



remaa

As manifestações e relações das crianças com o meio ambiente e a natureza: reflexões a partir da sociologia da infância e da bioecologia

Ângela Adriane Schmidt Bersch¹

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

Tuany Barbosa Meneses²

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3301-2175>

Resumo: O objetivo do estudo é apresentar argumentos para defender a ideia de que as crianças do planeta precisam ser escutadas sobre as questões pertinentes ao meio ambiente, natureza e Educação Ambiental. Para isso, propomos um diálogo da Educação Ambiental com as crianças, especificamente na Educação Infantil, sob a perspectiva da Sociologia da Infância e articulada à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. A pesquisa é bibliográfica e numa perspectiva de natureza qualitativa. Evidenciamos que, na Educação Infantil, ao oportunizar que as crianças interajam livremente com a natureza e o ambiente, no qual estão inseridas e respeitamos suas manifestações, podemos promover um aprendizado significativo. Com isso, elas entendem que podem transformar seu entorno imediato e, em última instância, o planeta, nosso lar compartilhado.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Crianças; Educação.

Manifestaciones y relaciones de los niños con el medio ambiente y la naturaleza: reflexiones desde la sociología de la infancia y la bioecología

Resumen: El objetivo de este estudio es presentar argumentos para defender la idea de que es necesario escuchar a los niños del planeta en cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la naturaleza y la Educación

¹ Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação Ambiental PPGA/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG. Coordenadora dos grupos de pesquisa ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade; ECOINFÂNCIAS – Infâncias, Ambientes e Ludicidade. E-mail: angelabersch@gmail.com

² Professora da rede Municipal de Rio Grande, RS, Bolsista CAPES, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS – Infâncias, Ambientes e Ludicidade; e ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade. E-mail: tuanybs23@gmail.com

Ambiental. Para ello, proponemos un diálogo entre la Educación Ambiental y los niños, específicamente en la educación infantil, desde la perspectiva de la Sociología de la y articulado con la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano. La investigación es de carácter bibliográfico y cualitativo. Encontramos que, en la educación infantil, al dar a los niños la oportunidad de interactuar libremente con la naturaleza y el medio en el que viven, y al respetar sus manifestaciones, podemos promover aprendizajes significativos. Con ello, se dan cuenta de que pueden transformar su entorno inmediato y, en definitiva, el planeta, nuestro hogar común.

Palabras clave: Educación ambiental; Niños; Educación.

Children's manifestations and relationships with the environment and nature: reflections from the sociology of childhood and bioecology

Abstract: The aim of this study is to present arguments to defend the idea that the planet's children need to be listened to on issues pertaining to the environment, nature and Environmental Education. To this end, we propose a dialog between Environmental Education and children, specifically in early childhood education, from the perspective of the Sociology of and articulated with the Bioecological Theory of Human Development. The research is bibliographical and qualitative in nature. We found that in early childhood education, by giving children the opportunity to interact freely with nature and the environment in which they live, and by respecting their manifestations, we can promote meaningful learning. With this, they understand that they can transform their immediate surroundings and, ultimately, the planet, our shared home.

Keywords: Environmental Education; Children; Education.

Introdução

Objetivamos com esse estudo apresentar argumentos para defender a ideia de que as crianças do planeta precisam ser escutadas sobre as questões pertinentes ao meio ambiente, natureza e Educação Ambiental. Para tanto, propomos nessa escrita dialogar sobre a Educação Ambiental na infância, especificamente na Educação Infantil, na perspectiva da Sociologia da infância articulada à Teoria Bioecologia do desenvolvimento Humano. Os estudos e pesquisas de Urie Bronfenbrenner (2011) são cruciais para compreendermos a formação humana e a construção dos processos de aprendizagens em interação com diferentes contextos e pessoas.

Partimos do pressuposto de que a importância de dialogar, estudar, problematizar as questões sobre meio ambiente no âmbito educacional já está consolidada e que esse processo é imprescindível para a formação humana como cidadãos críticos, reflexivos e atinentes à realidade na qual estão inseridos. No entanto, questionamos o modo como as crianças são envolvidas nesse processo, uma vez que, como apontam os estudos de Rodrigues e Saheb

(2018) sobre a legislação voltada para a Educação Infantil, não está mencionado no corpo textual da lei o termo “educação ambiental”. As autoras ainda alertam sobre “a importância de iniciar a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil, visto que, principalmente nessa fase, a criança desenvolve valores que a acompanharão por toda sua trajetória” de vida (Rodrigues; Saheb, 2018, p. 573).

