

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

RAFAELA VILELA DE FREITAS

Vivências e aprendizagens escolares na infância entre seres humanos e não humanos: a
importância da relação com a natureza, segundo o olhar da pesquisa com crianças

ITUIUTABA-MG

2026

RAFAELA VILELA DE FREITAS

Vivências e aprendizagens escolares na infância entre seres humanos e não humanos: a importância da relação com a natureza, segundo o olhar da pesquisa com crianças

Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Formação de professores e Práticas Educativas

Orientadora: Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

ITUIUTABA-MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F866 2026	Freitas, Rafaela Vilela de, 1996- Vivências e aprendizagens escolares na infância entre seres humanos e não humanos: a importância da relação com a natureza, segundo o olhar da pesquisa com crianças [recurso eletrônico] / Rafaela Vilela de Freitas. - 2026. Orientador: Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Educação Básica. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.293 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação de base. I. Gonçalves, Gláucia Signorelli de Queiroz, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Educação Básica. III. Título. CDU: 373
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica

Rua Vinte, 1600, Bloco C, 2º piso, S/N - Bairro Tupã, Ituiutaba-MG, CEP 38304-402

Telefone: (34) 3271-5247 - ppgpedu@pontal.ufu.br e secppgpedu@pontal.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação Básica				
Defesa de:	Dissertação e Produto Educacional - PPGPEDU				
Data:	27 de fevereiro de 2026	Hora de início:	09:30	Hora de encerramento:	11:45
Matrícula do Discente:	22412MEB017				
Nome do Discente:	Rafaela Vilela de Freitas				
Título do Trabalho:	Vivências e aprendizagens: a importância da relação das crianças com a natureza, observada segundo o olhar da pesquisa com crianças				
Título do Produto Educacional	Registrando práticas e saberes infantis				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Formação de professores e práticas educativas				

Reuniu-se remotamente pela Plataforma RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, assim composta: Professores Doutores: Tiago Amaral Sales (Universidade Federal de Uberlândia); Fernanda Duarte de Araújo Silva (Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação); e Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves (Universidade Federal de Uberlândia) orientadora da mestranda.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, apresentou a Comissão Examinadora e a mestranda, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a mestranda. Ao fim da arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a mestranda:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, Coordenador(a)**, em 16/03/2026, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/03/2026, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Amaral Sales, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/03/2026, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7089800** e o código CRC **C1E6E450**.

Referência: Processo nº 23117.011523/2026-17

SEI nº 7089800



AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de uma longa pesquisa e, apesar de ter sido escrito por mim, contou com a participação de muitas pessoas. Dedico este espaço para agradece-las.

Em primeiro lugar, glorifico a Deus por me permitir alcançar mais uma conquista tão importante. Apesar das angústias e momentos de ansiedade, meu Pai nunca me deixou só.

Agora, agradeço a cada um/a que esteve ao meu lado durante esta jornada – mãe, pai, namorado e amigas: o caminho nem sempre foi fácil, mas o incentivo de vocês foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora, a querida professora Dra. Gláucia Signorelli, que sempre teve tanto carinho e respeito por mim e por minhas produções. Me orientou com calma e paciência, direcionando e apontando detalhes que fizeram total diferença na construção de toda a pesquisa. Obrigada pela confiança!

Estendo meus agradecimentos à professora Dra. Fernanda Duarte e ao professor Dr. Tiago Amaral que, gentilmente, aceitaram o convite para participar da banca de defesa e, a partir da qualificação, ofereceram contribuições valiosas à produção deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer à escola que me acolheu enquanto profissional e também pesquisadora. O CAIC sempre esteve de portas abertas para mim e, ter a chance de desenvolver um trabalho prático junto às crianças da Educação Infantil, foi algo muito satisfatório. Obrigada a todas as servidoras que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

Por fim, quero agradecer as crianças que participaram das práticas. Não sei se, algum dia, futuramente, elas lerão isso, mas não posso deixá-las de fora. Ficamos juntos/as por dois anos e em 2025 desenvolvemos as atividades práticas referentes a este trabalho. Meu coração é grato por ter participado do começo da vida escolar de vocês e mais grato ainda, por vocês terem contribuído tanto comigo. Desejo que as lembranças das nossas vivências estejam sempre em seus corações, porque vocês sempre estarão comigo.



RESUMO

Este trabalho é resultado de uma intensa pesquisa, que aborda a interação das crianças com a natureza na Educação Infantil, analisada sob uma ótica da pesquisa com crianças, que as vê como protagonistas ativas. A pesquisa parte da reflexão sobre um rompimento entre a infância e o ambiente natural nas escolas atuais, questionando métodos pedagógicos que acabam por limitar e *emparedar* as crianças em suas salas de aula. O objetivo principal foi de conhecer como as crianças interagem com o meio ambiente e como as práticas escolares podem influenciar nessa relação, de modo a contribuir para uma Educação Infantil mais significativa às crianças, para que se tornem ativas dentro do processo de ensino e aprendizagem. A investigação se baseia em teorias que abordam a infância como um fenômeno histórico e social, considerando o direito a uma Educação Infantil de qualidade e a importância das interações e brincadeiras. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo desenvolvido por meio da investigação-ação, realizado no dia a dia de uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal de Ituiutaba-MG, onde a pesquisadora atua, também, como professora regente. Essa abordagem se conecta à Teoria Ator-Rede (TAR), que amparou as análises deste estudo, a qual vê a educação como um processo relacional em que seres humanos, ou não, e contribuem para a formação de experiências valiosas. Para a produção de dados seguiu-se um planejamento das ações realizado junto às crianças e implementado de forma a dar sentido à construção de conhecimentos sobre a temática em estudo. A observação participante, as gravações em áudio e vídeo e as anotações em um diário de campo, foram as formas de registro das atividades, sempre respeitando a natureza cíclica, reflexiva e colaborativa do processo de investigação-ação. As práticas realizadas revelaram que as vivências com o natural, intensificam aprendizagens que vão para além dos saberes técnicos e prescritivos. A investigação-ação, nesse sentido, contribuiu para que a pesquisa se constituísse como um espaço de escuta, cujas ações pedagógicas foram sendo construídas em diálogo com o cotidiano e com os sujeitos que dele participam. As experiências de brincar com a terra, modelar argila, plantar, explorar os espaços escolares e registrar em vídeo evidenciaram formas de participação, expressas por gestos, falas, expressões, movimentos, escolhas e interações com o ambiente. Todas essas ações reforçam que o processo de ensino e aprendizagem só é completo quando a criança se sente segura para experimentar, investigar, imaginar, criar, se movimentar e sentir o mundo em que habita. Ao final, elaborou-se um Produto Educacional no formato de vídeo-documentário, sistematizando as experiências vividas. Não para concluir, mas para expressar o vivido, entende-se que fortalecer a relação entre crianças e natureza no espaço escolar não representa apenas uma escolha metodológica, mas uma posição ética e política, que reconhece a infância como uma fase de produção de saberes, participação social e formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com o mundo que habitam.

Palavras-chave: Educação infantil. Pesquisa com crianças. Criança-natureza. TAR



This study is the result of an in-depth research process that examines children's interaction with nature in Early Childhood Education, analyzed from the perspective of research with children, which recognizes them as active protagonists. The study is grounded in a reflection on the rupture between childhood and the natural environment in contemporary schools, questioning pedagogical methods that tend to confine and restrict children within classroom walls. The main objective was to understand how children interact with the environment and how school practices may influence this relationship, contributing to a more meaningful Early Childhood Education that enables children to become active participants in the teaching and learning process. The investigation is based on theoretical perspectives that approach childhood as a historical and social phenomenon, considering the right to high-quality Early Childhood Education and the importance of interactions and play. Methodologically, this is a qualitative study developed through action research, carried out in the daily routine of an Early Childhood Education classroom in the municipal public school system of Ituiutaba, Minas Gerais, Brazil, where the researcher also works as the lead teacher. This approach is connected to Actor-Network Theory (ANT), which supported the analyses in this study and understands education as a relational process in which both human and non-human actors contribute to the formation of meaningful experiences. Data production followed a planned set of actions developed collaboratively with the children and implemented in ways that gave meaning to the construction of knowledge about the topic under study. Participant observation, audio and video recordings, and field notes were used as forms of documentation, always respecting the cyclical, reflective, and collaborative nature of the action research process. The practices carried out revealed that experiences with the natural environment intensify learning that goes beyond technical and prescriptive knowledge. In this sense, action research contributed to establishing the study as a space of listening, where pedagogical actions were constructed in dialogue with everyday life and with the subjects involved in it. Experiences such as playing with soil, modeling clay, planting, exploring school spaces, and recording activities on video revealed forms of participation expressed through gestures, speech, expressions, movements, choices, and interactions with the environment. These actions reinforce that the teaching and learning process is only complete when children feel safe to experiment, investigate, imagine, create, move, and experience the world they inhabit. As a final outcome, an Educational Product was developed in the form of a documentary video, systematizing the lived experiences. Rather than concluding, the study affirms that strengthening the relationship between children and nature within the school environment is not merely a methodological choice, but an ethical and political stance that recognizes childhood as a stage of knowledge production, social participation, and the formation of critical, sensitive, and engaged subjects.

Keywords: Early Childhood Education; Research with Children; Child-Nature; Actor-Network Theory (ANT).



LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Entrada de acesso à Educação Infantil do CAIC.	45
Figura 2: Escada e rampa de acesso ao Ensino Fundamental e demais setores do CAIC.	45
Figura 3: Portão de entrada da Educação Infantil do CAIC.	45
Figura 4: Vista do pátio interno da Educação Infantil do CAIC.	45
Figura 5: Sala de aula – Berçário.	48
Figura 6: Pia e trocador interno do Berçário.	48
Figura 7: Solar do Berçário.	48
Figura 8: Sala de aula – Maternal	49
Figura 9: Banheiro interno do Maternal (com adaptações que atendam o tamanho e necessidades das crianças).	49
Figura 10: Solar do Maternal.	49
Figura 11: Sala de aula –Pré-escola	49
Figura 12: Banheiro interno do Pré-escola (com adaptações que atendam o tamanho e necessidades das crianças).	49
Figura 13: Solar do Pré-escola	50
Figura 14: Parquinho/Playground de uso coletivo, rodeado por uma extensa área verde.	50
Figura 15: Refeitório da EI do CAIC, com mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho e necessidade das crianças.	50
Figura 16: Pátio coberto da EI do CAIC.	51
Figura 17: Pátio com túneis da EI do CAIC.	51
Figura 18: Pátio descoberto da EI do CAIC.	51
Figura 19: Registros de como a criança se vê e codinome escolhido para ser usado na pesquisa.	52
Figura 20: Anotações das falas das crianças, feitas pela professora/pesquisadora no quadro da sala.	57
Figura 21: Reconhecimento do espaço escolar.	59

Figura 22: Reconhecimento do espaço escolar.	59
Figura 23: Criança exhibe seu recurso encontrado.	59
Figura 24: Criança exhibe seu recurso encontrado.	60
Figura 25: Criança exhibe seu recurso encontrado.	60
Figura 26: Crianças comem jabuticaba.	60
Figura 27: Crianças em reconhecimento do espaço.	61
Figura 28: Criança exhibe seu recurso encontrado.	61
Figura 29: Tesouro das crianças.	61
Figura 30: Roda de história ao ar livre. História: <i>A menina de argila</i> .	62
Figura 31: Manuseando argila no pátio da escola.	63
Figura 32: Manuseando argila no pátio da escola.	63
Figura 33: Buscando itens no “tesouro”.	64
Figura 34: Criando com argila e outros recursos.	64
Figura 35: Criando com argila e outros recursos.	64
Figura 36: Exposição das esculturas de argila produzidas pela criança.	65
Figura 37: Exposição das esculturas de argila produzidas pela criança.	65
Figura 38: Alguns dos materiais utilizados.	68
Figura 39: Alguns dos materiais utilizados.	68
Figura 40: Crianças ajuntando terra para o plantio.	68
Figura 41: Crianças ajuntando terra para o plantio.	68
Figura 42: Preparação da terra e esterco.	69
Figura 43: Crianças jogam água sobre a terra semeada.	69
Figura 44: Observação sobre colheita do tomatinho cereja.	70
Figura 45: Crianças trabalhando em conjunto, preparando a terra para receber sementes de melancia.	71
Figura 46: Crianças trabalhando em conjunto, plantando mudas de morango.	71
Figura 47: Crianças trabalhando em conjunto.	72
Figura 48: Crianças trabalhando em conjunto.	72
Figura 49: Crianças trabalhando em conjunto, coletando terra, utilizando as ferramentas escolhidas.	71
Figura 50: Criança mostrando besouro que encontrou.	72
Figura 51: Criança mostrando minhoca que encontrou.	73
Figura 52: Crianças brincando de escorregar na terra, antes ao ataque das formigas.	74

Figura 53: Crianças participando de roda de conversa, com perguntas pré-estruturadas.	76
Figura 54: Crianças apresentando boas práticas e cuidados com o ambiente escolar e com a natureza.	76
Figura 55: Crianças diante do horizonte.	77



SUMÁRIO

1. Por onde andei...	13
2. Para começo de conversa	16
3. Caminhos teóricos entre o brincar, o aprender e o ambiente natural	19
3.1 Como se constituiu a Educação Infantil no Brasil	20
3.2 Educação Infantil hoje: documentos legais que orientam o trabalho	21
3.3 Ideias de criança, ciências e natureza	28
3.4 A criança e a natureza	31
4. Trilhas metodológicas: escolhas e métodos da investigação	34
4.1 Abordagem metodológica e procedimento da pesquisa	34
4.2 Pesquisa com crianças: abordagens teóricas e práticas	37
4.3 Análise de dados – Teoria Ator-Rede (TAR)	40
4.4 A produção de dados	42
4.5 Conhecendo a instituição da pesquisa e seus sujeitos	43
4.5.1 O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC	43
4.5.2 As crianças pesquisadoras	51
5. Sementes de ideias: diálogos iniciais com os sujeitos da pesquisa	54
6. Florescendo práticas: a experiência viva das atividades	58
6.1 Reconhecer os espaços da escola	58
6.2 Desemparedar as crianças e reconstruir os sentidos	65
6.3 Ressignificar a aprendizagem	74
7. Produto Educacional – Registrando práticas e saberes infantis	78
7.1 Público-alvo	78
7.2 Tipificação: identificação da natureza do produto	78
7.3 Objetivo(s)	78
7.4 Justificativa	79
7.5 Encaminhamento metodológico	81

7.6 Descrição do produto	82
7.7 Potencial de aplicabilidade e replicabilidade	83
7.8 Descrição do impacto esperado do Produto Educacional	84
8. Colhendo frutos: reflexões e sentidos da pesquisa	85
Referencial	89



1

POR ONDE ANDEI...

*Se você só fizer o que sabe,
nunca será nada além do que já é.
(Mestre Shifu)*

Antes de iniciar este trabalho, vou te convidar para visitar minha trajetória pessoal. Penso que nossas ações na fase adulta refletem quem fomos enquanto criança, as brincadeiras que fazíamos, os chãos que pisávamos, as árvores que subíamos, as frutas que apanhávamos, as cantigas que entoávamos e por aí vai. Comigo não foi diferente.

Em minhas memórias mais divertidas da infância, estou brincando na chácara, correndo pela terra, subindo nas árvores, comendo jabuticaba e seriguela direto do pé, jogando pedrinhas e vendo elas saltitarem na água do laguinho, puxando a égua para subir na cerca e conseguir montar nela. Ou também tinham vezes em que me pintava com urucum, ou pintava caroço de abacate com tinta guache. Eram tantas brincadeiras! Tantas coisas divertidas que, com meu olhar de hoje, eu considero ter sido uma criança criativa.

Mas, pelo que me lembro, essa criatividade e liberdade não cabiam na escola. Eu sempre me saía bem e tinha bons resultados: era estudiosa, caprichosa e dedicada. Na escola tinha atividade de colorir, copiar, responder, desenhar, tracejar, cobrir pontilhados, ligar os pontinhos – não que isso não funcione, afinal, eis-me aqui, mas, sabe aquele sentimento de que falta alguma coisa? Aquela sensação de que isso já não basta?

Pois bem!

Os anos se passaram e eu ainda não me identificava com a ideia de me formar como professora, mas me aproximava cada vez mais das ideias das humanidades, das artes, do belo, da natureza e da contemplação. Lembro-me que durante o Ensino Médio surgiu um apreço pela literatura que há muito não havia em mim e foi crescendo, através do teatro.

Com a necessidade de escolha de um curso superior, optei pela graduação em Pedagogia, por pura conveniência e facilidade financeira e familiar. Fui estudante da Universidade Federal De Uberlândia (UFU), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), em Ituiutaba (MG) e, enquanto discente da graduação em Pedagogia, pude visualizar uma grande diversidade de metodologias pedagógicas e, a partir daí, pude perceber o perfil de profissional que eu almejava me tornar.

De 2014 a 2018, li muitos textos, artigos e livros, escrevi muitos trabalhos, fiz pesquisas, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), na área de alfabetização de crianças maiores, e estive em muitos espaços. Tudo isso culminou no meu trabalho final, o Trabalho de Conclusão de Curso¹, em que pude externalizar e organizar meus pensamentos num formato acadêmico, buscando em referenciais documentais e teóricos o que a literatura afirmava sobre a relevância da relação entre as crianças e a natureza.

