revisitação de áudios, diário de bordo, vídeos	
Certificar que a escrita acolha as crianças como seres da natureza diante do observável	
Compartilhar o texto para leitura	
Reorganizar e corrigir o texto	

Elaboração realizada pelos autores. **Fonte:** Focchi, 2019; Conte e Cardoso, 2022.

O livro que construímos, em formato digital, vai seguindo com fotografias e narrativas, a partir dos registros das falas das crianças, que viveram todo o processo, que demonstraram o percurso de aprendizados.

Focchi (2019), ressalta que ao final de um ciclo, é possível fazer um compilado de *mini-histórias*, formando uma comunicação convergente entre os professores, em suas intencionalidades, com as crianças em suas interpretações. Nesse contexto, ao iniciar a seleção das *mini-histórias*, foi preciso retomá-las por muitas vezes e lembrar toda a narrativa, com os registros fotográficos, as anotações do diário de bordo, voltando a sistematizá-las e retomando-as no tempo, sempre com as crianças. Com as crianças selecionávamos tudo, das fotos às ideias, destacávamos o que lhes saltavam os olhos, retomavam sob a escrita suas observações, revivíamos seus desejos e pretensões, assumíamos novas escolhas conscientes sobre o que deveria ficar nas histórias.

Figura III: Representação de páginas do livro de *mini-histórias*

Diário de uma leitora

POR LÍRIO



Lírio se propõe e ler a história "Os direitos do pequeno leitor de Patricia Auerbach e ilustrada por Odilon Moraes. O interesse era tanto que preferiu iniciar a leitura em pé mesmo.



A narrativa sobre as diferentes posturas de leitura a envolve, o pé entorta com sinal que ainda há alguma dúvida sobre o que a narrativa a convida experimentar.



Lírio resolve se apoiar na árvore que convivemos diariamente. Com a concentração de quem estava compreendendo e também experienciando o que a narrativa do livro nos convida a fazer.



Floresta do Curupira

POR LEOA



Ao notar que está sendo fotografada, olha pela brecha da franja e fala "Eu tô pensando onde eu posso fazer uma cachoeira, fiz uma árvore para pegar frutas para comer e um coelho para fazer companhia ao Curupira"



Desenho finalizado

Diário de uma leitora

POR LÍRIO



Logo propõe que a pegue no colo e faça o mesmo que a ilustração da página do livro. "Eu quero ver a história de cabeça para baixo



Fonte: Auerbach e Moraes, 2017



Floresta do Curupira

POR LEOA



Leoa escuta a história da lenda do Curupira na roda de leitura embaixo da amendoeira "Eu gosto de ficar também na floresta"



Depois planeja com quais materiais irá fazer o desenho e confeccionar uma floresta. "Como escreve Curupira?"



Prefere trabalhar em pé e fica sentindo a sombra da franja e pensando por um tempo sobre o que planejou que teria na floresta, segurando um pincel fino.



Elaboração realizada pelos autores. Fonte: dados da pesquisa.

As páginas que armazenamos dos processos de aprendizagem vividos por esse grupo de crianças nos permitiram ler, revisitar, avaliar ações que são partes integrais do processo de

construção do conhecimento. Quando compartilhamos essa experiência com outras professoras e professores, propomos a necessidade de aproximação consciente e sensível de que nós humanos fazemos parte do mesmo cosmo, onde os elementos e seres pertencentes à Terra estão interligados. Nesse sentido, por uma escola comprometida com a formação humana, devemos acolher os lugares de preferência das crianças, potencializar seu próprio reconhecimento quanto seres da natureza, para isso, além do desemparedamento (defendido desde o início deste artigo) precisamos oferecer mais teoria e prática sobre a perspectiva que aproxima as discussões sobre a questão ambiental ao cotidiano dos aprendizados da Educação Infantil.

Portanto, as *mini-histórias* representam a materialização da documentação pedagógica de grupo de crianças para estabelecer o encontro do ambiente físico natural com a captura simbólica-cultural de outra ordem, e considerando a EA-Crítica, quer dizer, essa educação que enseja oposição às determinações que advêm do sistema capitalista.

Considerações finais

Esta pesquisa pretendeu sobretudo empoderar a EI, essa etapa relevante da Educação Básica, momento ímpar da formação humana, obtendo um viés crítico sobre a questão ambiental, considerando sempre uma escuta imprescindível de um grupo de crianças. O cotidiano que inclui a natureza como interação no processo de aprendizagem valoriza a vida, valoriza a diversidade. Foi o que pesquisamos e tentamos aplicar, quando documentamos as vivências representadas nas *mini-histórias*, esse ato criativo que considera a atuação dos processos individuais e coletivos.