A Educação Infantil, foco desse estudo, refere-se à primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996) e, de acordo com a legislação, prevê a formação e a articulação das “experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p. 12).

Se a proposta é a formação das crianças na sua integralidade, a Educação Ambiental (EA) deve se fazer presente na formação. Nesse ínterim é preciso visualizar possibilidades de ações educativo pedagógicas pontuais para além do contato e das interações com a natureza. É fundamental a busca pela interdisciplinaridade, “integrando, assim, as emoções, o respeito com os indivíduos, a colaboração, o sentimento de pertencimento, entre outros aspectos essenciais para a formação dos indivíduos, bem como a construção de caráter, do senso de solidariedade e de justiça” (Rodrigues; Saheb, 2018, p. 574-575).

O olhar sistêmico que propomos nesse estudo é alicerçado na teoria de Bronfenbrenner (2011, p. 38) e, conforme esse autor, “o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos”. Concordamos com as afirmações do autor e, por isso, entendemos ser crucial no processo educativo olhar para as crianças como seres humanos que influenciam e são influenciados pelas interações nos contextos em que estão inseridos desde bebês.

O educar envolve interações entre duas ou mais pessoas, movimento que Bronfenbrenner (2011) denomina de processos. Maturana (2001, p. 34), ao tratar de relações e interações, ressalta o cuidado fundamental no conviver e alerta para a necessidade de harmonia nas interações, processo “que não destrói, que não explora, que não abusa, que não

pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive”.

Nessa perspectiva, a educação constitui e é constituída no desenvolvimento humano, bem como nas relações que se estabelecem com o/s outro/s. “Educar não é exercer o poder, mas é conversar com o(s) outro(s)” (Piske; Garcia; Yunnes, 2020, p. 48), portanto é preciso haver reciprocidade, no sentido de ouvir e ser ouvido, independentemente da idade ou de seu papel em determinado contexto. Reportamo-nos às crianças da Educação Infantil que, embora estejam imersas em instituições escolares que discursam sobre a importância do protagonismo e participação delas [das crianças] nas propostas educativas, na prática se constituem em seres passivos e receptivos apenas.

Sobre isso, Valdo Barcelos (2004) afirma que é fundamental que haja uma formação permanente com os educadores das infâncias para (des)construir concepções cristalizadas sobre infância, crianças e sua participação nas propostas educativas. Conforme Barcelos (2004, p. 08): “o que a escola, e o processo educativo em geral e a educação ambiental em particular devem incentivar, é que as crianças cresçam integradas à sociedade e não submetidas a ela”.

Seguindo nesta linha de pensamento, corroboramos com as afirmações de Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019, p. 274) quando destacam que as crianças são e devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos com plenas habilidades para construir conhecimentos, por meio de sua participação efetiva no processo, uma vez que o protagonismo infantil “vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas”.

Dito isto, cabe destacar que, em termos metodológicos, a pesquisa trata-se de uma construção qualitativa e bibliográfica (Brito; Oliveira; Silva, 2021), elaborada por meio de diálogos teóricos entre saberes da Educação Ambiental articulados com a sociologia da infância e a teoria Bioecológica. Interessa-nos analisar o espaço e as possibilidades de participação da criança no que se refere às construções sobre meio ambiente e Educação Ambiental.

Infância pelas lentes da sociologia e da Bioecologia

Ao olhar determinado fenômeno é preciso assumir algumas lentes teóricas para que seja possível aprofundar a análise. Nesse estudo, portanto, assumimos a sociologia da infância como uma dessas lentes teóricas, no sentido de contribuir com o processo analítico no que se refere às possibilidades da participação das crianças nos espaços educativos relacionados à Educação Ambiental e suas interfaces. E na articulação com a sociologia da infância contamos com os estudos da Bioecologia do desenvolvimento humano.

A Sociologia da Infância e os estudos sociais da infância, de acordo com Anete Abramowicz (2018), visam colocar as crianças e suas infâncias no foco da cena das relações sociais, entendendo-as como protagonistas e evidenciando sua agência. A Sociologia da Infância é uma área bastante consolidada na Europa, sobretudo Portugal, Inglaterra, Espanha e França, e também em alguns países da América Latina, como Colômbia, Argentina, Uruguai e Chile. No Brasil os estudos que dialogam com a sociologia da Infância são/estão concentrados na área da Educação – mais do que na Sociologia propriamente – e, com maior ênfase, na Educação Infantil (Abramowicz, 2018).

A autora enfatiza que desde o século XIX ocorre um movimento em prol da elaboração de um conjunto de saberes sobre a infância. É fato também que conceitos e concepções são disputados por diferentes campos do conhecimento, inclusive dentro de um mesmo campo, como no caso da Sociologia da Infância.