Em 2019, logo em seguida à conclusão da graduação em Pedagogia, iniciei minha trajetória como professora de Educação Infantil, na rede pública municipal da cidade de Ituiutaba (MG). Num primeiro momento, tentei abraçar o mundo: estava com a cabeça cheia de “ideias revolucionárias” e acreditava ser possível mudar a lógica do sistema educacional na “força do meu braço”. Mas logo, as ideias deram lugar ao cumprimento das exigências, demandas externas e, ainda, à pandemia da COVID-19, vivida entre os anos de 2020 e 2022, com aulas online, em que a única interação entre professores/as e estudantes acontecia por meio de uma tela.

Neste período gravei muitos vídeos para minhas crianças com contação de histórias e sugestões de brincadeiras. Na ocasião, meu pensamento (e de tantos/as outros/as profissionais) era de como as crianças iriam desenvolver as atividades propostas, se não tinham acesso aos recursos pedagógicos oferecidos na escola. A solução veio de modo simples: crianças não precisam de muitos materiais elaborados, prontos e determinados! Elas aprendem com o que convivem, com o que manuseiam e interagem.

Quando aconteceu o retorno parcial para as aulas presenciais em 2021, todos/as os/as professores/as tiveram que se adaptar ao “novo normal” e, mais uma vez, a escola foi tomada por uma nova demanda advinda da realidade externa, que passou a gerir todas as ações pedagógicas, em especial os cuidados extras com a higiene, o uso de máscaras e as restrições

¹ TCC nomeado como “Relação criança e natureza: representações sociais presentes nas políticas públicas para a Educação Infantil”, disponível pelo link de acesso: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22298>.

ao contato físico e com itens coletivos. Assim, fomos nos adaptando e superando os novos desafios diários.

Durante a pandemia, aproveitei o tempo para ler, escrever e estudar um pouco mais sobre a infância. Inclusive, durante este período, supervisionei um grupo de pesquisa do Pibid, que desenvolveu pesquisas sobre a Educação Infantil, o que também contribuiu para a reflexão sobre minhas práticas em sala de aula.

Em 2022, ao retornar integralmente para as aulas presenciais, além da preocupação com a segurança da saúde das crianças, havia o receio de como garantir o seu interesse e participação nas dinâmicas em sala de aula, após tanto tempo sendo expostas às telas com audiovisuais atraentes, sonoros e coloridos. Essa reflexão me levou a questionar minhas próprias práticas e refletir sobre o que eu vinha fazendo desde que iniciei minha jornada docente.

Além de repensar minha ação pedagógica, minha inquietude me fez refletir sobre o tipo de material que era utilizado em sala de aula com as crianças, pois foi neste ano que se iniciou o uso obrigatório de livros didáticos na EI, através do programa Netbil (durando até o final de 2023), com o fornecimento de um livro para cada bimestre. De 2024, até o presente momento em que se escreve este trabalho, a Secretaria Municipal de Educação optou por trocar o material utilizado e adotar o Pacto pela Alfabetização no pré II (turma de 5 a 6 anos), fornecendo dois livros por ano. A opção pelos materiais utilizados não segue votação entre professores/as ou nada semelhante: é uma escolha feita a partir de discussões e interesses internos da Secretaria Municipal de Educação.

Diante de tais situações e de muitas reflexões sobre a docência, continuei meu caminho de modo mais consciente, sem planos utópicos, mas com muita esperança e convicção de que minha ação pedagógica poderia mudar a realidade das “minhas” crianças, de modo que elas não tivessem sua aprendizagem limitada aos manuais e livros técnicos adotados pelo sistema de ensino, mas pudessem se tornar atuantes no seu processo de ensino e aprendizagem, visto que, para além de poderem falar e expressar suas opiniões, elas seriam, enfim, ouvidas (Mafra, 2015).



PARA COMEÇO DE CONVERSA

*Sem a educação das sensibilidades,
todas as habilidades são tolas e sem sentido.*

(Rubem Alves)

Quando a criança se apropria de algo, ela cria. Quando ela cria, ela se expressa. Quando ela se expressa, ela é capaz de formular pensamentos críticos e aumentar o seu pensamento cognitivo. Mas, para a apropriação de algum saber, não basta enfileirar crianças em salas de aula cheias de materiais prontos e belos e cumprir com propostas de ensino tradicionais. As crianças precisam de liberdade para interagir umas com as outras e todas com o meio, pois é assim que elas irão se formar enquanto sujeitas transformadoras, que constroem o seu saber (não o recebem, somente) e que coabitam num espaço de respeito e de preservação com os recursos naturais.

A criança precisa correr, brincar, sentir, manipular objetos, modelar texturas, criar e tantas outras coisas antes de construir sua habilidade de leitura e escrita. Numa educação na qual a criança pode se relacionar com o meio ambiente, aprendendo o seu papel e cuidando da sua manutenção, a aprendizagem pode ser mais efetiva, por possuir significado, não pular etapas e por colocar a criança no centro do seu processo de ensino e aprendizagem.

Estudos contemporâneos em educação ambiental crítica e pedagogias da infância como os de Loureiro (2019) e Oliveira-Formosinho (2016), sugerem que o ambiente é também um espaço de invenção, risco, descoberta e relação sensível e não apenas aquele espaço normativo que a escola costuma transmitir às crianças idealizando a natureza e o ambiente como algo a ser preservado, respeitado, conhecido “corretamente”. É válido destacar que, de uma forma ou de outra as crianças aprendem, visto que essa é uma capacidade inata delas, mas é preciso pensar o que se quer ensinar às crianças e como ensinar, considerando que ao interagirem com o mundo, produzem interpretações, experimentam possibilidades e elaboram modos próprios de

estar no espaço. Dessa forma, se houver a compreensão de que a criança de hoje será o adulto de amanhã, deverá haver um novo planejamento para a educação das infâncias, pois é nela que se iniciará o processo formativo das próximas gerações e, conseqüentemente, da futura sociedade.

Assim, o objeto desta pesquisa é, então, como é compreendida a relação da criança com a natureza e a pergunta principal que conduziu este estudo, reflete em como a relação da criança com a natureza pode se constituir no cotidiano da EI. Como objetivo geral, intenta-se conhecer como as crianças interagem com o meio ambiente e como as práticas escolares podem influenciar nessa relação, de modo a contribuir para uma Educação Infantil mais significativa às crianças, para que se tornem ativas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo, então, da realidade observada e da premissa acima, os objetivos específicos são: identificar a tratativa feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à aprendizagem na infância e se/como ela avalia a relação das crianças com a natureza; desenvolver uma pesquisa com crianças, à luz da bibliografia que discute sobre este modelo de estudo; possibilitar momentos onde haja espaço para uma aprendizagem ativa, participante e significativa às crianças, de modo que seja desenvolvido um protagonismo compartilhado entre crianças e professores/as; despertar na criança a importância da preservação ambiental, numa relação de coexistência e respeito.

Neste cenário, é importante explicitar o fato de que, o local da pesquisa, também é o local onde a pesquisadora atua profissionalmente, enquanto professora regente de turma e que, as crianças participantes, são estudantes regularmente matriculadas na escola. Este contexto viabiliza a metodologia de pesquisa pretendida: uma pesquisa de abordagem qualitativa que pretende compreender de forma mais profunda a realidade escolar, no que diz respeito à relação da criança com a natureza. Tudo isso, por meio da investigação-ação, que se distingue dos métodos tradicionais de pesquisa, justamente por envolver ativamente os participantes durante todas as etapas da pesquisa. Nesta abordagem, as ações acontecem de maneira cíclica e reflexiva, de modo que todos/as os/as sujeitos/as contribuem com a delimitação de problemas, construção de estratégias, realização de intervenções e devolução à comunidade, num exercício de autorreflexão sobre a ação realizada e suas contribuições reais (Máximo-Esteves, 2008).

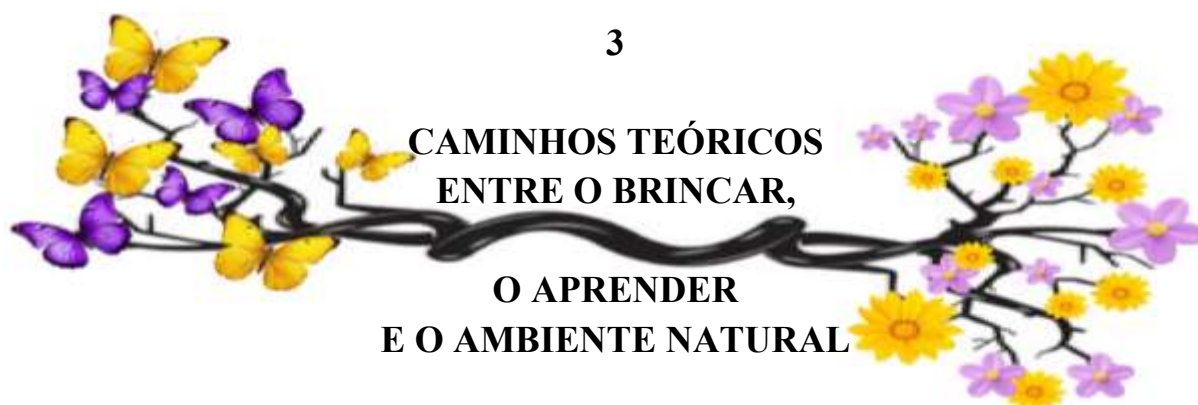
A intenção principal é de ouvir e valorizar a voz e opinião expressadas pelas crianças, para isso, elas não têm lugar somente de expectadoras. Se elas são membros ativos e atuantes na pesquisa, cabe a ela conhecer os processos, decidir formas de cumprir as etapas, selecionar

objetos, manusear e sentir texturas, produzir manifestações artísticas além de muitas outras atribuições.

Tendo em vista estas especificidades para a realização desta pesquisa, optou-se por utilizar uma metodologia de análise de dados que valide as ações realizadas à luz da teoria consultada anteriormente. Para tal, utilizou-se a Teoria Ator/Rede (TAR), associada principalmente às teorias de Bruno Latour, Michel Callon e John Law, em que relacionam o termo “rede” ao sentido literal da palavra, de ligações estruturais previamente dadas e que, por meio de processos de negociação, assimilação e estabilização, pode aumentar o seu alcance. Com isso, o processo é constante e nenhum dos atores detém o poder de decisão absoluta, inclusive, esta é uma questão fundamental pela qual a TAR tem se mostrado relevante às análises educacionais, visto que possibilita compreender a educação como um fenômeno relacional e multifacetado, onde humanos e não humanos atuam em conjunto no dia a dia escolar (Latour, 2012).

Diante dos expostos anteriormente, sobre a realização de pesquisas com crianças, destaca-se que esta pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa, cujo Protocolo é nº 90767025.1.0000.5152.

Dando sequência, o trabalho se apresenta entre: uma abordagem teórica, que traz apontamentos que balizam a EI; a escolha metodológica para o trabalho, bem como a análise de dados realizada por meio da Teoria Ator-Rede (TAR); na sequência, o/a leitor/a é convidado conhecer a experiência viva das atividades da pesquisa e a adentrar o espaço escolar que a acolheu e, também, a conhecer as crianças participantes; a seção seguinte apresenta o modo como ocorreu a aproximação das crianças e pesquisadora, as tomadas decisões e as ações da pesquisa; em seguida apresenta-se o Produto Educacional referente a este trabalho, que trata-se de um vídeo-documentário, narrando as etapas e embasamentos para o trabalho prático, bem como suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem na EI; a penúltima seção traz algumas considerações finais com reflexões pertinentes à temática e aos resultados encontrados; por fim, o referencial bibliográfico.



**CAMINHOS TEÓRICOS
ENTRE O BRINCAR,
O APRENDER
E O AMBIENTE NATURAL**

*Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas e silenciosas metamorfoses.*

(Rubem Alves)

Entende-se que a sociedade é fruto do que se faz na infância: seja a reprodução ou a transformação de comportamentos, padrões e pensamentos. Por essa razão, é preciso garantir espaços e condições para que as crianças se desenvolvam de modo integral, visando, no futuro, adultos/as mais autônomos e críticos, com a capacidade de transformar a realidade em que estão inseridos/as. Silva (2015b) ressalta que,

A escola possui função política de propiciar distintas linguagens e modos de ver e compreender o mundo, para o exercício da cidadania. Esta, por sua vez é entendida como uma condição que deve ser construída, em que as pessoas possam se mobilizar buscando a transformação das estruturas injustas e a constituição, mesmo que gradativa, de uma sociedade que resgate os valores humanos e proporcione o bem-estar a todos (p. 26)

As crianças vão se formando a partir das suas experiências, o que, por sua vez, amplia sua criatividade, incentiva sua imaginação e fortalece o seu desenvolvimento. Por isso, é necessário compreender a Educação Infantil como uma etapa que não se limita a atividades impressas ou livros didáticos com repetições vazias e sem relação com as vivências. Como mencionado anteriormente, é preciso garantir espaços em que as crianças se sintam seguras fisicamente, mas também emocionalmente, onde elas sejam livres para criar, se expressar, se movimentar e brincar. Isso só é possível numa educação que prima pela aprendizagem através das experiências. Os recursos sensoriais e a experimentação são primordiais à formação cognitiva, uma vez que não limita o espaço e nem as condições criativas.

3.1 Como se constituiu a Educação Infantil no Brasil

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares acompanham as transformações históricas, políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, a Educação Infantil (EI) reflete representações construídas ao longo do tempo, as quais atribuem funções específicas a essa etapa da educação na formação das crianças (Silva e Souza, 2017).

No contexto brasileiro, a trajetória da EI evidencia desigualdades marcantes. Nos séculos XVI e XVII, crianças brancas tinham acesso à instrução formal, enquanto as demais eram relegadas à catequese. Posteriormente, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, a presença crescente da mulher no mercado de trabalho ampliou a necessidade do funcionamento de creches. Esta necessidade foi inicialmente atendida por instituições filantrópicas e religiosas, que reforçaram a divisão entre um atendimento educativo, destinado às elites, e outro de caráter assistencialista, voltado às classes populares (Freitas, 2018).

Por muitas décadas essa configuração se manteve ativa: os jardins de infância (subordinados às Secretarias de Educação) atendiam crianças a partir de três anos em período parcial, enquanto as creches (vinculadas a órgãos de saúde e assistência social) recebiam crianças de zero a seis anos e funcionavam como apoio às mães trabalhadoras, evidenciando o caráter assistencialista dessas instituições (Silva e Souza, 2017).

Além disso, as práticas pedagógicas historicamente estiveram marcadas por uma lógica adultocêntrica, que restringia a participação das crianças nas decisões escolares e reforçava dicotomias como competência e incompetência, produtivo e improdutivo (Carvalho, Müller e Sampaio, 2009). Ainda assim, a Educação Infantil consolidou-se como um direito, fruto de mobilizações sociais protagonizadas, especialmente, por mães trabalhadoras. Como destaca Pereira (2018), discutir a EI no Brasil, significa reconhecer um campo constituído por lutas que garantiram às crianças o direito à educação e ao cuidado em instituições públicas.

Atendendo às necessidades, a expansão ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, mas de modo precário, com infraestrutura inadequada e turmas lotadas. Com isso, estudiosos da área iniciaram a luta pela qualidade da educação ofertada, visto que não era suficiente somente ofertar as vagas de EI (Campos, Fulgraff e Wiggers, 2006).

A partir desse movimento, estabeleceram-se marcos legais e documentos orientadores fundamentais. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a EI como direito da criança e dever do Estado e das famílias, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela oferta. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reforçou essa concepção, enquanto a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (1996) definiu a EI como primeira etapa da educação básica e passou a exigir formação específica de docentes para atuar nessa etapa. Em seguida, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999 e 2009) ofereceram parâmetros para a organização das práticas pedagógicas. O Plano Nacional de Educação (2001) e a Lei nº 12.796/2013 ampliaram a obrigatoriedade da pré-escola, ao passo que a Base Nacional Comum Curricular (2017) consolidou a organização da EI em campos de experiência, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, a Educação Infantil pode ser compreendida como uma etapa fundamental da educação básica, ao superar seu caráter assistencialista, articulando cuidado e educação e reafirmando o direito das crianças a experiências educativas de qualidade.

3.2 Educação Infantil hoje: documentos legais que orientam o trabalho

Inicialmente, um dos principais marcos da EI no Brasil, foi a promulgação da LDB, que passou a considerar a EI como parte da Educação Básica, tornando obrigatória a frequência das crianças a partir dos 04 anos. Com a lei, a EI se tornou a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança. A lei determinou que devem ser oferecidas creches para crianças até três anos e pré-escola para crianças entre quatro e cinco anos, além de que a avaliação não deve ser com a finalidade de obtenção de notas, aprovação/reprovação, mas deve ocorrer de modo contínuo e processual (Brasil, 1996).