As *mini-histórias* que compuseram o livro digital⁶ permitiram que as práticas desemparedadas na Educação Infantil fossem amplificadas para outras professoras das infâncias, nossa expectativa é continue sendo referência para o diálogo e aprendizados com outras crianças, indo ao encontro de Gandini (2016) sobre a importância de as próprias crianças darem forma às experiências no lugar de serem moldadas pelo sistema e já dentro da escola...

⁶ Vale conferir: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/921354>

Quer dizer, precisamos acolher a forma autoral que cada criança traz com sua experiência, essa que está conectada com os quintais da escola, do entorno, de suas próprias casas... As *mini-histórias* foram a nossa forma de reencontrar um olhar para um processo de aprendizagem distinto, de reconstrução de representações para um encontro, entre EA e a EI, sob uma perspectiva científica e crítica e ao mesmo tempo poética e plástica.

Para além de uma EA consciente dos problemas ambientais, utilizamos o território da escola e o conhecimento das questões locais como ponto de partida do olhar crítico e ao mesmo tempo contemplativo, na relação com a natureza (com seu conceito ampliado).

Nesse movimento, claro que vimos a contradição, como a de ver o rio, vizinho da escola, completamente poluído, o mesmo rio (valão para moradores do entorno) que causa enchentes, como a de enxergar os animais abandonados, o lixo jogado a céu aberto, ao mesmo tempo que com víamos a amendoeira frondosa que faz sombra, os insetos e passarinhos que tanto apreciamos, a horta agroecológica com diversidade de espécies, os casulos, as bananeiras, amoreiras, a aceroleira, a chuva na folhagem seca, a terra seca que se tornaria lama, o vento e o balanço das folhagens, um céu ora azul, ora cinza, e os brinquedos feitos de pedras e galhos, a grama em que acampamos... Tudo isso que nos impulsionou e enriqueceu as narrativas observadas e registradas, por vezes no diário de bordo da professora-pesquisadora e noutras vezes na memória oral das crianças...

Com tudo isso, percebemos o quanto o processo de documentar as aprendizagens das crianças para uma Educação Ambiental e a construção de narrativas precisam de atenção e dedicação de professores em um grupo de pré-escola. Numa realidade de vinte crianças, que foi dessa turma pesquisada, com apenas um adulto, muitas são as circunstâncias que não são possíveis de se registrar, porque há muito trabalho, mas valeu ver como são obtivemos resultados contundentes, por conta disso vale muito discutirmos estruturas pedagógicas que não sobrecarreguem tanto os docentes. “Desemparedar” deve ser algo previsto e organizado pelo espaço escolar, não deve se restringir à voluntariedade de uma professora ou um professor.

Enfim, as *mini-histórias* que construímos com as crianças vieram para conquistar leitores, sejam eles professores adultos ou outras crianças, também para observarem como

uma professora construiu e constrói seu cotidiano desemparedado na Educação Infantil, de como usamos essa ferramenta de captura de momentos significativos e transformadores, que de acordo com Gambetti e Gandini (2021) preenchem de sentido à vida na escola...

Referências

BOMFIM, Alexandre Maia. Trabalho, Meio Ambiente e Educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da Filosofia da Práxis. In: **XIV ENDIPE**, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 1-14.

BOMFIM, Alexandre Maia. Da Educação Ambiental Crítica ao ecossocialismo: entre a conciliação como sistema do capital e a construção de um novo horizonte. **Revista Trabalho Necessário**.V.9, setembro-dezembro, nº 13, 2022.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. Pesquisa-formação com *mini-histórias* na educação infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

DAHLBERG, Gunilla. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI** (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p.347. 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio (Org.). **mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre, 2019, 184 p.

GAMBETTI, Amelia; GANDINI, Lella. Introdução. In: REGGIO CHILDREN; ESCOLAS E CRECHES DA INFÂNCIA DE REGGIO EMÍLIA. **As cem linguagens em mini- histórias: contadas por professores e alunos de Reggio**. Porto Alegre: Penso, 2021. 100 p.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: MMA, 2004.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo:Cortez, 2006.

LOUV, Richard. **A última criança da natureza**. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.p.153- 164.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Carioca: Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf>.

Acesso em 15 de outubro de 2022.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**. V. 26, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?lang=pt>.

Acesso em 10 de dezembro de 2023.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em**

Movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso: 5 de janeiro de 2023.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiana. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, v. 44, n.2, p.1-22, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/?format=pdf>. Acesso: 10 de dezembro de 2022.

Submetido em: 09-08-2024

Publicado em: 19-12-2025