A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, gênero, raça e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural (Abramowicz, 2018, p. 372).

Se, por um lado, não há consenso entre os estudiosos, por outro, é possível ampliar os horizontes e a visibilidade da criança dentro da categoria social de infância e sua influência na sociedade, pela qual também é influenciada, portanto tratando-se de uma relação bidirecional. Essa interação com reciprocidade se torna efetiva, uma vez que “o desenvolvimento humano acontece por meio de processos de interação recíproca,

progressivamente mais complexos” (Bronfenbrenner, 2011, p. 46) entre o indivíduo biopsicológico em atividade e pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Sob essa ótica, podemos afirmar que a característica da reciprocidade seria a ponte para os processos proximais que, segundo Bronfenbrenner (2011), são a mola propulsora do desenvolvimento humano.

Além disso, Bronfenbrenner (2011) tinha como intuito compreender o desenvolvimento humano. Contudo, não era somente quanto ao seu desenvolvimento biológico, pois o autor compreendia a importância do entrelace das forças biológica, social, econômica e ideológica para inferir como ele realmente ocorre. Dessa forma, encontrou essa possibilidade a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, que contempla a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

Tendo a Teoria Bioecológica como vertente desse estudo, salientamos a relevância de se discutir e potencializar a relação das crianças com o ambiente, no qual passam grande parte do seu dia: a escola. Dessa forma, este contexto se constitui num microsistema significativo de seu desenvolvimento, uma vez que, para as crianças, este espaço “não é somente um local frequentado, mas algo que provoca uma reação, que o convoca a refletir sobre eles e as relações estabelecidas neste” (Junior; Zacarias; Higuchi, 2017, p. 125).

Na visão de Yannis Pechtelidis (2021) a contribuição do campo da sociologia da infância e de outros estudos sobre a infância corrobora a discussão da importância da participação das crianças na sociedade, tornando-se imprescindível para compreender a maneira como elas agem conscientemente em frente a problemas sociais, familiares, educacionais e ambientais. Isso porque “As crianças com as suas intervenções e mobilizações públicas, como são exemplo as recentes [mobilizações públicas] sobre a proteção do meio ambiente e do planeta, aparecem ativas, críticas, complexas, com competências e habilidades sociais” (Pechtelidis, 2021, p. 54).

Esses exemplos nos provocam a questionar sobre as potencialidades da participação ativa das crianças em discussões e ações voltadas para as questões ambientais. Faz-se necessário ampliar a visibilidade destas propostas exitosas para que outros professores e educadores se inspirem nessas experiências e potencializem o envolvimento e protagonismo

das crianças. Contudo, o entendimento mais ativo das crianças no campo da Sociologia é recente e precisamos olhar para o passado para compreender o presente.

Nesse movimento – o de olhar para o passado – nos deparamos com alguns estudiosos como Émile Durkheim³, que, embora receba muitas críticas, foi um dos pioneiros dos estudos sobre a criança e muito influenciou estudiosos da sociologia da infância e da criança. Durkheim não nega o indivíduo, mas aponta que a sociedade o sobrepõe. Para o autor, o coletivo é predominante, ou seja, a criança como sujeito precisa se adequar à sociedade e às suas normas. “Tal fato é mais importante do que aquilo que penso, para evitar caos e distúrbios na sociedade”: essa é uma das premissas da Educação para Durkheim. Algumas frases que traduzem o pensamento desse autor são: a) Nós, enquanto adultos, não podemos educar nossos filhos como desejamos, mas como a sociedade quer que eles sejam, ou seja, os comportamentos devem estar dentro daquilo que é considerado normal, aceitável, padrão etc.; b) A sociedade vai moldar o sujeito; c) Todos os esforços em termos de educação devem rumar para evitar o caos e manter a ordem; d) A ideia de utilidade é adotada em detrimento da de igualdade (Durkheim, 1978).

Atualmente suas ideias de sujeito obediente, útil, divergem e muito das concepções apresentadas pelas LDB (Brasil, 1996), DCNEI (Brasil, 2010), BNCC (Brasil, 2018) e outras legislações que defendem um sujeito crítico, emancipado, protagonista, autônomo, entre outros adjetos. Entretanto, não se pode deixar de considerar que Durkheim viveu a Revolução Francesa e todos os conflitos advindos desse movimento, que promoviam o caos na sociedade, e ele, a partir desse movimento, propunha que a educação pudesse promover o disciplinamento necessário para restaurar a ordem. Nessa perspectiva, o professor era a autoridade na escola, era quem ensinava, e o aluno deveria estar numa condição passiva e de quem aprende, portanto, o homem – nesse caso a criança – mais que formador da sociedade era visto como produto dela (Durkheim, 1978).