A LDB definiu a EI enquanto direito da criança e dever do Estado, defendendo a importância da elaboração e implementação de uma proposta pedagógica que respeite a particularidade das crianças e assegure experiências que primem pelo brincar, por conviver, expressar e construir saberes significativos à sua vida (Brasil, 1996). Oliveira (2008) ressalta dois aspectos importantes sobre a lei: o primeiro, pela necessidade da indissociabilidade entre o cuidar e o educar na EI, assegurando a boa qualidade de atendimento nessas instituições; o segundo, pela importância de se garantir a atuação de docentes capacitados, competentes e habilitados para lidar com as especificidades de cada faixa etária das crianças, afinal, “é na educação infantil que a maioria de nossas crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal, que pretende complementar a educação recebida no seio familiar e na sociedade” (Oliveira, 2008, p. 54).

Tão importante quanto a lei, é a maneira de se enxergar sua aplicabilidade e, especialmente na EI, suas maneiras de se garantir que os direitos serão assegurados, afinal, é

preciso apresentar por quais meios as experiências previstas poderão acontecer, respeitando os níveis de desenvolvimento de cada criança.

Beling (2017) destaca a diferença existente entre os termos “vivência” e “experiência”. Para a autora, *vivência* é quando a criança realiza uma ação mecânica, ou seja, ela apenas realiza a ação, sem noção do seu significado; já a *experiência*, se trata das ações conscientes, que a criança realiza com um propósito conhecido por ela. A autora ainda apresenta uma outra diferenciação, desta vez entre os termos “experiência” e “experimento”. Enquanto os *experimentos* são genéricos e previsíveis, as *experiências* são particulares a cada indivíduo, são plurais, não podem ser reduzidas a resultados antecipados. Seguindo estes preceitos, “o educador tem uma tarefa difícil de transportar o pensamento adulto, e lembrar das suas experiências sem rancor (...)” (Beling, 2017, p. 35) e, talvez, esta seja uma das missões mais difíceis na EI, inspirar as crianças de maneira que se sintam instigadas a construir o saber e viver experiências ressignificadas.

Neste sentido, outro importante documento que orienta o trabalho com as crianças, são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), cujo foco está em contribuir com o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, garantindo que haja continuidade nos saberes, mas sem antecipar conteúdos do Ensino Fundamental.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 estabeleceu as diretrizes que organizam o currículo na EI, visando alcançar o planejamento, execução, avaliação das práticas pedagógicas realizadas nestas instituições. Destaca-se que as exigências das redes estaduais e municipais de ensino também devem ser respeitadas e adotadas na elaboração curricular. Esta resolução foi publicada após grandes debates realizados por pesquisadores da área, professores universitários e da Educação Básica, além de grupos de movimentos sociais e entidades ligadas à EI (Nunes; Gonçalves, 2020).

As diretrizes estabelecem que a EI é a primeira etapa da educação básica, que deve funcionar em período diurno, atendendo crianças de 0 a 5 anos na creche e pré-escola, podendo ser em jornada integral ou parcial. Obrigatoriamente, deve ser disponibilizada em instituições públicas municipais, mas também pode ser oferecida em esfera privada e filantrópica. O documento define criança como um ser histórico e de direitos que, ao experimentar novas práticas, constrói a sua própria cultura. Também define que currículo é a articulação entre os saberes das crianças, com os conhecimentos de mundo, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua faixa etária e níveis de desenvolvimento. Para que isso possa se tornar realidade, é importante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois

será através desse documento que serão estabelecidas metas para que se cumpra o currículo (Brasil, 2009).

O referido documento estabelece cinco princípios que devem pautar o trabalho nas escolas de EI, são eles: diversidade e singularidade; democracia, sustentabilidade e participação; indissociabilidade entre educar e cuidar; ludicidade e brincadeira; estética como experiência individual e coletiva (Brasil, 2009). De acordo com as Diretrizes, a proposta pedagógica nas instituições de EI, deve ter como objetivo principal, garantir que as crianças tenham “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p. 18).

É importante mencionar que as DCNEI's estabelecem objetivos que destacam os principais enfoques que a EI precisa ter, entre eles, há um que se aproxima da discussão deste trabalho, ao afirmar que deve ocorrer o deslocamento das crianças nos espaços internos e externos à sala de aula e à instituição. Fortalecendo este objetivo, há eixos norteadores de currículo (interações e brincadeiras), que primam por: garantir experiências que promovam o conhecimento de si mesmos e do mundo, ampliando suas noções sensoriais e corporais, incentivando a manifestação da sua singularidade; incentivar a curiosidade, a pesquisa, o questionamento e o encantamento das crianças sobre o mundo físico, social, sensorial e natural; e, outra garantia que fundamenta o objetivo supracitado, é a de promover o conhecimento e a preservação ambiental, mantendo a sustentabilidade dos recursos e da vida no planeta (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, as Diretrizes possuem um papel central como instrumento de formação, definindo que a educação das crianças pequenas tem função sociopolítica e pedagógica, destacando-se seus princípios éticos, políticos e estéticos, articulados a uma pedagogia que deve orientar os projetos e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se, então, de um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana (Flores; Albuquerque, 2010, p. 20).

Ou seja, o documento das diretrizes compreende a importância da relação entre criança e natureza, tanto que ressalta a importância de um currículo que valorize esta relação. Corroborando, Silva (2015

) faz uma importante colocação ao afirmar que é preciso estimular as crianças para que “se percebam como membros de uma coletividade e construam um sentido de responsabilidade

social, posto que o mundo não é apenas o mundo dos outros, é também o mundo de cada um (...)” (p. 29).

No que diz respeito à avaliação, as DCNEI’s definem que não deve ser classificatória e nem utilizada como critério para aprovação e promoção, mas deve ser “uma prática significativa que acrescenta qualidade na ação docente em benefício da criança, da instituição, da prática educacional e do empenho do professor-mediador que servirá para nortear a prática de sala de aula e possibilitar um replanejamento das atividades, caso necessário” (Santos; Saramago; Pereira, 2022, p. 50).

No Brasil, a EI é um direito público garantido pela Constituição Federal de 1988. Se é um direito, é essencial articular as práticas que acontecem nas instituições de ensino aos documentos que orientam o trabalho pedagógico, para que haja a diminuição do distanciamento entre o que é planejado e documentado e o que é realizado no espaço escolar. Por esta razão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9 394/96, determinou que a educação básica (EI, Ensino Fundamental e Médio) deverá ter uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino com uma parte diversificada, contemplando especificidades regionais (Brasil, 1996). Esta base é conhecida, hoje, como BNCC e foi publicada em dezembro de 2017.

Os objetivos apresentados pela base têm o sentido de cumprir as 20 metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024 (PNE). Aliás, um fator relevante a ser mencionado, é que o PNE teve suas metas, objetivos e estratégias renovadas, com vigência de 2024 a 2034, possuindo, assim, 18 metas traçadas. Nesta nova versão (disponível, ainda, como Projeto de Lei nº 2.614/2024), o segundo objetivo é sobre a garantia da qualidade da oferta da EI e, para seu alcance, define duas metas e 16 estratégias, em que uma delas corrobora diretamente para a justificativa deste trabalho: “estratégia 2.2 – incentivar práticas pedagógicas articuladas aos campos de experiência da educação infantil, contemplados as áreas e os temas transversais da educação ambiental, da educação em direitos humanos e da educação para relações étnico-raciais” (Brasil, 2024).

Além de cumprir o que é determinado pelas leis anteriores e pelo próprio Plano Nacional, a existência de uma base nacional visa garantir uma diminuição da fragmentação do sistema educacional, unificando os currículos a serem oferecidos dentro de cada etapa de ensino em todos os estados brasileiros (Brasil, 2017).

É importante mencionar que em seu texto, a BNCC reconhece que não é fácil implementar uma base unificadora de conteúdos, num país como o Brasil, que é grande em

extensão territorial, rico e diverso em cultura, mas, ainda, com muitas desigualdades sociais. Freitas (2018) ressalta que a base articula suas competências com as de outros documentos anteriores e, considerando isto, estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Bortolanza, Cunha e Costa (2023) afirmam que a garantia que as crianças têm de possuir tais direitos efetivados, é por meio da intencionalidade da ação pedagógica dos/as professores/as, pois, somente assim, elas terão a possibilidade de conhecer a si mesmas e aos demais, além de entender seu lugar no mundo e com/na natureza, se tornarem pesquisadoras, autônomas e independentes para seus cuidados pessoais.

Para uma base curricular adequada à Educação Infantil é necessário compreender como se formam as funções psicológicas superiores na criança, como ela aprende e se desenvolve, como interage, como se tornam seus os conhecimentos apropriados, e como produz cultura. Assim é possível planejar objetivos pedagógicos e procedimentos metodológicos que respondam à formação integral da personalidade infantil. A questão é olhar, escutar, observar, perguntar, dialogar, aprender com as crianças, articulando a teoria à prática na organização do trabalho educativo do professor que atua na Educação Infantil (Bortolanza; Cunha; Costa, 2023, p. 18 e 19).

De acordo com as Diretrizes, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da EI são as interações e as brincadeiras, pois são experiências que possibilitam a construção de saberes coletivos por meio de ações e interações entre as crianças e também entre os/as adultos/as.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

Ao se adentrar nos eixos estruturantes, a BNCC apresenta os seis direitos de aprendizagem citados anteriormente, no anseio de oferecer condições para que as crianças tenham meios e situações em que se sintam desafiadas a resolver problemas sobre si e sobre o mundo, de modo a transformá-lo. Para que todo este processo ocorra, é preciso que o/a professor/a não perca a intencionalidade do processo pedagógico e reconheça quais são os direitos das crianças, de modo a não os negar:

Conviver com outras crianças e adultos [...] ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) [...].

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana [...].

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento [...] (Brasil, 2017, p. 38 – grifos do documento).

Segundo texto da BNCC, a EI que valoriza esses direitos de aprendizagem, garante uma abordagem ativa, em que as crianças são desafiadas a enfrentar situações diversificadas e construir sua própria visão de mundo sobre si mesmas, sobre seus pares e sobre o ambiente que as envolve (Brasil, 2017). Já para garantir o cumprimento dos direitos, a base estabelece cinco campos de experiência (que, por sua vez, determinam os objetivos de aprendizagem a cada faixa etária). De acordo com a própria Base, os campos de experiências são “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40) e se basearam nas experiências elencadas como fundamentais pelas DCNEI’s.

Os cinco campos de experiências da BNCC são:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas [...]

Corpo, gestos e movimentos – [...] As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...]. A

instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...].

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...]. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca [...].

Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer [...]. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – [...] A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 40, 41, 42, 43 – grifos do documento).

Apesar dos expostos acima e, para além das afirmações positivas e favoráveis apresentadas pelo próprio documento, é necessário observar a BNCC com certo cuidado. Basso (2022) chama a atenção que a base vem sendo utilizada como forma de centralizar e homogeneizar os currículos, as escolas e o trabalho docente. A autora enfatiza que, por mais que o discurso utilizado seja o descentralizador e pela igualdade de oferta, a BNCC é, na verdade, centralizadora, posto que a responsabilidade pela aprendizagem é inteiramente das

“escolas, professores e estudantes, mas, o controle se mantém no poder do Estado, mediante as políticas de formação de professores, materiais didáticos e avaliação” (Basso, 2022, p. 160).

Tiriba e Flores (2016) corroboram do mesmo pensamento, uma vez que afirmam que a unificação de um documento tão importante quanto a BNCC, não pode ser vista de maneira simplista, já que o currículo é como um documento de identidade da escola, e chamam a atenção para o fato de que a elaboração da base se deu de forma participativa até determinada etapa, mas sem considerar as opiniões de estudiosos e entidades públicas, ressaltando a atuação do interesse privado, presente em todos os níveis de ensino.

Basso (2022, p. 172) define que “a BNCC não se ocupa em preparar as futuras gerações para o diálogo e a convivência com o diferente, com o outro. Ainda é uma educação centrada no indivíduo e na homogeneização de um tipo de conhecimento e de cultura e para o modelo de sociedade vigente”. O autor assevera que apesar de reconhecer, em sua parte introdutória, a complexidade da formação humana e a importância de considerar a diversidade cultural, a BNCC acaba se tornando contraditória ao longo do seu texto, pois não assume este posicionamento pelo respeito ao diverso.

Sobre a relação entre criança e natureza, a BNCC não faz grandes avanços, somente reafirma o que já é mencionado em documentos anteriores sobre ser importante explorar diferentes ambientes e ter contato com vários elementos naturais (Brasil, 2017).

3.3 Ideias de criança, ciências e natureza

Mas então? Dentro dos documentos existentes, há uma EI que avança para qual caminho? Quem são as crianças que estão sendo formadas pela EI dos documentos?

Na literatura muito se encontra sobre pesquisas sobre a infância. Pereira (2018) ressalta a mudança que vem ocorrendo na visão dos pesquisadores. O autor afirma que, para além de enxergar somente a infância, os/as pesquisadores/as têm se interessado em conhecer as crianças e reconhecê-las como autoras da sua formação. A partir desta visão, há a superação da existência de um ponto final no processo educativo, visto que a necessidade de conhecimento advém das próprias crianças e não do que o/a adulto/a julga como crucial.

O que não quer dizer que há o desprezo pelo conhecimento historicamente construído, porque “as crianças não apenas interiorizam a cultura que lhe é externa e anterior à sua existência, mas que ativamente, em processos de negociação com adultos e outras crianças, as modificam, produzindo interpretações próprias a esta”, de modo que, mesmo reproduzindo os

modos culturais aos quais pertencem, se encontram com a possibilidade de interpretá-los, “o que dá a elas um modo cultural próprio, uma cultura que é compartilhada entre seus pares” (Pereira, 2018, p. 46).

Prado (2009), chama a atenção para a necessidade da superação deste modo de fazer a EI. A autora afirma que as creches têm sido espaços “carregados de símbolos e práticas que sinalizam e inculcam valores, regras, papéis sociais e morais, ideologias, comportamentos adequados para esta ou àquela idade, para meninas e para meninos (...)” (p. 104). Nessa necessária superação do *modus operandi* das creches, a autora traz colocações importantes de suas observações feitas em espaço escolar. De acordo com ela, as crianças seguiam os comandos das brincadeiras, como se fosse possível brincar somente com intervenção pedagógica, com regras e objetivos definidos. Contudo, ao se encontrarem sem a supervisão do/a adulto/a, as crianças se reinventavam e criavam modos e novos porquês de brincar, simplesmente pelo prazer da brincadeira. Continuando e, melhor ainda, a autora dá um destaque especial ao mencionar os momentos em que professoras e monitoras transgridem seus próprios limites e se juntam às crianças nas brincadeiras.

A pesquisadora afirma que os espaços definidos pela escola tentam classificar as crianças, mas é no espaço compartilhado, como parques e pátios, que as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e, naturalmente, superam as divisões estabelecidas pelas paredes da creche.

Para tal, proponho um trajeto do olhar em que a dimensão brincalhona do ser contamine os poderes adultocêntricos, através do “amaravilhamento” e da “surpreendência” do olhar, observando a capacidade das crianças de construir conhecimentos e as formas como se apropriam dos espaços, dos objetos, da natureza, dos elementos da cultura, na relação com as professoras, com outras crianças, seus pares, menores e maiores, meninas e meninos na produção de culturas infantis, através do intercruzamento de temáticas mais amplas que se relacionam com a temática propriamente dita (Prado, 2009b, p. 112)

A autora defende a ideia de que, assim como os/as professores/as, as crianças também são protagonistas na prática pedagógica, pois elas adentram e constituem o espaço da sua aprendizagem, se assim lhe for oportunizado. É preciso, então, derrubar este pensamento de que a criança é um ser dócil a ser moldada conforme o padrão social esperado. A criança é um ser com vontades, com história, com cultura, com objetivos próprios, com habilidades e, principalmente, com voz! Se uma pesquisa almeja conhecer a visão das crianças sobre sua educação e seu espaço escolar, deve-se perguntar às próprias crianças que terão esta informação em primeira mão. Cabe ao/a pesquisador/a ouvir atentamente e interpretar as falas à luz da

bibliografia especializada, sem desconsiderar as diferenças entre as crianças e suas narrativas e, também, sem invalidar suas opiniões, simplesmente pelo fato de serem crianças (Demartini, 2020).

Tiriba (2018) faz uma importante colocação ao afirmar que ao se desejar um cotidiano escolar melhor, deve-se inventá-lo. A autora ressalta que, apesar do passar dos anos e da evolução das leis e documentos orientadores, a EI ainda atua de acordo com seus objetivos iniciais e necessita de mudanças, visando novos valores de cooperação, solidariedade e respeito à diversidade.

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente e, durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de classe, gênero, raça e credo e que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, assegurando a qualidade da vida na Terra (Tiriba, 2018, p. 335).

A EI é o espaço propício para a constituição de sujeitos como os descritos anteriormente, pois as crianças são seres curiosos, criativos e com uma amorosidade natural, de modo que, ao estarem num ambiente que lhes permita uma formação transformadora, crescerá por tais fundamentos. E, ainda que a atuação desta nova forma de se pensar e fazer a EI seja pequena e aconteça num contexto “micro”, tais ações podem transformar o modo de se pensar a educação. Não é possível conceber um novo tipo de criança, se são mantidas as estruturas educacionais.

Se é almejada uma criança autônoma, criativa, curiosa, pesquisadora, argumentadora, gentil, amorosa, respeitosa e cooperativista, é preciso garantir que sua formação, desde o início, ofereça espaços para a construção destas características. Sendo assim, como poderiam, as crianças, receber uma formação transformadora, mantendo o modelo educacional existente? A resposta é simples: não é possível!

Louro (2022) chama a atenção para o silenciamento velado (ou nem tanto) que acontece no processo educacional. O que ocorre dentro das escolas, a partir da Educação Infantil, é que as crianças são colocadas em filas, dentro de um espaço emparedado e são ensinadas sobre o que falar, como falar, o que mostrar, quem pode falar. Há um aumento da força bruta (para servir) e uma diminuição da força intelectual (para obedecer). Este silenciamento deixa em segundo plano as brincadeiras, as criações, as emoções e os estímulos sensoriais.

Por sua vez, Tiriba (2018) aponta para a necessidade da superação do silenciamento e para o *desemparedamento* das crianças, visto que uma educação transformadora não cabe entre

as paredes de uma sala, nem num ensino cuja finalidade já é delimitada, principalmente se for considerada a necessidade que a criança possui das experiências sensoriais com o que é natural.

Em suma, as crianças realizam um movimento insistente no sentido de se integrarem, de perseverarem, de se manterem como seres de natureza [...]. É a afirmação cultural dessa tendência à proximidade que assegura uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo [...]. A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desemparedamento [...] (Tiriba, 2018, p. 359).

As crianças não podem, simplesmente, serem consideradas como futuras adultas. Elas são crianças agora e precisam receber uma educação que enxerga isso, ao invés de receber instruções e modelos prontos a serem repetidos. Lopes (2008) auxilia o trabalho docente quando aponta a direção que se deve olhar, seguindo o desejo de uma formação transformadora. Para o autor, um caminho potente é o de apostar nas escolhas das próprias crianças, crendo que elas são capazes de identificar as experiências de interesse e, sim! As crianças querem interagir!

As crianças são seres da natureza e querem interagir com ela, “especialmente em espaços abertos, com a terra, com a areia, com a água, com os animais, como também com as pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências musicais, plásticas e contato corporal” (Tiriba, 2018, p. 364).

3.4 A criança e experiência

Aprofundando um pouco mais na discussão, é importante trazer apontamentos sobre o valor das experiências para as crianças. Já se sabe que é primordial garantir que as crianças tenham espaço e condições para vivenciar experiências práticas, mas por quê?

Larrosa (2011) compreende que a educação baseada na experimentação é capaz de atravessar e transformar o/a sujeito/a, de modo que a criança se distancie da simples aquisição de informações e da repetição de comportamentos padrões e previsíveis. O autor chama isso de “princípio da subjetividade”, que garante que a individualidade do/a sujeito/a, que pode pensar, falar e agir, manifestando as suas próprias representações; “princípio de reflexividade”, com um movimento de vai-e-vem, pois, para vivenciar uma experiência o/a sujeito/a experimenta uma exteriorização de si mesmo/a indo de encontro ao acontecimento, seguido de um retorno a si, renovado/a pela vivência; ou ainda, “princípio de transformação”, que garante que a experiência é como o que o autor chama de *isso que me passa*, ou seja, se torna um processo

tão poderoso que é capaz de provocar uma modificação consciente nas palavras, ideias, sentimentos e representações, por meio de experiências vividas e atravessadas pelo/a sujeito/a.

Mesmo diante do saber curricular previamente determinado, é preciso garantir que as crianças tenham espaço e voz para vivenciarem experiências que as levarão a conhecer o mundo.

Normalmente a educação consta as coisas que já foram descobertas, que foram acumuladas pela comunidade científica [...]. Poderíamos deixá-la [a criança] construir o que também já foi feito, mas dando sua narrativa às descobertas, com outros e novos sentidos e significados, os seus caminhos e descobertas (Dalmaso; Oliveira; Corrêa, 2018, p. 218).

Por assim dizer, a experiência torna-se num acontecimento particular, muitas vezes vivido na coletividade, marcado pela capacidade de sair e retornar a si mesmo/a, uma vez que envolve o encontro com aquilo que é estranho ao/à sujeito/a e, por isso, o modifica (Larrosa, 2011). Deste modo, a experiência educativa não é algo que possa ser programado e controlado (do início ao fim), visto que depende da abertura do indivíduo ao outro e ao desconhecido, indo na direção oposta de práticas pedagógicas tradicionais, que visam o treino e a repetição como únicos modos de aprender. O autor ainda defende que o processo educativo e as experiências ali vivenciadas devem valorizar a formação humana em sua dimensão ética, sensível e reflexiva, reconhecendo o encontro com o outro como uma condição fundamental para processos educativos que sejam verdadeiramente significativos.

Tendo sido abordado o papel das experiências vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem, é importante aproximar essa discussão da infância e do ensino de Ciências, que são áreas que dialogam com este trabalho, mesmo não sendo seu principal foco.

Sales, Rigue e Dalmaso (2023) destacam que educar em Ciências, é uma maneira de combater as respostas mágicas e soluções prontas, uma vez que, a força motriz da educação em Ciências, é educar “para além do que tem sido pensado, dito e sentido, para além do instituído e institucionalizado. Agenciamos um modo de habitar um problema, a saber: dar a ver múltiplas maneiras de perceber a vida e o viver agenciado às possibilidades da educação em ciências” (p. 4).

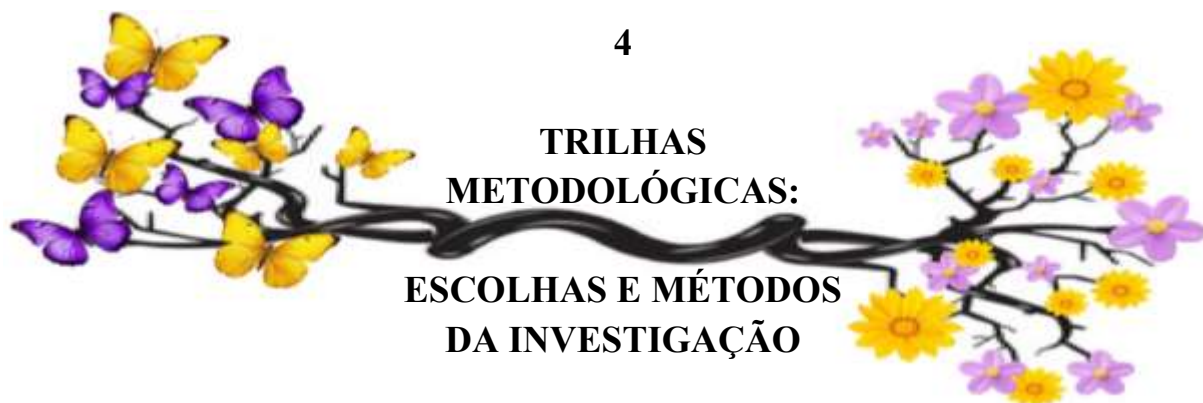
Dentro do ensino de Ciências, é preciso que haja a conscientização sobre a coexistência entre os seres. Neste sentido, para que este ensino aconteça em sua integridade, a presença dos/as estudantes/crianças demanda reflexão sobre as relações, sobre regras sociais, normas de consumo e a finitude dos recursos. É uma provocação a um estilo de vida que reconheça que

seres vivos, humanos e não-humanos existem nos mesmos ambientes e necessitam um do outro, o que só é possível quando as respostas deixam de ser imediatistas e dualistas, como se um negasse o outro. Assim, ao romper com ciclo de respostas determinadas, é que são permitidas experiências de aprendizagem inventivas e sensíveis, de maneira que, ao brincar, as crianças são capazes de estabelecer uma parceria nas experimentações e se tornam mais sensíveis ao devir (Sales, Rigue e Dalmaso, 2023).

Dalmaso (2020) reflete que, no ensino de Ciências às crianças, há três verbos que precisam ser considerados: mover, conhecer e descrever. Ressalta-se que as três ações não são atos individuais, mas processos de uma mesma operação, de modo que, para conseguir realizá-los, é preciso *estar vivo para o mundo*.

Estar vivo para o mundo não é pouca coisa. Pede uma intervenção interessada ao modo como as coisas se movimentam no mundo, que rastros deixam e compõem conosco [...]. Estar viva/o para o que e como as crianças fazem, dizem, movem, conhecem e descrevem os seus mundos particulares. Um mundo que são feitos de muitos outros mundos, processuais e fabricáveis, os quais se tornam mais vivos, existíveis, pelos corpos e perspectivas delas (Dalmaso, 2020, p. 2 e 3).

As experiências possuem papel central na constituição dos processos educativos, em especial para crianças, visto que implica em criar condições para que estas identifiquem situações problema, estabeleçam relações sensíveis com o mundo e reconheçam a coexistência entre os seres. Deste modo, entende-se que o ensino de ciências é um potente espaço para a formação humana integral, visto que permite a aprendizagem por meio da exploração, das brincadeiras, da experimentação e da desaceleração.



TRILHAS METODOLÓGICAS: ESCOLHAS E MÉTODOS DA INVESTIGAÇÃO

*E que sejam sempre as crianças a darem formas às coisas,
em vez de as coisas darem formas às crianças.*

(Loris Malaguzzi)

4.1 Abordagem metodológica e procedimento da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela investigação-ação como abordagem metodológica, entendida como uma forma de pesquisa colaborativa e situada, que busca aprimorar práticas sociais e/ou educacionais (Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Ao incluir as crianças como participantes ativas, a investigação-ação reconhece sua capacidade de expressar pensamentos, sentimentos e pontos de vista, contribuindo para a identificação de problemas, proposição de soluções e avaliação de resultados. Essa abordagem valoriza a participação efetiva dos sujeitos – neste caso, as próprias crianças – e propicia um espaço de reflexão crítica e transformação da prática.

Originada na década de 1940, com o psicólogo Kurt Lewin, a investigação-ação se distingue dos métodos tradicionais por envolver os participantes no próprio processo de investigação. Não há passividade na observação, tampouco distanciamento entre pesquisador e realidade pesquisada. Outro aspecto relevante é o caráter contínuo de seu ciclo: cada ação gera novas reflexões, que, por sua vez, provocam novos movimentos de intervenção e análise. Máximo-Esteves (2008) define a investigação-ação como um processo reflexivo, capaz de delimitar um problema, buscar caminhos para sua resolução e oferecer devolutivas à comunidade envolvida. Em outras palavras, trata-se de uma prática de pesquisa autorreflexiva e científica, voltada à melhoria da realidade por meio de ações concretas.

Ampliando a proposta inicial, Lewin, Kemmis e McTaggart (1988) compreendem a investigação-ação como um processo coletivo e crítico, que atua não somente para a resolução

de problemas, mas principalmente como uma condição para transformação de condições sociais e institucionais que estruturam o trabalho docente. Para estes autores, a investigação-ação é uma prática emancipatória, que deve ser entendida como um ato de reflexão coletiva e transformação social.

Carr e Kemmis (1986) destacam outro aspecto importante da investigação-ação, ao defenderem que esta é uma maneira de produzir conhecimento profissional, visto que fomenta a produção de conhecimento no campo educacional, articulando teoria e prática de modo reflexivo e sistematizado. Em concordância, Zeichner (1998) afirma que a investigação-ação é um formato de pesquisa que incentiva o/a professor/a a ser pesquisador/a da sua própria prática, possibilitando crescimento profissional consciente e crítico.

As perspectivas apresentadas por estes autores mostram que a investigação-ação não se trata somente de unir teoria e prática, mas sim de problematizar as condições institucionais e sociais que perpassam o trabalho docente. Assim, a pesquisa assume um caráter integral, aliando aspectos formativos, sociais, culturais, éticos e políticos, além de reconhecer cada sujeito/a como participante funcional e ativo, dentro desta construção e transformação da realidade investigada.

A proposta deste trabalho rompe com a lógica adultocêntrica, que por muito tempo reduziu as crianças à condição de objetos de estudo. Nesse novo formato, elas convivem ativamente com seus pares, brincam com liberdade, participam de decisões, exploram o ambiente e constroem conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Além disso, expressam seus desejos, opiniões e preferências.

A investigação-ação foi o guia para o desenvolvimento da pesquisa e direcionou como as ações práticas ocorreram. Para tal, foi aplicado o ciclo da investigação-ação, que ocorre de forma circular e contínua que perpassa pelo planejamento de melhoria de uma prática; ação para implementação do que foi planejado; monitoramento, descrição e avaliação dos resultados alcançados (Tripp, 2005).

Máximo-Esteves (2008) defende que a investigação-ação é uma prática poderosa para a melhoria no trabalho das escolas, além de ampliar o conhecimento e a competência profissional daqueles/as que a desenvolvem. A autora ainda menciona que esta abordagem metodológica visa contribuir para a solução de problemas identificados por aqueles/as que estão envolvidos/as em determinada situação e, melhor ainda, tal solução não é unilateral, mas envolve a colaboração de todas as partes envolvidas, num quadro participativo ético e mútuo.

A autora ainda afirma que a realização da investigação-ação possibilita uma experimentação em pequena escala de algo que pode ser considerado para o mundo real. É imprescindível a participação de todos/as os/as envolvidos na situação, não somente para a tomada de conhecimento, mas também para que haja a “mediação dos valores democráticos implícitos, nomeadamente da justiça social. Daí a necessidade da colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática da situação pelos que nela estão envolvidos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Dessa forma, a investigação-ação foi o procedimento de produção de dados, permeada pela observação participante as quais foram sendo registradas um diário de campo. Marques (2016) explicita o fato de que é difícil que o observador participante mantenha a subjetividade na pesquisa, visto que modifica um cenário e uma situação simplesmente por estar ali. Contudo, destaca-se que no caso desta pesquisa, a pesquisadora é, também, um membro atuante dentro do espaço investigado, sendo parte dele desde o princípio. É preciso lembrar que,

A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e a como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (Martins Filho, 2020, p. 100).

O autor também explicita que não é possível que o/a pesquisador/a não participe durante a pesquisa, “já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos” (Martins Filho, 2020, p. 99). Portanto, é improvável que a pesquisadora deste trabalho aja como alguém externa aos acontecimentos e ao meio, uma vez que atua no corpo docente da instituição. Ademais, há alguns pontos que podem ser destacados e que irão auxiliar no desenvolvimento da pesquisa com maior significância à realidade, visto que este é o maior objetivo da investigação-ação (melhorar determinada prática).

É de grande importância considerar os pontos destacados por Marques (2016), acerca da observação participante e, de acordo com a natureza desta pesquisa e o contexto de atuação da pesquisadora, destacam-se os seguintes: demanda de tempo para que sejam analisados os sujeitos, os fatores e os cenários; saber que a pesquisadora também estará sendo observada; perceber os momentos mais indicados para fazer perguntas, comentários e/ou observações; produzir um diário de campo com informações pontuais e formatadas, que contribuam com as análises posteriores; e encontrar um modo de oferecer uma devolutiva ao grupo participante da

pesquisa, aspectos que foram considerados pela pesquisadora, durante o desenvolvimento da pesquisa.

4.2 A pesquisa com crianças: abordagens teóricas e práticas

Cada fase da vida é única e efêmera, contudo, isso não é um limitador para as pesquisas. Na verdade, o grande desafio é encontrar a melhor forma de investigar cada uma das fases, considerando e validando cada experiência vivida.

A etapa prática do estudo buscou considerar, desde o início, as opiniões das crianças no planejamento das ações educativas. Serão utilizadas rodas de conversa, atividades de interação, participação ativa, além de registros por meio de modelagem, pintura, desenhos, entre outros recursos expressivos. Esses procedimentos colocam as crianças no centro do processo, permitindo que elas acompanhem cada etapa, reflitam, opinem e avaliem. Falcão (2024) chama atenção para a escassez de espaço dado às falas e críticas das crianças em processos educativos e de pesquisa. Segundo o autor, ou se escolhe ouvir e incluir as crianças, ou perpetua-se um ciclo de produção de conhecimento centrado apenas na perspectiva adulta. A proposta, portanto, é valorizá-las como participantes legítimas do processo investigativo, reconhecendo suas narrativas, ações e interações nos espaços de socialização como fontes relevantes de conhecimento. “Não procura na criança o futuro adulto, mas tenta compreendê-la enquanto um ser humano integral em sua fase de vida” (Carvalho, Müller, Sampaio, 2009, p. 190).

Martins Filho (2020) também reforça essa perspectiva ao afirmar que escutar as crianças é essencial para compreender os modos explícitos e implícitos pelos quais elas organizam suas relações, expressam-se, agem e produzem cultura entre seus pares. Quando escutadas, elas se tornam participantes efetivas da pesquisa, rompendo com a lógica tradicional em que apenas adultos produziam as informações. Como destaca o autor: “Isso significa dizer que são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer os diversos jeitos de as crianças viverem a infância” (Martins Filho, 2020, p. 93). A escuta atenta às crianças pode revelar aspectos essenciais sobre o processo educacional e os contextos sociais e culturais que vivenciam.

“Fica evidente que ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as *culturas infantis* constituem-se não apenas em mais uma fonte de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância” (Quinteiro, 2001, p. 35 – grifos do autor). Tão importante quanto ouvir o que as crianças têm a

dizer, é interpretar o que elas comunicam por meio de palavras, expressões e sentimentos. Cada modo de comunicação reproduz uma estrutura e comportamento social, portanto, é preciso interpreta-lo à luz dos referenciais dedicados a esta área de estudos.