Essas compreensões, apesar de distantes, se considerarmos o curso da história, ainda são vigentes no campo da Educação. Percebemos essa noção de educação e imagem do/a

³ David Émile Durkheim (1858 – 1917) foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. Considerado o pai da sociologia, formalmente tornou-a uma disciplina acadêmica. Durkheim é citado como um dos principais arquitetos da ciência social moderna, junto a Karl Marx e Max Weber.

professor/a em diversas situações do cotidiano escolar, como, por exemplo, ao perceber que “as formas de organização das escolas são similares em vários aspectos como o condicionamento do tempo, a classificação do conhecimento” (Alves, 2010, p. 27). Além disso, há a regulação do tempo e do corpo pelo disciplinamento, uma vez que muitos/as educadores/as ainda acreditam que, para que a criança aprenda, é necessário estar enfileirada e passiva (Pinheiro; Bersch, 2021).

Outros pesquisadores que sucederam a Durkheim, como Marcel Mauss na área dos estudos sociais da criança e Jean Piaget e Henri Wallon no campo da psicologia, influenciaram sobremaneira nas concepções sobre criança e infância. Entretanto, nos seus estudos há pontos de divergências e convergências. Um dos aspectos criticados por Mauss (2010, p. 238-239) nos estudos de Piaget é o fato deste pesquisador “ter feito, não psicologia da criança em geral, mas da criança civilizada e aconselhou-o a fazer observações rigorosas e extensas (em outros contextos), por exemplo, na África do Norte, antes de tirar qualquer conclusão mais geral”.

O autor alerta que a criança marroquina, diferente da criança europeia (civilizada), trabalha bem mais cedo, o que lhe permite aprender habilidades mais prematuramente do que outras que não estão nessa condição. Além disso, Mauss (2010, p. 239) também destaca que ele – e os durkheimianos em geral – analisam determinado objeto/fenômeno a partir de uma única categoria, diferente de Piaget que abraça “o sistema inteiro da experiência em geral; é por isso que nossos resultados são necessariamente diferentes”. O autor defende que analisar as gerações é fundante para pensar a sociologia da infância.

Esse entendimento coaduna com os estudos de Bronfenbrenner (2002, p. 199) quando alerta sobre as diferenças nos contextos macrosistêmicos a depender da nacionalidade, uma vez que as influências do macrosistema incidem sobre o desenvolvimento tanto quanto “as investigações da mudança social e seus efeitos sobre o crescimento psicológico”. Cabe ressaltar que as mudanças de cultura, sociedade, nível de escolaridade são fundamentais para compreender o decurso do desenvolvimento de determinado grupo social, assim como sua nacionalidade.

Outra afirmação que Bronfenbrenner faz é sobre a influência do tempo nas concepções e compreensões, seja o tempo cronológico, temporal ou histórico. O autor explica que existem quatro dimensões relacionadas ao tempo: o microtempo que seria um momento, evento e/ou acontecimento significativo para a pessoa; o mesotempo referente a datas, dias e horas; e o macrotempo subdividido em duas categorias, uma relacionada ao tempo histórico em que estamos atualmente e a outra quanto ao ciclo vital em que a pessoa se encontra, como por exemplo sua idade (Santana; Koller, 2004). Por isso, assim como Mauss defende a imprescindibilidade de analisar as gerações para um entendimento mais claro da sociologia da infância, também o faz Bronfenbrenner para a compreensão de crianças.

Claude Javeau⁴ (2005) assegura que a conotação do termo criança é de ordem psicológica. A infância se inscreve numa perspectiva demográfica, e nesse espectro é considerada, em geral, improdutiva, uma vez que a obrigatoriedade por frequentar a escola garante a elas o direito ao não trabalho, ou, se olharmos por outro prisma, seu dever (trabalho) com a escola não permite que desenvolvam outra atividade laboral.

Todavia, é preciso considerar a infância de forma macrosistêmica, uma vez que ela é plural e há crianças que, por diferentes motivações – econômicas, culturais –, desenvolvem atividades laborais. Sobre isso, Javeau (2005, p. 385-386) defende que, se por um lado “as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações em pleno direito, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas imagens-ações”, por outro lado, é preciso considerar que “se a sociedade das crianças comporta projetos, ela é também balizada por ritos, frutos, muitas vezes, de transações espontâneas com o mundo dos adultos”.