Então, ressalta-se que o foco desta pesquisa são as crianças. Logo, quem poderia ser melhor para falar sobre crianças e o seu aprendizado, do que as próprias crianças?

Falcão (2024) faz apontamentos importantes baseados em autores que se propuseram/propõem a ouvir, de fato, as crianças e chama a atenção para que pouco se usa as falas das crianças e, menos ainda, suas críticas. Contudo, há informações que, ou se recorre às crianças, ou fica num *loop* eterno baseado na visão de adultos. Ou seja, a intenção da pesquisa com crianças é colocá-las no centro do processo investigativo, valorizando suas narrativas e observando suas ações e reações em seus ambientes de sociointeração. Essa relação somente poderá ocorrer num espaço que valorize a voz e as opiniões das crianças, de modo que sejam vistas como atores ativos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Para Martins Filho (2020), dar voz às crianças e ouvir o que elas têm a dizer, é uma forma significativa de “apreender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças” (Martins Filho, 2020, p. 91).

É desafiador, e também preocupante, pensar que a escolarização da educação infantil, especialmente na fase pré-escolar, esteja privando as crianças de um espaço onde podem ocorrer interações livres e brincadeiras entre os pares. A escola é uma invenção da modernidade, que impõe a diferença entre criança e adultos ao estabelecer dicotomias, como competência e incompetência, estudo e trabalho, improdutivo e produtivo. É um espaço planejado pelos adultos para as crianças, que tem uma cultura própria (Carvalho, Müller, Sampaio, 2009, p. 197).

Numa pesquisa em campo, Prado (2009) registrou suas percepções de que as crianças brincavam com o mundo adulto, justamente por serem submetidas aos atributos sociais e classificatórios cheios de simbologias e regras, por meio de práticas pedagógicas normativas, formatando-as ao mundo já pré-existente.

Pesquisas que comunicam a complexidade das infâncias instigando-nos a investir nos saberes das próprias crianças, não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos (Martins Filho e Prado, 2020, p. 2).

A compreensão dada pelos autores destaca a importância de se ouvir as crianças, ao invés de fazer suposições sobre elas. Quando as crianças são ouvidas, tornam-se em mais do que objetos de investigação e em participantes da pesquisa, de modo que passam a existir diferentes posicionamentos de quando as informações eram produzidas somente pelos/as adultos/as. “Isso significa dizer que são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer os diversos jeitos de as crianças viverem a infância” (Martins Filho, 2020, p. 93), entendendo que elas podem oferecer informações relevantes sobre o processo educacional e seu mundo social e cultural.

Nesta concepção de pesquisa, revela-se um movimento contrário às práticas pedagógicas tradicionais, que centralizam o protagonismo nas mãos do/a professor/a, de modo a adotar uma postura que compartilha este protagonismo com as crianças, valorizando suas opiniões, falas e pensamentos. França (2025) chama a atenção a esse movimento e relata que no protagonismo compartilhado, é importante que as práticas pedagógicas sejam intencionais, de maneira que a escuta, a disposição dos espaços, a disponibilização dos materiais, a organização da rotina e as dinâmicas realizadas sejam elementos capazes de intensificar a autonomia, a criatividade e a participação das crianças no dia-a-dia escolar. Deste modo, o/a professor/a não é o detentor do saber e da razão, mas sim um/a mediador/a que deve estar atento/a aos modos de comunicar de cada criança, devendo ser capaz de identificar seus interesses e ritmos particulares.

Pode-se dizer que o protagonismo infantil é uma concepção de infância, que apresenta a criança como um ser potente, capaz de criar formas e de se relacionar com o mundo a sua volta. É conceber a criança como ser que possui direitos e valores próprios e, com autonomia, participa do seu processo de ensino e aprendizagem (Steffens, Miorando, 2018, p. 107).

O trecho acima revela a visão abordada pelas autoras, numa pesquisa que se deu em uma escola de EI que tem o protagonismo das crianças como eixo orientador no seu fazer educativo. Ou seja, todas as ações, nesta instituição, devem ser voltadas para garantir que os planejamentos, práticas, projetos e brincadeiras emergjam dos interesses e necessidades das crianças, fortalecendo sua confiança e participação ativa no processo de ensino e aprendizagem (Steffens, Miorando, 2018).

Entretanto, é preciso refletir sobre como é possível compartilhar o protagonismo com as crianças, num contexto educacional que prevê práticas pedagógicas transmissivas e descontextualizadas da realidade local. Neste sentido, o/a professor/a precisa ter consciência e

sensibilidade sobre o processo educativo, formar-se continuamente, conhecer o contexto social em que a escola se encontra e manter um bom diálogo com as famílias, a fim de identificar formas de aliar os conhecimentos curriculares aos saberes prévios das crianças e seus interesses (Oliveira *et al.*, 2021).

Tais condições colaboram para que as crianças de uma das pesquisas tivessem a oportunidade de se distanciar de uma cultura escolar centrada em folhas A4, lápis e cadernos para protagonizar a construção de seus próprios brinquedos. Da mesma forma, estratégias variadas oportunizaram aos bebês e às crianças bem pequenas do segundo estudo contribuir em transformações que foram além da revitalização do espaço escolar, enquanto a análise de imagens favoreceu o protagonismo das crianças na produção de suas próprias obras de arte (Oliveira *et al.*, 2021, p. 45 e 46).

As autoras descrevem ações de uma pesquisa que visa o protagonismo compartilhado entre crianças, realizada numa instituição que não possui tal preceito como fundamento em suas bases pedagógicas e ressaltam que não é um trabalho fácil, mas não é impossível. Um recurso válido, inclusive, é aliar os objetivos e campos de experiências da BNCC aos interesses das crianças e projetos que incentivem seu protagonismo.

4.3 Análise de dados – Teoria Ator-Rede (TAR)

A TAR teve como precursores os autores e pesquisadores: o antropólogo e sociólogo francês Bruno Latour (1947 – 2022), o sociólogo francês Michel Callon (1945 – 2025) e o sociólogo britânico John Law (1946 –). Latour é considerado a principal referência dentro da TAR e, segundo o autor, a principal questão a ser considerada na teoria, é romper com a dualidade entre as coisas, de modo que uma coisa não é plena em si mesma se não for empregada por um outro agente. “Para a TAR, as coisas são mais do que ferramentas, pano de fundo ou palco em que atores sociais humanos desempenham os papéis principais”, inclusive, atores humanos e não humanos possuem o mesmo status, de modo que os objetos podem conduzir as ações dos atores, contudo, “o humano não é vítima do processo, mas não se pode afirmar que seja um protagonista autônomo em ação” (Braga, Suarez, 2018, p. 219).

A esta situação, Latour denomina como *princípio da simetria*, que é a busca por valorizar igualmente aspectos humanos e não humanos, sem hierarquizações de um sobre o outro, que “é a percepção do mundo sem a divisão de polos distintos em que o mundo, a realidade e todas as entidades atuantes são produto de relações, fabricações e construções

intermináveis, em que o objetivo e o subjetivo se misturam e se transformam” (Tonelli, 2016, p. 384. Apud Braga, Suarez, 2018, p. 220).

O *conceito de translação* é outra concepção básica na TAR. Segundo Pereira (2018), este conceito se refere à capacidade do/a pesquisador/a em acompanhar, analisar e interpretar os movimentos, tendo como base os seus interesses e os dos/as demais participantes da situação. “Portanto, transladar estaria relacionado à forma como os atores interagem entre si, promovendo movimentos, deslocamentos e transportando elementos dentro da rede” (Pereira, 2018, p. 67).

Outro importante conceito da TAR, é a do *ator ou actante*, e é importante ressaltar que, nesta teoria, tudo o que existe são atores, podendo ser seres vivos ou não, estarem presentes fisicamente (como a chuva) ou não (como o sol). “Cada elemento participante traz características e repertórios, mas é na atuação conjunta dentro dessa rede que potenciais específicos são criados, na realidade originada a partir da interação desses múltiplos atores” (Braga, Suarez, 2018, p. 222).

O último conceito fundamental na TAR é a *rede*. Apesar dos processos não se dissociarem, ao definir cada conceito individualmente, a impressão que se tem é que a *rede* é a síntese dos fundamentos anteriores. Pereira (2018) resalta que este conceito não possui o mesmo sentido das redes cibernéticas que recebem um comando e entregam um resultado. Na TAR, a *rede* é a relação que os atores estabelecem no exercício da translação, ou seja, é a existência de interações, alianças e comunicações, onde atores interferem e sofrem interferências constantemente, pressupondo a condição de imprevisibilidade, uma vez que a presença de outros atores poderia modificar sua forma e estrutura.

Para Pereira (2018), quando se traz essa discussão para o contexto da EI, é possível visualizar o cotidiano pedagógico como uma rede viva de relações, na qual: professores/as, crianças, outros/as servidores/as da escola, materiais, espaços, clima, tempo, objetos, elementos da natureza e até mesmo os documentos curriculares atuem em conjunto, em prol da construção de experiências educativas. Nesta abordagem, as crianças não são receptoras passivas dos saberes institucionalizados, mas são, também, atores que, no seu relacionamento com outras partes, encontram sentidos e saberes de estar no mundo.

Neste sentido, a TAR contribui para a superação de modelos pedagógicos transmissivos e desconectados da realidade, ao evidenciar a complexidade das redes que sustentam o cotidiano da EI. Ao reconhecer a atuação das crianças e dos demais itens, essa abordagem abre precedentes para práticas mais abertas, relacionais e direcionadas para a vida, onde o brincar,

experimental e produzir se tornam dimensões fundamentais aos processos educativos das infâncias.

4.4 A produção dos dados

Antes de adentrar na pesquisa em si, é importante discorrer sobre como ocorreu a produção de dados, considerando as abordagens da investigação-ação, da TAR e da pesquisa com crianças.

Para esta pesquisa, a produção de dados ocorreu no dia a dia escolar da EI. A escolha da investigação-ação possibilitou acompanhar os processos vividos pelas crianças em suas relações com os espaços, materiais e demais sujeitos/as da escola. Um aspecto favorável à pesquisa, se deve ao fato de não se tratar de um recorte isolado da realidade do cotidiano escolar, mas de se tornar parte integrante das experiências diárias, visto que a pesquisadora era, também, professora regente, mantendo vínculo com a turma há dois anos.

A observação participante, foi utilizada como uma estratégia que permitiu acompanhar de forma sensível e próxima aquilo que as crianças faziam, diziam, expressavam e construíam em suas interações. Foram feitas anotações em um diário de campo, registrando situações vivenciadas, pontos principais de momentos de diálogos, preferências das crianças e acontecimentos que emergiram das ações propostas ou espontâneas. Os registros contribuíram para um retorno posterior às ações, conferindo novamente os fatos e reflexões, respeitando o caráter cíclico da investigação-ação.

Contudo, é importante mencionar que as anotações não foram as únicas e nem as principais formas de registro. Utilizou-se, também, gravações audiovisuais, especialmente vídeos que documentaram todas as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa. Os vídeos são ferramentas interessantes, pois conseguem captar o momento em sua totalidade, inclusive, aspectos que muitas vezes, fogem à linguagem escrita, como expressões corporais, entonações de voz, alterações do espaço, diálogos completos, interações e trocas de experiências entre todas as partes envolvidas. Esses registros não tiveram por finalidade documentar os resultados finais da pesquisa, mas sim de acompanhar cada processo, podendo revisitar cada cena, possibilitando uma análise mais ampla e profunda sobre as redes constituídas. Ressalta-se que a produção dos dados não ocorreu de modo a interromper a dinâmica da turma, pois foi algo articulado e integrado às práticas realizadas.

A roda de conversa, prática comum na Educação Infantil, foi um procedimento muito utilizado, pois eram momentos de discutir as ações que seriam implementadas, planejá-las e, ao final, avaliá-las. Paiva, Araújo e Cruz (2019) fazem apontamentos importantes e que devem ser considerados nesta escrita. As autoras abordam o uso de rodas de conversa na EI, como um espaço de encontro entre vozes, opiniões e sentimentos das crianças e do/a professor/a, bem como um local que deve garantir a participação democrática, onde o/a docente é um/a mediador/a do encontro, que deve ouvir e potencializar novos diálogos. “Essa prática pedagógica é possível num contexto democrático, que considera a construção de relações e interações com oportunidades para que as crianças coconstruam a sua própria aprendizagem” (Paiva, Araújo e Cruz, 2019, p. 86).

As autoras ainda fazem importantes colocações sobre o valor das rodas de conversa dentro dos espaços de EI, baseadas em Vygotsky e Wallon, que afirmam que o desenvolvimento da linguagem infantil ocorre mediante um processo social, por meio das interações e do meio cultural. Esta visão é amplamente defendida pelo primeiro autor, que defende que a capacidade de fala/oralidade não é algo que se nasce, mas é o resultado de uma construção social. Em concordância, Wallon destaca que o uso da linguagem é indispensável para o pensamento, de modo que a criança consegue organiza-la, na medida em que amplia suas vivências: primeiro a ação, depois a palavra e, depois, a assimilação real, para a constituição do pensamento discursivo e carregado de significados (Paiva, Araújo e Cruz, 2019).

Daí a importância de ouvir e valorizar o que as crianças têm a dizer. Nesta pesquisa, os dados coletados não foram informações sobre as crianças, visto que foram dados produzidos juntamente a elas, reconhecendo-as como participantes ativas da pesquisa e atores capazes de estabelecer redes de conhecimentos e de relações, num movimento que valorizou suas vozes, opiniões, pensamentos, tempos e modos de se relacionar com terceiros, humanos ou não.

Todas as filmagens realizadas serão apresentadas num vídeo-documental, integradas a entrevistas realizadas com profissionais da área da educação, visando disseminar informação e socializar as práticas realizadas com as crianças, nesta pesquisa.

4.5 Conhecendo a instituição da pesquisa e seus sujeitos

4.5.1 O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC

A escola que acolheu a pesquisa foi a Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva – CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente). A instituição, que leva o nome do morador que doou o terreno para sua construção, foi criada através do Decreto Lei Municipal 3.181 de 09 de janeiro de 1996, teve seu funcionamento autorizado através da portaria SEE nº 1.057/96, MG 26/10/96 e atuava com as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e os subprogramas: educação para o trabalho, proteção especial à criança e família, saúde, esporte, alimentação e cultura.

O termo “subprograma”, aqui utilizado, é amplamente aplicado pelo PPP da instituição, remetendo à sua origem. Perante os problemas sociais vivenciados por crianças e adolescente no Brasil, na década de 90, surgiu o PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), cujo trabalho deveria ser baseado em cinco palavras-chave: participação, proteção, educação, desenvolvimento e sobrevivência. As condições ideais para sua efetivação, eram em ambientes previamente planejados e preparados, chamadas Unidades de Serviço, que deveria realizar atendimentos em *subprogramas*, voltados à educação como um todo de crianças e adolescentes, considerando o seu contexto familiar e sociocultural.

Assim, o CAIC surgiu como uma Unidade de Serviço construída em um local cujos serviços sociais não são apropriados ao atendimento da comunidade.

Além da observância aos princípios e fins da educação nacional, a escola tem suas atividades centradas na Pedagogia da Atenção Integral, isto é, em um conjunto de ações e atividades articuladas com os demais subprogramas, que objetivam garantir à infância e à adolescência de baixa renda, seus direitos fundamentais, seu desenvolvimento integral, com vistas ao preparo para o exercício da cidadania (Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva – CAIC, 2021, p. 30).

A escola foi implantada na cidade de Ituiutaba (MG), no bairro Novo Tempo II, seguindo os preceitos do CAIC, que é de atender regiões que não recebiam serviços de atendimento social adequados às suas necessidades locais, populacionais e de infraestrutura (Santos, Oliveira Júnior e Araújo, 2023).



Figura 1: Entrada de acesso à Educação Infantil do CAIC.



Figura 2: Escada e rampa de acesso ao Ensino Fundamental e demais setores do CAIC.



Figura 3: Portão de entrada da Educação Infantil do CAIC.



Figura 4: Vista do pátio interno da Educação Infantil do CAIC.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A realidade da região que o CAIC está inserido é visivelmente carente em relação a condição financeira, bem como a saúde, cultura e lazer, sendo a atuação da escola um reforço aos cuidados com a criança e adolescente de modo integrado, garantindo o acesso aos programas de assistência social (Santos, Oliveira Júnior e Araújo, 2023, p. 13).

Atualmente, a escola oferece Educação Infantil em tempo integral e regular, Ensino Fundamental, além dos subprogramas da alimentação, cultura e saúde, com a oficina de teatro,

música e atendimento odontológico gratuito. Santos (2025) chama a atenção para a descontinuidade de alguns dos subprogramas, que eram ofertados inicialmente pelo CAIC. Para a autora, a garantia de direitos não se dá apenas pela oferta de equipamentos públicos no local, mas depende da permanência de políticas públicas. Com a retirada de recursos públicos, foi necessária uma reconfiguração na oferta de ações pela escola, o que

[...] rompeu circuitos de socialização e afetou diretamente o acesso a bens simbólicos e materiais fundamentais à reprodução da vida digna no território. A ausência desses subprogramas representou uma retração da presença pública em áreas estratégicas para o desenvolvimento humano, impactando especialmente os jovens em fase de transição para a vida adulta (Santos, 2025, p. 113).

Contudo, demonstrando a relevância da instituição no bairro, Santos (2025) ressalta que os moradores da região não veem o CAIC somente como uma escola, mas sim como uma referência, capaz de atender suas necessidades cotidianas “de uma população marcada por trajetórias migratórias, instabilidade econômica e carência de infraestrutura urbana” (p. 114).

O PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola está passando por revisões e, por isso, aqui serão apresentadas informações presentes no documento de 2021, com ressalvas sobre mudanças ocorridas na atualidade (relembrando que a pesquisadora também é professora regente na instituição desde 2019 até o presente momento).

De acordo com o PPP, o espaço físico da instituição está dividido em uma área de treinamento esportivo, composto por duas quadras (agora três, visto que foi finalizada a quadra poliesportiva, para uso da EI, ao final de 2025) e três grandes blocos: no primeiro, encontra-se laboratório de informática, sala de reuniões, banheiros, secretaria, pequeno pátio coberto, salas de direção e apoio administrativo, cozinha industrial, refeitório e no segundo piso, salas de aula, sala dos professores e de apoio pedagógico; no segundo bloco, encontra-se salas de aula, sala de costura, salas de música, auditório, biblioteca, salas de coordenação de núcleo, banheiros, consultório dentário para atendimento ao público e sala recurso, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE); já no terceiro bloco, situa-se a Educação Infantil, o *lócus* desta pesquisa, que conta com salas de aula com banheiros adaptados ao tamanho das crianças, um banheiro para servidores/as, pequeno pátio coberto e outro descoberto, parquinho/playground, refeitório adaptado ao tamanho das crianças, sala dos/as professores/as e sala de apoio pedagógico.

O PPP aponta que a EI do CAIC atua sob o objetivo de “oferecer serviço de creche e pré-escola atendendo crianças a partir dos seis meses até cinco anos de idade, compreendendo

guarda, higiene, alimentação, estimulação psicopedagógica e desenvolvimento físico-sensório-motor, intelectual e afetivo” (Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva – CAIC, 2021, p. 52). A diferença para a atualidade é que, a partir de 2025, a creche atende crianças a partir de oito meses de idade. A organização curricular da EI do CAIC é totalmente planejada tendo em vista a BNCC seus campos de experiências e direitos de aprendizagem. Já sobre a organização do espaço e dos materiais, o PPP compreende que

espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional, que refletem a concepção de educação assumida pela instituição [...]. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos (Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva – CAIC, 2021, p. 158).

Atualmente, o foco da EI do CAIC é o período integral, porém, há turmas que funcionam somente no período vespertino, adequando-se às necessidades da comunidade escolar. São atendidas cerca de 240 crianças ao todo, distribuídas entre 13 turmas. No turno matutino, acontece a escolarização, em que são trabalhadas atividades de cunho alfabetizador (num modelo mais tradicional), além dos livros didáticos que são adotados pela Secretaria Municipal de Educação. No turno vespertino, o lúdico é amplamente explorado, de modo que as crianças realizam jogos, brincadeiras e dinâmicas que priorizam sua aprendizagem. No caso das turmas que estudam em somente meio período, a prioridade é pela escolarização.

Há duas professoras regentes em cada turma, que alternam entre os turnos. Em algumas turmas, há a presença da professora de apoio, que atende crianças atípicas². Nas turmas da creche existem as monitoras, que auxiliam as professoras em relação aos cuidados, como a higiene, banho, troca de roupa e alimentação.

Por turno, a instituição também conta com: uma coordenadora; uma supervisora; uma monitora de pátio; duas auxiliares de limpeza; uma servidora responsável por servir o lanche; uma professora de educação física; uma professora de música e literatura; e uma professora eventual.

No contexto investigado, o espaço escolar do CAIC revela-se cuidadosamente arquitetado como território de infância, alinhado às concepções pedagógicas e às necessidades do desenvolvimento infantil. Os ambientes, marcados por cores vivas, ludicidade e amplitude,

² A contratação da professora de apoio depende da apresentação de uma série de documentos, sendo o laudo médico constando o CID da criança o principal deles. A Secretaria de Municipal de Educação analisa os documentos e julga a necessidade de professora de apoio para aquela criança.

favorecem experiências sensoriais, interações e movimentos essenciais à aprendizagem das crianças. A adequação dos mobiliários, banheiros e demais estruturas à estatura e autonomia das crianças evidencia um compromisso com o cuidado, a acessibilidade e o bem-estar. Assim, o espaço não apenas acolhe, mas educa, constituindo-se como elemento ativo no processo formativo.

Na sequência, apresenta-se imagens atuais do espaço físico interno da EI do CAIC³:



Figura 5: Sala de aula – Berçário.



Figura 6: Pia e trocador interno do Berçário.



Figura 7: Solar do Berçário.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).

³ As fotos foram registradas no mês de janeiro, portanto, férias escolares. Por essa razão, não há crianças nas imagens e as salas não estão com seus respectivos ambientes alfabetizadores.



Figura 8: Sala de aula – Maternal

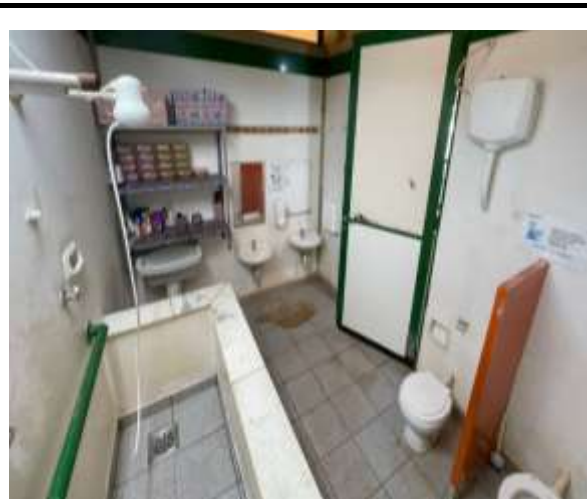


Figura 9: Banheiro interno do Maternal (com adaptações que atendam o tamanho e necessidades das crianças).



Figura 10: Solar do Maternal.

Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora (2026).



Figura 11: Sala de aula –Pré-escola



Figura 12: Banheiro interno do Pré-escola (com adaptações que atendam o tamanho e necessidades das crianças).



Figura 13: Solar do Pré-escola

Fonte: Acervo pessoal da Pesquisadora (2026).



Figura 14: Parquinho/Playground de uso coletivo, rodeado por uma extensa área verde.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).



Figura 15: Refeitório da EI do CAIC, com mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho e necessidade das crianças.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).



Figura 16: Pátio coberto da EI do CAIC.



Figura 17: Pátio com túneis da EI do CAIC.



Figura 18: Pátio descoberto da EI do CAIC.

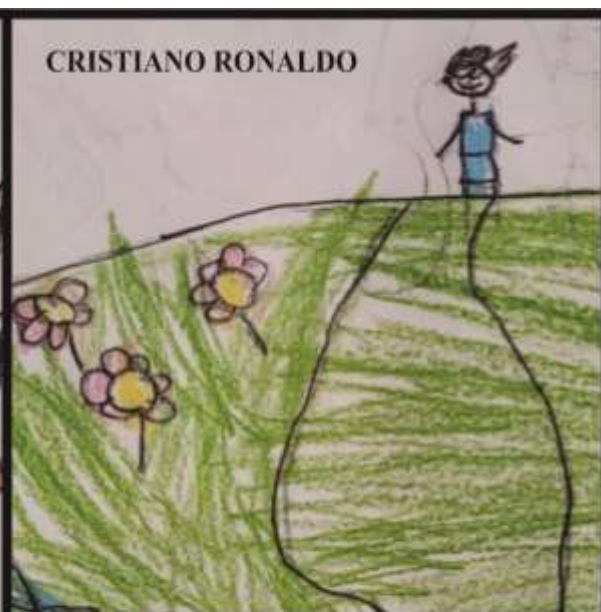
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).

4.5.2 As crianças pesquisadoras

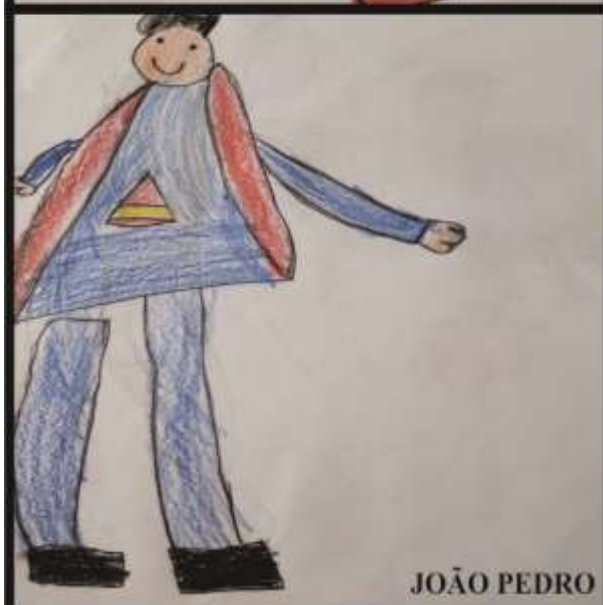
O trabalho prático envolveu 14 crianças de uma turma de tempo integral da pré-escola, todas com 6 anos. Entre as 14 crianças participantes, 10 estudam na escola desde a creche. Essas crianças estão sendo acompanhadas pela mesma professora (a pesquisadora) há dois anos, o que tem permitido uma continuidade nas ações desenvolvidas. Já que o foco deste trabalho é ouvir a voz das crianças e considerar o que elas têm a dizer sobre o mundo e sobre si mesmas, solicitou-se que fizessem um desenho sobre a forma como elas se veem, ou como gostariam de serem vistas e apresentadas na pesquisa. Portanto, toda menção e citação que for feita a partir daqui, utilizar-se-á os codinomes escolhidos pelas próprias crianças.



HENRIQUE



CRISTIANO RONALDO



JOÃO PEDRO



SONIC



ANTÔNIO



COWBOY



SUPERMAN



SUPER-HERÓ



ALICE



ALEXA



MARIA JÚLIA

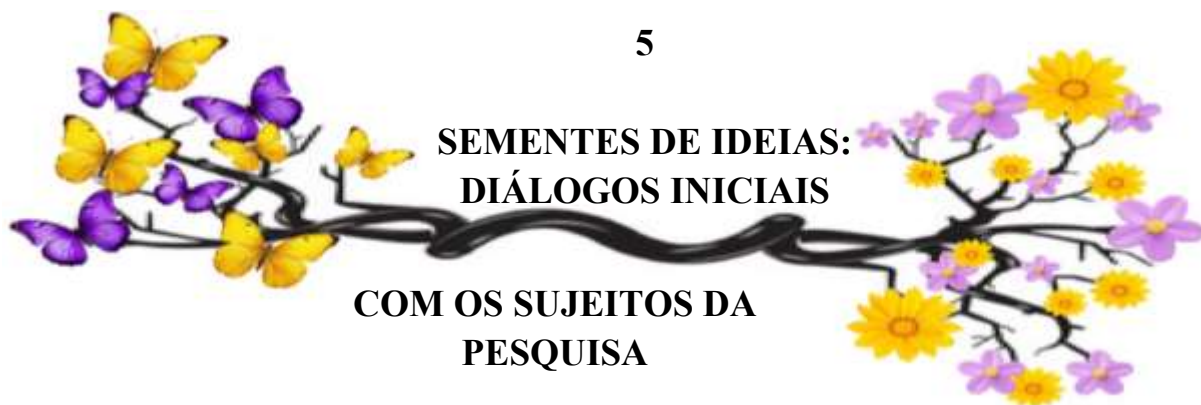


FLORANDIL



Figura 19: Registros de como a criança se vê e codinome escolhido para ser usado na pesquisa.

Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2025).



O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão nos livros e estão por todos os lugares. É ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade. Esse é o objetivo: criar alegria de pensar.
(Rubem Alves)

Como a pesquisadora também é a professora regente da turma, é importante haver um distanciamento das questões particulares ao local de trabalho, para que haja rigor investigativo no cenário da pesquisa, por isso, os estudos dos materiais teóricos foram tão importantes, pois serviram de aporte para uma observação mais direcionada e focada nos objetivos da pesquisa. As atividades da pesquisa foram desenvolvidas no turno matutino e, como as crianças participam da escolarização neste período, foi preciso uma organização prévia, para que não houvesse prejuízo no cumprimento do material adotado pela prefeitura de Ituiutaba (Pacto pela alfabetização⁴), uma vez que as crianças passam por avaliações externas e precisam apresentar resultados satisfatórios.

Antes de apresentar as práticas realizadas durante esta pesquisa, é importante mencionar que, o que instigou o interesse por este trabalho, foi uma ação realizada junto às crianças, no final do primeiro semestre de 2024: a gravação de um vídeo em vários espaços da escola e o plantio de uma árvore. Essa ação gerou um desejo constante nas crianças de continuar, de modo que sempre pediam para plantar novamente, ir brincar na terra outra vez, ir para baixo das

⁴ O Pacto pela Alfabetização é um programa que atende desde o último ano da pré-escola (crianças de 5 anos) até o 2º ano do ensino fundamental. As turmas que participam do programa, recebem livros que devem ser cumpridos, conforme cronograma informado pela Secretaria Municipal de Educação, e os/as professores/as que atuam nestas turmas devem passar por formações anuais, que os/as instruem sobre como executar as atividades do material. É válido ressaltar que, para a escolha do programa educacional, não é feita consulta ou pesquisa com os/as professores/as, a própria Secretaria Municipal de Educação é quem escolhe e define o programa e metodologia a ser implementada em toda a rede.

árvores de novo. Ao iniciar 2025 e reencontrarem a mesma professora, uma das primeiras atividades solicitadas pelas crianças, foi brincar ao ar livre e plantar novas plantas e árvores.

Aproximando-se de um momento oportuno do calendário escolar, aliada à abordagem proposta pelas atividades dos livros didáticos e à leitura do livro literário “Reciclando com os coelhinhos”, de Ingrid Biesemeyer, a professora/pesquisadora inicia uma roda de debates com as crianças, sobre questões como: “*o que é o meio ambiente?*”, “*o que é ciências?*”, “*o que podemos fazer para cuidar do meio ambiente?*” e também “*vocês já fizeram ciência alguma vez?*”.

Quando iam responder, era um efeito dominó. Um começava a falar e puxava a fala do outro e assim por diante. Suas respostas vão desde reciclar o lixo, não jogar lixo no chão e rios, fechar o chuveiro ao se ensaboar no banho, não jogar lixo na escola até não matar os bichinhos da natureza e não arrancar as plantas. João Pedro (2025) afirmou “*ciência é fazer experimento no laboratório igual cientista!*”⁵ e Alexa (2025) concordou que “*isso pode ser perigoso e tem que afastar as crianças, porque elas não podem mexer com isso!*”, pensamento que foi apoiado por Cristiano Ronaldo (2025) “*criança não pode mexer com poção. Poção é um negócio que fica atrás de uma porta escrito ‘perigo!’*”. A professora/pesquisadora argumentou que fazer ciência não é só no laboratório fazendo “poções”, mas que todo tipo de estudo poderia ser uma ciência, porque era uma investigação para conhecer alguma coisa e até na escola dava para se fazer, inclusive, ao ar livre, na natureza. Prontamente as crianças gostaram da ideia, já que amam atividades ao ar livre e Antônio (2025) afirmou que “*esse é o nosso mundo. Quando a gente olha pela janela e vê lá longe, a gente vê o mundo e a gente tem que cuidar dele, se não ele acaba. Ei, posso te contar uma coisa? Eu não jogo lixo no chão, porque eu gosto de cuidar do planeta*” (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

Após um ciclo inicial de conversas, as crianças foram questionadas sobre quais ações elas gostariam de realizar na escola, para aprenderem mais, fazerem ciência e ajudarem a natureza. Todas as suas falas foram escritas pela professora/pesquisadora no quadro, conforme pode ser visualizado a seguir:

⁵ Ao se expressarem livremente, as crianças não produzem falas lineares e, muitas vezes, não esperam que o colega conclua sua fala, para também emitir seus pensamentos. Logo, as transcrições apresentadas neste trabalho foram editadas, para melhor compreensão do/a leitor/a e melhor fluidez do texto.

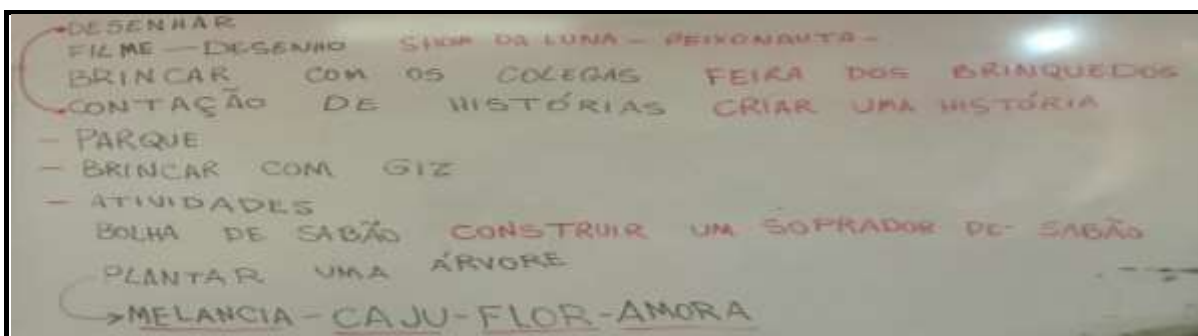


Figura 20: Anotações das falas das crianças, feitas pela professora/pesquisadora no quadro da sala.