Ainda nessa perspectiva, qual seja a da concepção de criança, Chris Jenks (2002) escreve que uma revisão da multiplicidade de perspectivas, tanto as mais remotas como as recentes sobre a infância, revela um paradoxo: a criança é ao mesmo tempo familiar e estranha, e, embora habite o nosso mundo, parece responder a outro mundo. Assim, a criança é imaginada, observada, analisada em relação à ou na concepção do adulto. “A infância [para

⁴ Claude Javeau (1940 – 2021), sociólogo, atuou como professor de sociologia na Universidade de Bruxelas.

a psicologia] é em boa parte entendida em termos do desenvolvimento biológico e cognitivo através de conceitos de maturação” (Jenks, 2002, p. 192).

Alguns estudos (Guizzo; Balduzzi; Lazzari, 2019) no campo da Educação defendem e apostam na proposição de criança protagonista, com a qual concordamos. Na visão de Hardalla do Valle, Ângela Bersch e Eliane Piske (2023), o/a professor/a e o/a educador/a ambiental deve adotar uma postura sensível e observadora para com as crianças, além de possuir instrumentos e métodos que colaborem para a apreensão da realidade, e diante disso poder ser transformada e melhorada. Neste sentido, a “criança também observa tudo o que a rodeia e, a partir disso, (re)constrói seus conceitos acerca da vida, dos adultos, da escola, da sociedade” (Valle; Bersch; Piske, 2023, p. 5). Por isso, segundo as autoras, a perspectiva das crianças e a do/a professor/a devem convergir entre si, estando relacionadas por meio da (com)partilha das suas emoções e das relações construídas, para um aprendizado significativo mediado pela escuta atenta e pelo respeito para com aquilo que ela [a criança] manifesta.

Rocha (2008, p. 46) destaca que a “ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”. Nessa lógica reflexiva, “atribui-se à escuta também a função de evocar um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de compreender no âmbito do mundo social dos adultos” (Valle; Bersch; Piske, 2023, p. 05). As autoras propõem um descolamento ou deslocamento dos adultos em relação à suas concepções, compreensões e visões de mundo para ampliar as possibilidades de efetivamente escutar e compreender o que as crianças manifestam, e elas o fazem sob diferentes e múltiplas linguagens.

Entendemos que as crianças são plurais e singulares, coexistem em ambientes diversos com características particulares no que se refere às dimensões culturais, sociais, políticas; no entanto, o que têm em comum é o fato de serem crianças.

Chris Jenks (2002), em seu artigo “Constituindo a criança”, traz à tona algumas questões que pormenorizam o fato de não haver consenso sobre a criança, em especial a teoria da socialização e da psicologia do desenvolvimento. O autor disserta a respeito das “diferentes formas sob as quais se estabelecem compromissos teóricos que dão origem à diversidade de perspectivas sobre a criança” (Jenks, 2002, p. 213). Também, aponta que “uma

sociologia da infância deve nascer das práticas constitutivas na base da criança e da relação criança-adulto”, e conclui afirmando que “as diferentes imagens e representações da criança são fruto dos diferentes mundos sociais teóricos que habitamos” (Jenks, 2002, p. 214).

Nessa perspectiva, é preciso ter claro e questionar sobre qual a lente que nos guia ao olhar para a criança, e de que maneira nos relacionamos com o meio ambiente, visto que a EA não é só mais uma forma de educar entre tantas outras, nem somente uma ferramenta, para solucionar problemas relacionados ao meio ambiente (Sauvé, 2005). “Trata-se de uma dimensão essencial da educação, fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social” (Sauvé, 2005, p. 317).

Essa ideia denota notável semelhança ao que Bronfenbrenner (2011, p. 43) se propõe na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano ao mencionar que, a partir dela, “o desenvolvimento é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos”.

Dessa forma, as relações propiciadas com o meio ambiente no qual todos/as nós habitamos dizem muito sobre nosso desenvolvimento enquanto pessoas e grupo. E, como afirma Sauvé (2005, p. 317), quanto à dimensão ambiente/natureza, “existe essa lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que é importante eliminar. É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos”.

A diversidade de crianças pertencentes a uma infância universal: um olhar sistêmico sobre a Educação Ambiental

A abreviação da infância não é só coisa do passado. Atualmente, embora se perceba um avanço em muitas áreas do conhecimento que tratam das crianças e da infância, ainda são latentes os movimentos que a encurtam por diferentes motivos ou de distintas formas, “seja pela mídia, seja pela miséria ou pela contravenção” (Garcia, 2002, p. 09). Olhar as construções e as elaborações de diferentes áreas do conhecimento é crucial para entender o adulto e a criança da atualidade e, mais que isso, desembaçar a visão para prospectar o futuro.