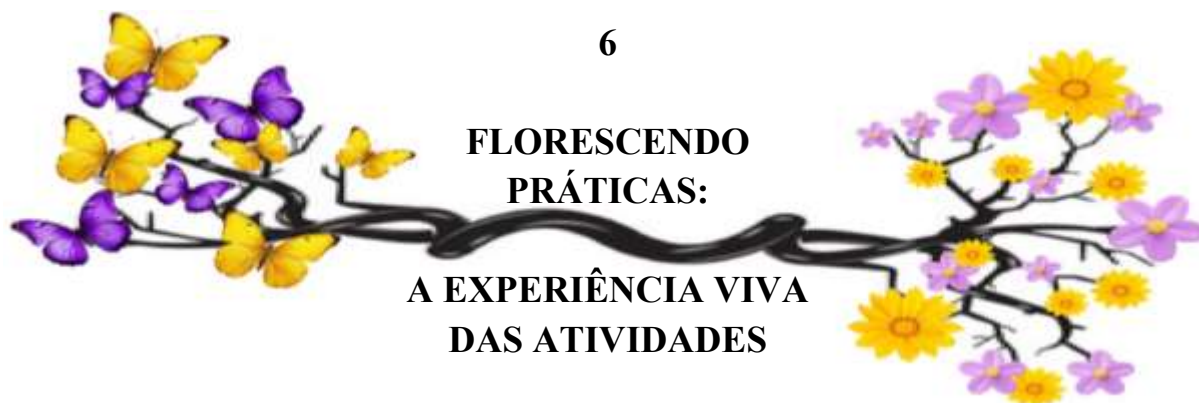
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Nota-se que as crianças não estão habituadas a refletirem sobre suas próprias preferências, pois acabam repetindo o que outra criança já falou e/ou reproduz o que, para ela, é a escola: lugar de fazer tarefa. Contudo, uma ação solicitada em unanimidade, era sobre a possibilidade de plantarem na escola. Como as crianças já haviam feito isso no ano anterior, pediam constantemente para repetir, pois, segundo elas, é uma das formas de cuidar do meio ambiente e dos bichinhos, “*porque quando a gente planta, a gente dá um lugar pros bichinhos comerem e pra eles morarem*” (Sonic, 2025). Então, num consenso, ficou acordado que iriam conhecer melhor o espaço da escola, para, depois, ver como poderiam ajudar a melhorá-lo (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

A etapa prática foi dividida em três fases (retomando a ideia cíclica da investigação-ação): a primeira fase é de reconhecer o espaço da escola; a segunda fase é de ressignificar e reconstruir os espaços; e a terceira fase é de avaliar e interpretar o processo. Cada fase está descrita e detalhada no item a seguir.

É importante mencionar que, apesar das descrições teóricas e técnicas, todo o material produzido valoriza as experiências das crianças, sendo que, esta é a forma de apresentar e validar tais experiências perante a academia. Galzerani (2009) escreveu sobre Walter Benjamin, um alemão que discorria sobre as experiências na infância. Para Benjamin, era preciso superar a visão de que as crianças são seres inferiores, por não ter uma linguagem definida e bem elaborada. Amparada em Benjamin, a autora reafirma a necessidade de encarar a criança como um ser completo, naturalmente, e singular, historicamente.

Também Barros (2018, p. 41) afirma, “Para isso, precisamos reconhecer e escutar suas outras formas de expressão que vão muito além da palavra, como os gestos, os grafismos, o brincar e também as narrativas orais e escritas”. Para que isso ocorra, é preciso desfazer muros construídos entre adultos e crianças, superando a hierarquia colocada entre ambos, de modo que as relações aconteçam por meio das experiências vividas em conjunto, valorizando igualmente os estímulos recebidos por todos.



**FLORESCENDO
PRÁTICAS:
A EXPERIÊNCIA VIVA
DAS ATIVIDADES**

*Ensinar uma criança a não pisar na lagarta
é tão importante para a lagarta quanto para a criança
(Bradley Millar)*

6.1 Reconhecer os espaços da escola

Como pode a criança sentir-se como parte da escola, se não conhece todo o seu espaço? Mais importante ainda: como pode a criança conviver e respeitar a natureza, se ela é constantemente desencorajada a adentrar estes espaços? Confinada em sala de aula, a criança não pode pisar na terra, porque pode se sujar, não pode pisar na grama, pois pode ter algum inseto, não pode subir nas árvores, porque pode cair, não pode pegar em itens naturais (terra, folhas, pedras, flores e etc), pois pode sujar sua roupa, entre várias outras proibições. Com tanto a ser explorado, as crianças têm sido submetidas a um “emparedamento”, como definem Tiriba (2018) e Barros (2018).

Tiriba (2018) apresenta uma pesquisa realizada em centros de Educação Infantil numa cidade da região sul do Brasil e, uma ação recorrente relatada pela autora, foi de “emparedamento das crianças, ou seja, sua contenção nos espaços internos, na maior parte do tempo, com poucas oportunidades para atividades ao ar livre e quase nenhuma liberdade para brincar com água, areia ou terra” (p. 4). Tal situação, inclusive, coincide com os estudos de Benjamin, apresentados por Galzerani (2009), quando questiona sobre as memórias de infância das professoras. Algumas citavam que na infância brincavam de banhos de chuva, em rios e lagoas, subiam em árvores e apanhavam frutas, contudo, isso não poderia ocorrer em suas salas de aula, pois havia risco das crianças se machucarem.

Assim, num primeiro momento de “desemparedamento” as crianças participantes desta pesquisa, foram levadas a conhecerem os espaços que a escola dispõe, como mostrado nos registros a seguir:



Figura 21: Reconhecimento do espaço escolar.



Figura 22: Reconhecimento do espaço escolar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Elas conheceram o espaço onde funcionava uma horta da comunidade; observaram os diferentes tipos de árvores; recolheram folhas e flores caídas e também pedrinhas, observando seu tamanho, cor e textura; viram e cheiraram flores, sem arrancá-las; andaram por “morrotes” de terra. Foi uma experiência divertida, pois as crianças conseguiram adquirir um novo olhar e observar com mais atenção para as várias formas de vida que existiam ali no espaço da escola, chamando a atenção da professora/pesquisadora o tempo todo, sobre tudo o que encontravam: “tia, olha essa folha que grande!” (Sonic, 2025); “tia, essa folha parece que é filhinha, porque é bem pequenininha!” (Alexa, 2025); “tia, olha que legal! Essa árvore está nascendo ainda!” (Maria Júlia, 2025) (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).



Figura 23: Criança exibe seu recurso encontrado.

Fonte: Acervo pessoal (2025).

Os princípios abordados por Larrosa (2011) permitem melhor entendimento sobre esta experiência. O princípio da subjetividade e o princípio de reflexividade promovem uma manifestação intencional de representações próprias e de um retorno da prática vivenciada, enquanto um novo saber adquirido. É um exercício constante de observação, internalização e sintetização de informações, que são compartilhadas num espaço em que as crianças se sentem seguras e acolhidas.



Figura 24: Criança exhibe seu recurso encontrado.



Figura 25: Criança exhibe seu recurso encontrado.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A professora/pesquisadora notou que todas as crianças estavam engajadas na proposta, pois, mesmo estudando na escola há anos, ainda não tinham explorado seus espaços desta maneira, com um olhar atento aos detalhes. Num outro dia de desbravamento, descobriram até mesmo a existência de algumas árvores frutíferas que ainda não sabiam que a escola possuía, como jabuticabeira e pitangueira.



Figura 26: Crianças comem jabuticaba.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Os momentos de reconhecimento do espaço escolar foram muito produtivos e ocasionaram um sentimento de pertencimento às crianças, que puderam ter uma visão mais sensível sobre o local pelo qual transitam diariamente. Ao retornarem para a sala de aula, cuidando dos seus itens recolhidos, os tratavam como se fossem seu tesouro particular, os quais foram sendo guardados em uma caixa.

Nota-se que o princípio da transformação, abordado por Larrosa (2011), se manifesta nessa mudança de visão. O que, antes, era somente visto, agora é observado. Assim, quando a subjetividade é respeitada e a reflexividade é possibilitada, os olhos das crianças pesquisadoras se abrem, ocasionando uma mudança consciente de representações.



Figura 27: Crianças em reconhecimento do espaço

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).



Figura 28: Criança exibe seu recurso encontrado.



Figura 29: Tesouro das crianças.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

No dia seguinte, as crianças foram convidadas a irem até o parquinho, não para brincarem, mas sim, para aproveitarem do espaço adjacente ao parque. Lá, elas se sentaram em roda, embaixo das árvores, para ouvirem a uma história narrada, reproduzida na caixa de som (*A menina de argila*⁶). Não foi uma experiência tranquila e as crianças ficaram muito dispersas, visto que, ir ao parquinho é sinônimo de brincar livremente, não para ouvir histórias. Mesmo que as crianças tivessem sido orientadas sobre os procedimentos e etapas da dinâmica antes de saírem da sala, a professora/pesquisadora precisou chamar sua atenção algumas vezes com instruções para que retornassem ao foco da atividade e ela pudesse dar início à atividade. Assim que a história começou, as crianças ficaram focadas e a atenção se voltou para a narrativa. Quando a história acabou, a professora/pesquisadora fez um reconto coletivo, elencando algumas perguntas-chave para que as crianças respondessem, a fim de assimilar melhor e internalizar o sentido da história (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).



Figura 30: Roda de história ao ar livre. História: *A menina de argila*.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

⁶ A história “A menina de argila” é contada por Carol Levy, no projeto *Deixa que eu conto*, do UNICEF Brasil, e está disponível no canal oficial do YouTube, pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=HKU7qS2YoQQ> ou também pelos aplicativos de streaming de música.

Assim como na história, as crianças foram convidadas a manusear argila. Para esta etapa, as crianças retornaram para o pátio da escola, onde receberam um “tapete” plástico e um pedaço de argila. Instantaneamente, algumas disseram *“oba! Vamos fazer a menina de argila, igual na história!”*, enquanto outras questionaram *“tia, o que é pra fazer com isso?”* (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

Num primeiro momento, a professora/pesquisadora pediu que as crianças fizessem algo que fosse relacionado com a história e orientou que utilizassem os tesouros que haviam recolhido anteriormente e, como havia bastante argila, foi falado que poderiam produzir quantas peças quisessem. Alice (2025) disse *“tia, sabe lá embaixo? Perto daquela parede, tem umas árvores de flor amarela, igual da história, ‘bora’ lá ver se tem alguma no chão pra fazer um vaso de flor?”* e, mesmo que tudo já estivesse disposto e os recursos já tivessem sido recolhidos anteriormente, a professora/pesquisadora levou as crianças ao local indicado por Alice para procurar por flores amarelas caídas ao chão. Encontraram algumas, recolheram e voltaram para o pátio da EI, iniciando suas produções. Neste ponto é notável que a o princípio da transformação é a chave que abre caminhos para uma educação emancipatória e que vise centralizar a criança e suas várias dimensões no processo educativo. A criança que se sente participante do espaço, consegue observá-lo e se localizar nele, encontrando suas potencialidades e fragilidades. Quando se vê diante de tal condição, a criança se sente confiante e segura para falar e se expressar de diversas formas, visto que percebe a si mesma como constituinte do espaço, não somente uma expectadora da cena (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).



Figura 31: Manuseando argila no pátio da escola.



Figura 32: Manuseando argila no pátio da escola.

Fonte: Acervo pessoal (2025).

Enquanto as crianças faziam suas produções, a professora/pesquisadora não fazia intervenções, deixando-as livre para exercer sua criatividade, proferindo somente palavras encorajadoras e de incentivo. Quando cada criança terminava de produzir sua obra, entregava a peça para que fosse guardada separadamente para secar. Foram produzidas panelinhas, bonequinhas, carrinho de mão, vasos de flor, pratos: tudo conforme mencionado na história.



Figura 33: Buscando itens no “tesouro”.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).



Figura 34: Criando com argila e outros recursos.



Figura 35: Criando com argila e outros recursos.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

As peças foram deixadas secando por dois dias no final de semana e, na segunda-feira, foram expostas durante o momento de saída da escola. Foi montada uma exposição, para que os seus pais ou responsáveis visualizassem as produções das crianças assim que vinham buscá-las e era notável certo orgulho em suas expressões quando diziam: “*olha!!! Eu que fiz!!!*”; “*é*

de argila, igual da história que a tia contou!” (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).



Figura 36: Exposição das esculturas de argila produzidas pela criança.



Figura 37: Exposição das esculturas de argila produzidas pela criança.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.2 Desemparedar as crianças e reconstruir os sentidos

Na semana seguinte à exposição das produções das crianças, a professora/pesquisadora retomou o diálogo com elas, levantando suas preferências dentro das atividades anteriores e também aspectos que não foram tão interessantes. A fala entre as crianças foi comum e disseram que gostaram muito de brincar com a argila, por ser mais macia do que massinha. A professora/pesquisadora parabenizou as crianças pelo desempenho na atividade, mas ressaltou que um ponto negativo (para ela) foi no dia de ouvir a história no parque, uma vez que, mesmo sendo algo inédito, a ação já havia sido comunicada com antecedência às crianças. Antônio

(2025) disse que agiram daquela forma por estarem muito animados e ansiosos, mas que iriam “melhorar” e as crianças concordaram.

Dando sequência, a professora/pesquisadora retomou as anotações iniciais do quadro, para que todos/as pudessem se lembrar do que haviam falado inicialmente e, juntos/as decidir o rumo da próxima ação. Dentre as sugestões anotadas no quadro, havia o plantio de árvores e, novamente, a escolha das crianças foi unânime sobre o que gostariam de fazer: “*vamos plantar árvores e flores na escola*” (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

Então, a professora/pesquisadora combinou com as crianças como realizariam esta ação: *Nós vamos fazer esse plantio em vários dias e eu sempre vou avisar às mães de vocês antes, pra virem com roupa mais velha no dia, pra não ter problema de sujar, ok? Nós vamos plantar lá perto do parquinho, perto das árvores, porque lá tem sombra boa, mas também tem sol, pra que a gente precisa disso? Quem sabe?* (Professora/Pesquisadora, 2025).

“*Eu sei! É porque as plantas precisam de sol pra crescerem e da sombra também. E de uma terra bem fofinha*” (fazendo gestos com a mão como se segurasse algo fofo) (João Pedro, 2025). A turma é sempre bem atenta às colocações da professora e das participações dos/as colegas, especialmente quando é sobre uma ação que lhes interessa, como essa. A professora/pesquisadora parabenizou João Pedro pela resposta e continuou explicando: “*eu vou trazer pneus velhos e nós iremos enche-los com terra e esterco, para só depois plantarmos. Vou comprar as sementinhas e trazer algumas mudinhas também. Quem lembra o que é o esterco?*”. Quem respondeu foi Cristiano Ronaldo (2025), “*é o cocô da vaca! Que ajuda ela a crescer forte*”, levando toda a sala aos risos (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

No primeiro dia marcado para a atividade, assim que chegavam na escola, as crianças iam ao encontro da professora/pesquisadora para mostrar que estavam com uma roupa velha e garantir que podiam se sujar sem problemas, porque bastava tomar banho e vestir a roupa limpa que estava na mochila depois. Nesta altura, é oportuno ressaltar algumas situações: a gestão da escola e da EI nunca se opuseram à realização do trabalho, pelo contrário, durante todo o tempo a coordenadora incentivou as crianças a participarem; durante as leituras do PPP, nota-se que a instituição prima por um ensino que valoriza a aquisição de saber por meio das práticas de intensa participação e de natureza diversas; as famílias não colocaram nenhum tipo de entrave ou dificuldade para a participação de alguma criança; alguns servidores contribuíram com as práticas, levando itens que ajudariam na sua execução. Ainda assim, a professora/pesquisadora recebeu olhares e críticas de algumas docentes da instituição, com falas como: “*eu não faria*

esse tipo de coisa!”; “isso é pras novinhas que estão chegando!”; “quero ver a mãe desses meninos lavando as roupas deles em casa e ficando bravas!”; “olha a sujeira desses meninos!!!” (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

Barros (2018) chama a atenção para o fato de que ao ensinar, é preciso superar essa visão limítrofe que os/as adultos/as aplicam às crianças e isso se aplica aos saberes e aos espaços. Para a autora “esses espaços devem permitir que elas exerçam seu fazer mais espontâneo, o brincar, explorando e experimentando, em intensa movimentação física e psíquica, num processo incrível de crescimento e consequente aquisição das qualidades humanas eu guardam em si” (Barros, 2018, p. 63).

Tiriba (2018) ressalta que o *emparedamento* das crianças é tratado como uma questão de profissionais que não expõe as crianças aos riscos das alterações do clima e nem aos perigos que a natureza e seus recursos podem ofertar, além do que, há uma associação entre os elementos do mundo natural e sujeira, podendo causar desconfortos entre outros/as servidores/as da escola.