Faz-se urgente e emergente “reconhecemos as infâncias no presente, e não como sendo apenas uma dimensão no futuro” (Piske *et al.*, 2021, p. 64). As autoras ainda evidenciam que um movimento de (re)aprender a viver se faz necessário e, com isso, cuidar do outro para ser cuidado, olhar, escutar e dialogar sem fragmentar o ser humano, sobretudo a criança. O processo educativo deve se dar considerando as diferentes dimensões da pessoa, as quais “são as possibilidades de ser, estar e viver para conhecer e valorizar as múltiplas linguagens com as infâncias que somam e multiplicam o construto aqui apresentado: Educação Ambiental das Infâncias” (Piske *et al.*, 2021, p. 63-64).

Há diferentes estudos que mobilizam nosso pensamento sobre a infância. Precisamos problematizar algumas ideias e concepções, que, em nossa compreensão, são equivocadas e divergem dos processos que mobilizam uma Educação Ambiental significativa no desenvolvimento das crianças no espaço escola. Segundo Valdo Barcelos (2004), o primeiro deles é olharmos para as crianças, enxergando o futuro, pensando em um além e não no seu agora, no tempo presente. Exemplo disso ocorre quando corroboramos com o uso e a crença de expressões como “as crianças são o futuro do Brasil”, o que ainda é reproduzido tanto por pessoas do senso comum como por profissionais da área da educação (Barcelos, 2004).

Para tanto, essa aparentemente e ingênua expressão pode ocasionar sua propagação na cultura e em nosso cotidiano escolar, sem causar grandes efeitos contraproducentes (Barcelos, 2004). Contudo, “se transportarmos essa ideia para as relações que envolvem o processo educativo em geral e para educação ambiental em particular, as implicações da mesma podem ser muito graves” (Barcelos, 2004, p. 2). Sob essa perspectiva, por exemplo, uma das implicações possíveis seria a da escola e do processo educativo operando com essa concepção, de que as crianças são o futuro e não o agora (Barcelos, 2004), menosprezando suas capacidades, conhecimentos prévios e relações com os outros microssistemas potentes de construções de conhecimento. Estaríamos, também, negligenciando um direito delas, o que é inaceitável.

É a partir desta reflexão, que a intensão de preparar nossos(as) filhos(as) ou de nossos educandos e educandas para a vida, negando-lhes o viver presente, é nada mais, nada menos que, privar-lhes o direito a algo que só a eles pertence: o direito de ser criança. De viver o seu presente. Enfim o direito a infância. Quanto a isso temos que ser radicais. Se existe alguma intolerância possível deve, essa, ser com a

negação da infância. Quanto a isso não há tergiversar. Infância já. Proponho a seguir a seguinte máxima: não basta ser criança, há que ter infância (Barcelos, 2004, p. 3).

Compete salientar que as crianças são o hoje, o agora e não o futuro, e “a educação é o que fazemos agora! As crianças não são o futuro, pois, vivem e são o hoje, o presente” (Piske; Garcia; Yunes, 2020, p. 30). É necessário estabelecer e construir “uma relação de respeito, de aceitação, de tranquilidade, de liberdade e de amorosidade (Piske; Garcia; Yunes, 2020, p. 30). Dessa forma, compreendemos que uma das maneiras de agir sob esse prisma é estar constantemente construindo e reconstruindo nossas práticas educativas e principalmente no ato de fazer com elas e não para elas, dado que:

[...] imerso em tais conjunturas, urge que enxerguemos as crianças como atores de sua condição, uma vez que, junto com seus pares compartilham emoções, de dúvidas, de representações, de brincadeiras e de imaginações (Junior; Zacarias; Higuchi, 2017, p. 124).

Ademais, apesar da criança receber este mundo dos adultos, ela constrói, ressignifica e elabora sentidos de sua concepção de mundo, diante de seu próprio universo infantil (Junior; Zacarias; Higuchi, 2017). “Pensar e discutir o espaço percebido pelas crianças é encontrar-se em um processo de conhecimento e re-conhecimento dos “olhares” das crianças, incluindo os elementos constituintes do ambiente e outros organismos” (Junior; Zacarias; Higuchi, 2017, p. 126).

Tal argumento corrobora com inúmeros elementos da Teoria Bioecológica, por meio do olhar sistêmico dessa teoria, bem como com as concepções de criança calcadas nos estudos da sociologia da infância e compreensões da importância de alguns aspectos de uma Educação Ambiental que valorize o ser criança, ter e viver a infância. Assim sendo, reiteramos que:

A educação ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos (Sauvé, 2005, p. 317).

A Teoria Bioecológica, segundo seu autor Urie Bronfenbrenner (2011), é uma evolução da teoria ecológica, a partir do modelo denominado PPCT, isto é: a pessoa, o processo, o

contexto e o tempo. Estes elementos devem ser considerados ao se estudar sobre o desenvolvimento humano e compreendidos seus inúmeros direcionamentos diante de um olhar sistêmico.

Por sua vez, a teoria evidencia a influência de contextos, relações e interações da pessoa com os ambientes e pessoas existentes em seu mapa ecológico. Para Bronfenbrenner (2002), no interior do ambiente ecológico está a pessoa, e neste caso nos referimos à criança. No microsistema, contexto mais próximo, estão as pessoas mais influentes em seu cotidiano, como a família, que reside na sua casa, e a escola, ambiente em que passam uma significativa carga horária de seu dia. Na sequência, está o mesossistema, contexto das interações entre dois microsistemas, como, por exemplo, a relação da escola com a família. Seguindo, encontra-se o exossistema, que seriam contextos e eventos aos quais a pessoa não tem acesso pessoalmente, de forma ativa, contudo, os eventos ocorridos nele influenciam sua rotina, como por exemplo o local de trabalho dos responsáveis de uma criança. Por fim, o macrosistema é permeado pela religião, pela ideologia de vida, por políticas públicas, competências, cultura, entre outros.

Assim sendo, é perceptível que o microsistema escola pode ser um importante contexto de desenvolvimento humano, pois é nesse espaço que as crianças possuem contato com outras crianças e adultos, ou seja, os diferentes processos acometidos a elas nesse microsistema podem desencadear em um significativo desenvolvimento enquanto indivíduo e grupo. Isso porque os processos proximais acontecem em ocasiões com envolvimento mútuo de interação, entre duas ou mais pessoas, tendo continuidade e tornando-se cada vez mais complexos. “O que acontece nos ambientes, os problemas, os conflitos e/ou as soluções vão de certa maneira ser uma experiência e vão interferir no processo educativo que é à base do desenvolvimento humano” (Piske *et al.*, 2021, p. 07).

Outrossim, partindo da premissa de que a Educação Ambiental tem como mote o elemento da reciprocidade para com os elementos políticos, sociais, culturais e naturais, essa afirmativa pressupõe uma educação embasada a construir sujeitos que se vejam enquanto parte indissociável do meio ambiente, ao considerar características de interdependência entre ambos (Sahed; Rodrigues, 2019), reverberando na forma de se ver e ser no mundo. Por isso,

proporcionar momentos de significativas experiências da criança com o ar livre e a natureza devem ser incentivados pela escola, uma vez que na contemporaneidade estes momentos, por diferentes motivos, têm sido muitas vezes negligenciados pelas famílias (Sahes; Rodrigues, 2019).

O exemplo mencionado é apenas um dos muitos entraves colocados no âmbito educacional, para promover uma Educação Ambiental que defenda a infância a ser vivida a partir de um vínculo significativo com a nossa “casa vida” compartilhada (Sauvé, 2005, p. 317). É urgente refletirmos “sobre como o mundo adulto pensa a relação entre as crianças e o ambiente natural. Como organiza o contato com o universo não humano, conformando espaços, definindo proximidades e distanciamentos?” (Tiriba, 2018, p. 117). A autora nos provoca a pensar sobre o desemparedamento e a ressignificação dos espaços escolares. Nesse sentido, Barros (2018, p. 23) destaca ainda que as aprendizagens não se restringem às salas de aula, mas em todos os lugares elas podem ocorrer, como “terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar...”

As autoras supracitadas nos dão algumas pistas sobre possibilidades que se fazem potentes em termos de propostas de vivências para as crianças. Agregamos a isso a importância de escutar e notabilizar a infância como uma fase de desenvolvimento e não como preparação para uma próxima etapa. As crianças criam e testam hipóteses enquanto brincam e interagem, elas têm muito a contribuir com as construções e transformações do meio ambiente a nível micro e macrossistêmico.

Considerações Finais

A temática da Educação Ambiental é algo que permeia inúmeras questões e discussões, contudo a interrelação entre ela, a infância, e as crianças é inabitual, pois há poucas publicações sobre a articulação destes temas. Logo, a partir dessas primeiras inquietações, tivemos como intencionalidade, nesse estudo, apresentar argumentos para

defender a ideia de que as crianças do planeta precisam ser escutadas e respeitadas sobre aquilo que elas têm a dizer de meio ambiente, natureza e Educação Ambiental.

Por isso, buscamos concepções teóricas que conversassem sobre a relevância da participação, do protagonismo infantil, da escuta da criança, da defesa da infância enxergando o presente nas e com as crianças. Centramo-nos no amparo de que potencializar esse sensibilizar e conhecer com a natureza e meio ambiente transforma, tanto para as crianças quanto para nós educadores/as, professores/as, momentos do cotidiano escolar, significativos em seu e no nosso desenvolvimento humano. Lembramos que a maneira como nos relacionamos com os contextos microssistêmicos de desenvolvimento de nosso ambiente ecológico viabiliza a força motriz do desenvolvimento, que são os processos proximais, os quais funcionam como molas propulsoras que potencializam o desenvolvimento significativo.

Cabe reiterar outro ponto trazido nessa discussão, qual seja as manifestações das crianças por meio de diferentes linguagens, sobretudo na etapa da Educação Infantil. Elas têm maior possibilidade de exploração quando propiciamos a liberdade para este convívio com a natureza, levando-as para o ar livre da escola, ou para interagir com a natureza presente no seu entorno, colocando suas curiosidades e questionamentos em ênfase por meio de propostas educativas e pedagógicas. No instante em que tais proposições, relações e os conhecimentos construídos por elas começam a fazer sentido, elas atribuem significado de que é possível todos/as juntos transformar inicialmente o microssistema com alcance ao macrossistema e ao planeta em que vivemos, afinal ele representa uma casa da/de vida compartilhada, a qual todos/as juntos podemos e devemos cuidar, amar e preservar.

Se mobilizarmos e sensibilizarmos processos como esses – de cuidado com a natureza, o meio ambiente –, por meio de ações educativas pedagógicas desde a Educação Infantil, as possibilidades de alcançarmos êxito nas suas concretizações é tão mais potente. Com isso, podemos, desde com os bebês, construir uma cultura e concepções sobre a indivisibilidade de meio ambiente, natureza e os seres humanos.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018.
- ALVES, J. C. P. **Currículo, cultura escola e disciplinamento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió: UFAL, 2010.
- BARCELOS, V. Educação ambiental, infância e imaginação – uma contribuição ecologista à formação de professores(as). **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 61-80, 2004.
- BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 267 p.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1_ed.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GARCIA, R. L. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, mai./ago., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PfyrbmWhzQkLzj3JLJ69xJj/?format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

JENKS, C. Constituindo a criança. **Revista Educação Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 185-216, 2002.

JUNIOR, J. C. L.; ZACARIAS, E. F. J.; HIGUCHI, M. I. G. A relação criança-ambiente como resultado de vivências, percepções e apropriações. **Revista Areté**, Manaus, v. 10, n. 21, p. 123-134, 2017.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283 p.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, s. 63, p. 237-244, set./dez. 2010.

PECHTELIDIS, Y. Criança enquanto ator social. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J.; FERNANDES, N. **Conceitos chave em sociologia da infância**. Perspectivas Globais. Coleção Investigação Ciências Sociais. Braga: Uminho Editora, 2021.

PINHEIRO, S.; BERSCH, Â.; Corporeidade na e para Infância: Uma experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental. In: BERSCH, Â.; PISKE, E. **Práticas Educativas nas Infâncias em diferentes contextos**. Rio Grande: FURG, 2021.

PISKE, E. L.; GARCIA, N. M.; YUNES, M. Â. A educação das crianças: qual é o papel do(a) educador(a) das infâncias? In: MADERS, S. **Conversações cooperativas em educação**: dialogando com Humberto Maturana. Curitiba: Editora CRV, 2020.

PISKE, E. L.; GARCIA, N. M.; YUNES, M. Â. M. Práticas educativas ambientais na formação de educadores das infâncias. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, e25698, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25698>. Acesso em: 25 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25698>

PISKE, E. L.; GARCIA, N. M.; YUNES, M. Â. M. Educação Ambiental Infantil numa perspectiva sistêmica. **Sér.-Estud.** Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 41-70, janeiro 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-

[19822021000100041&lng=pt&nrm=iso](https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1330). Acesso em: 27 maio 2024. DOI:
<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1330>

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 253, p. 573–588, set. 2018.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SANTANA, J. P.; KOLLER, S. H. **Introdução à abordagem ecológica do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2004.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2018. 308 p.

VALLE, H.; BERSCH, Â.; PISKE, E. O que nos dizem as crianças? A escuta e a observação apontando direções. **Revista Brasileira de Educação do campo**, Tocantinópolis, v. 8, e. 15801, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15801>. Acesso em: 25 jul. 2024.

Submetido em: 27-07-2024

Publicado em: 21-12-2024