Contudo, é preciso compreender que a educação não se faz somente por meio de manuais prontos e salas de aula fechadas.

Uma educação que respeite os movimentos inesperados do pensamento, não pode estar repartida em gavetas sem conexão, ela caminha na contramão da compartimentalização do saber, quer articular o que na realidade não se separa. Uma educação rizomática reconhece que os conhecimentos são gerados na complexidade natural e social, na qual todos os saberes convivem e produzem realidades (Tiriba, 2018, p. 431).

Apesar dos comentários negativos e olhares contrários de outros/as adultos/as, a educação é feita para/com as crianças, ou seja, as críticas só seriam consideradas, se fossem agregar no processo de ensino e aprendizagem e contribuir com as ações realizadas. Sendo assim, a professora/pesquisadora deu continuidade nas ações planejadas com as crianças, levando os materiais necessários: pneus velhos, saco de esterco, baldes velhos, enxada, sementes e pequenas mudas de plantas.



Figura 38: Alguns dos materiais utilizados.



Figura 39: Alguns dos materiais utilizados

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Nas práticas de ciências com crianças, é preciso que se considere três ações fundamentais, segundo Dalmaso (2020): mover, conhecer e descrever. Esta etapa da pesquisa garantiu a execução destas ações, visto que possibilitou a aprendizagem por meio da exploração, de brincadeiras e de experimentações. Ao *desemparedar* as crianças e fornecer os recursos necessários, incentiva-se o movimento pelo espaço, a exploração para conhecer os materiais e suas formas de uso e o estabelecimento de maneiras de se comunicar com terceiros, suas próprias ideias e formas de trabalho.

A professora/pesquisadora orientou as crianças a pegarem a terra. De início, elas estranharam um pouco, pois, na escola, ainda não haviam tido a possibilidade de manusear a terra desta maneira, mas assim que se habituaram, encheram vários baldes de terra facilmente e todos se dispuseram a ajudar. Para soltar a terra, elas usaram gravetos, pedras e suas mãos.



Figura 40: Crianças ajuntando terra para o plantio.



Figura 41: Crianças ajuntando terra para o plantio.



Figura 42: Preparação da terra e esterco.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

O plantio foi feito em quatro dias não consecutivos, devido à chuva intensa que ocorreu em alguns dias e que, inclusive, deixava as crianças frustradas, por não poderem continuar a atividade naquele dia. Foram plantadas sementes de flores nos pneus e perto da cerca; algumas ervas cheirosas e que podem ser consumidas na alimentação, como hortelã e manjeriço; e também algumas frutas, como melancia, morango e tomatinho cereja (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025)



Figura 43: Crianças jogam água sobre a terra semeada.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Mesmo com os esforços, estudos e trabalhos construídos ao longo do tempo, a professora/pesquisadora ainda demonstrava preocupação sobre a capacidade das crianças. E é

essa razão da importância deste trabalho: documentar o processo de superação das ideias ultrapassadas de que as crianças são frágeis e incapazes de fazer coisas grandes. Sim, elas podem precisar de mais tempo e de outras ferramentas, mas, se tiverem liberdade para criar e para agir, com certeza superarão as dificuldades e alcançarão os objetivos.

E foi assim que a ação aconteceu. No início a professora/pesquisadora indicava o que deveria ser feito e apontava quem iria fazer, acreditando que garantiria a participação de todos/as e que as crianças com maior força fariam os trabalhos mais pesados. Contudo, este posicionamento se opõe ao princípio da simetria da TAR, que indica não haver superioridade entre um ator e outro, de modo que a relação entre eles é que traduz e instaura novos conhecimentos. Na medida em que a professora/pesquisadora compreendeu isso e deixou o lugar de comando para partilhar este espaço com as crianças, a ação se transformou.

Nesta ideia de simetria, não cabe divisão e nem distinção entre professora/pesquisadora, crianças, espaços e materiais, visto que a realidade é produto das relações estabelecidas entre estes atores. A revisão da professora/pesquisadora sobre sua própria ação foi pertinente, visto que, apesar da intenção de se superar práticas tradicionais, é necessário combatê-las a todo momento, por estarem enraizadas às concepções docentes. Deste modo, o princípio da simetria contribui com a superação desta visão, pois valorizou igualmente, sem hierarquizar, todos os atores envolvidos.



Figura 44: Observação sobre colheita do tomatinho cereja.



Figura 45: Crianças trabalhando em conjunto, preparando a terra para receber sementes de melancia.



Figura 46: Crianças trabalhando em conjunto, plantando mudas de morango.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Automaticamente, as crianças se organizaram em grupos e todas sabiam as suas funções. Não havia uma “líder” entre elas, mas aquelas que possuíam maior destreza, orientavam as demais, de modo que todas tinham uma tarefa a cumprir. Príncipe, Florandil, Alexa, Sonic e Superman foram as crianças que assumiram a frente às ações e conduziram os/as colegas sobre o que fazer. Inclusive, para facilitar a coleta de terra, Príncipe pediu para usar a enxada que estava quebrada e, ao invés da negativa automática, a professora/pesquisadora disse que poderiam utilizar, desde que tivessem cuidado. A tentativa foi um sucesso e a coleta da terra foi mais rápida (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

Aqui se aplica o conceito de translação da TAR, abordado por Pereira (2018), que afirma a importância de o/a pesquisador/a ser capaz de analisar a situação de acordo com suas intenções e também com os interesses dos/as demais participantes da pesquisa, afinal, todas as vozes devem ser ouvidas e levadas em consideração. Este conceito garante movimentação dentro da rede e a interação entre os atores.



Figura 47: Crianças trabalhando em conjunto.



Figura 48: Crianças trabalhando em conjunto.



Figura 49: Crianças trabalhando em conjunto, coletando terra, utilizando as ferramentas escolhidas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Uma relação muito bonita que se criou, foi das crianças com os animais. Em outros tempos, os insetos eram tratados com nojo ou como criaturas que poderiam ser eliminadas.



Figura 50: Criança mostrando besouro que encontrou.

Fonte: Acervo pessoal (2025).

Enquanto buscavam terra e durante o plantio, as crianças tiveram contato com vários tipos de pequenos insetos, como besouros, abelhas, formigas, libélulas e borboletas, além de muitas minhocas. Braga e Suarez (2018) ressaltam que esse tipo de relação de respeito fortalece os papéis dos atores, uma vez que veem a si mesmos e aos outros atores como seres de mesma importância

dentro da ação educativa. É importante que a professora/pesquisadora não se imponha diante das crianças, bem como as crianças não se imponham aos animais. Numa pesquisa que utilize a TAR, todos os atores trazem consigo características que, ao serem aliadas, geram múltiplas e potentes redes.

Anteriormente, a professora precisava dizer que não se pode pisar nos insetos, porque eles têm sua importância na natureza, mas, durante a pesquisa, as crianças já possuíam esse entendimento e sempre que encontravam algum inseto diziam: *“olha quem eu achei, tia!”* – formando uma roda ao redor da criança, para que todos pudessem ver também o besouro encontrado – *“mas vou devolver pra casinha dele!”*. Ou uma minhoca: *“tia, pode colocar na nossa plantinha? Ela estava comendo morango, eu queria colocar ela junto do pé de morango”* (Antônio, 2025) (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).



Figura 51: Criança mostrando minhoca que encontrou

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Quando todas as sementes e mudas já haviam sido plantadas, as crianças pediram que tivessem um dia só para brincarem de tudo o que quisessem e a professora/pesquisadora levou papelões e cordas para usarem neste dia e todos/as brincaram juntos/as das mesmas brincadeiras: escorregar, escalar, puxar, arrastar. Mas a brincadeira logo foi interrompida, devido um ataque de formigas. Para evitar possíveis reações alérgicas, a professora/pesquisadora sugeriu que todos/as fossem para o outro lado do parque e lá poderiam brincar sem problemas (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).



Figura 52: Crianças brincando de escorregar na terra, antes ao ataque das formigas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

6.3 Resignificar a aprendizagem

A próxima fase prática da pesquisa demandava um novo diálogo, retomando com as crianças o que foi satisfatório e o que não foi, para só então seguir para a última etapa. *As crianças afirmaram ter se divertido muito durante a experiência do plantio e que gostariam de plantar ainda mais vezes; outro ponto positivo citado por elas, foi poder tomar banho de mangueira todos os dias, depois de brincar na terra, porque “é muito melhor do que no chuveiro” (João Pedro, 2025); as crianças também gostaram do dia livre que tiveram para brincar, porque pularam corda embaixo da árvore (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).*

Enquanto isso, o único ponto negativo que elas abordaram, foi o ataque das formigas, pois foi bem dolorido. *A professora/pesquisadora questionou a elas se sabiam o porquê de as formigas terem atacado daquela forma e informou que, embaixo da terra, há um formigueiro e, provavelmente, elas se sentiram ameaçadas com a presença das crianças ali e o ataque, foi uma forma de defender a casa delas.*

Na sequência, foram abordadas as anotações feitas no quadro novamente, para relembrar as ações sugeridas pelas próprias crianças inicialmente. Precisava ser escolhida a atividade que fecharia a pesquisa e entre as inscrições estava a opção de “criar uma história”, sendo essa a sugestão da professora/pesquisadora para as crianças. Contudo, nos dias anteriores, as crianças tinham passado por duas avaliações, uma interna e uma externa, e disseram estar “cansados de fazer tarefa”.

Entre as outras opções, constava também a de ver desenhos e filmes que tratassem sobre a temática do meio ambiente, cuidados com a natureza, crianças fazendo ciência e as elas pediram por isso. A professora/pesquisadora sugeriu que assistissem aos desenhos, mas que também criassem o seu próprio vídeo/documentário, que mostrasse tudo o que foi feito durante o plantio na escola e outras ações que quisessem apresentar. As crianças prontamente concordaram e iniciaram seus planejamentos (anotações do diário de campo da pesquisadora – 2025).

Analisando essa mudança de ação por meio da TAR, Pereira (2018) ressalta que a relação que os atores estabelecem entre si durante o exercício da translação, pode ocasionar imprevisibilidade na prática inicial e, a cada ação e alteração, uma nova rede é formada, com nova forma e estrutura. Isso não deslegitima o processo, pelo contrário, apresenta o movimento constante e consciente que existe nele.

Esta troca de atividade, apesar de estar entre as opções citadas inicialmente pelas crianças, não foi o que a professora/pesquisadora estava almejando, o que lhe causou um estranhamento inicial.

O que se pode perceber é que, em realidade, somos nós, adultos, que estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são esses mesmos esquemas que precisamos reproduzir, pelas normas que pretendemos impor às crianças [...] (Tiriba, 2018, p. 456).

Tiriba (2018) faz uma importante reflexão acerca da necessidade de superação da visão limitadora que professores/as carregam consigo sobre o papel da liberdade na educação das crianças. Essa liberdade precisa ser prevista durante o planejamento e garantida durante sua execução. Sendo assim, já que as crianças optaram por outro formato de encerramento, sua opinião deveria ser validada, sem perder o rigor metódico.

Para a nova ação, as crianças pediram para que no vídeo mostrasse tudo o que foi filmado durante o plantio; mostrar um passeio pela escola, apresentando o espaço e quais são as boas práticas que podem ser feitas para cuidar da natureza. Durante a gravação do vídeo, a professora/pesquisadora fez algumas perguntas pré-estruturadas, mas não seguiu um roteiro, deixando a condução a cargo das crianças.

O vídeo está disponível através do hiperlink, clicando aqui ou pelo site: www.youtube.com/



Figura 53: Crianças participando de roda de conversa, com perguntas pré-estruturadas.



Figura 54: Crianças apresentando boas práticas e cuidados com o ambiente escolar e com a natureza.

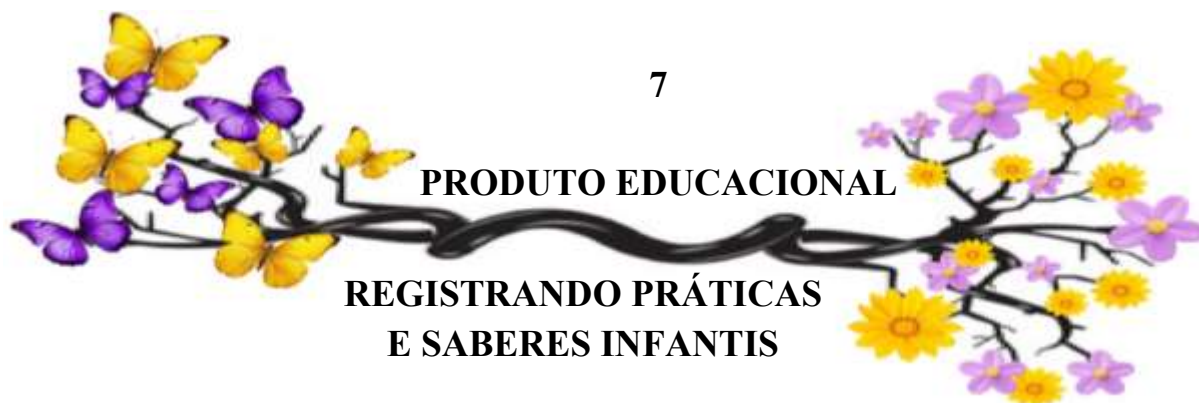
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A análise de dados baseado na TAR, indica que a análise não é uma ação posterior às práticas, mas um processo contínuo investigativo, que avalia as associações, deslocamentos e controvérsias mediante seus acontecimentos. Este movimento indica que as translações produzidas ao longo da pesquisa entre os atores ocasionam novas redes, traduzindo-se em novas práticas pedagógicas e novos sentidos sobre ciências. Falas, gestos, silêncios e expressões são fatores a serem considerados dentro da rede, reafirmando que a TAR não é somente um referencial, mas um modo de olhar, escrever e compreender a EI.



Figura 55: Crianças diante do horizonte.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).



*Não existe tempo ruim.
O que existe, são roupas inadequadas.
(Famoso provérbio nórdico)*

7.1 Público-alvo

O Produto Educacional (PE) resultante desta pesquisa é um vídeo-documental que se destina a professores/as recém-formados ou com muito tempo de atuação e estudantes de graduação em licenciaturas. Poderá ser utilizado em cursos de formação inicial, formação continuada e/ou reuniões escolares internas (chamado Módulo II).

7.2 Tipificação: identificação da natureza do produto

Este PE trata-se de um vídeo-documental, cuja finalidade foi de registrar as práticas realizadas e apresentar interpretações realizadas e a relevância da pesquisa ao campo acadêmico e profissional docente. O produto está em consonância com a tipologia dos PE para esta linha de pesquisa, de acordo com a Plataforma Sucupira, que indica o desenvolvimento de vídeos, animações e vídeo aulas entre outras mídias educacionais.

7.3 Objetivo(s)

- Registrar as experiências de plantio e brincadeiras com elementos naturais;
- Valorizar as relações, narrativas e expressões entre as crianças;
- Documentar as redes de estabelecidas entre crianças, natureza, materiais, espaços e educadoras, compreendendo tais interações como produtoras de sentidos e saberes;

- Refletir sobre práticas pedagógicas que possibilitem aproximação entre a infância e natureza dentro do contexto escolar.
- Contribuir para a formação continuada de professores da Educação Infantil, oferecendo o vídeo-documental como recurso formativo e fomentador de debates.
- Sensibilizar a comunidade escolar quanto à potência educativa das experiências com a natureza.
- Socializar práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a escuta e a participação ativa das crianças.

7.4 Justificativa

Após reflexões e escolhas por determinados caminhos, optou-se por um PE que sintetizasse as ações realizadas durante a investigação-ação, de modo que se constituísse como material que pudesse ser utilizado em diversas esferas, para formação docente inicial, continuada ou mesmo discussões internas na própria escola, sendo os professores da Educação Infantil, o público-alvo principal deste PE. Assim, a proposta para o PE é de um vídeo/documental, apresentando as principais propostas desenvolvidas, o trabalho realizado pelas crianças, suas falas, expressões e opiniões. A fim de fundamentar as práticas realizadas, o vídeo apresenta falas da pesquisadora, de sua orientadora de mestrado e da coordenadora da EI do CAIC.

O vídeo foi um desdobramento das práticas realizadas e apresenta algumas das etapas vividas na pesquisa: passeio pela escola com olhar cuidadoso sobre o espaço; preparação do solo e plantio, com brincadeiras na terra; momentos de diálogos com as crianças e entre elas. Todas as filmagens foram realizadas no espaço escolar, durante os momentos de intervenção da pesquisadora/professora. Destaca-se que todos os responsáveis assinaram um termo, concordando com o uso da imagem e voz das crianças, desde que não fossem expostas a situações vexatórias ou humilhantes.

Ao apresentar o vídeo-documental como meio de sistematizar as experiências e socializar as ações realizadas, este PE reafirma a documentação pedagógica como um importante meio para a divulgação das aprendizagens e de reflexão sobre as práticas. A BNCC possui um objetivo voltado para a EI que menciona o uso de diversas ferramentas (desenhos, fotos, vídeos, escritas, diálogos, entre outras) para que as crianças possam manifestar suas ideias, desejos e sentimentos, além de possibilitar formas diversas de registrar narrativas. O

documento orienta que, na atualidade, as práticas pedagógicas precisam abranger novas formas de produzir, disponibilizar e interagir com os saberes, visto que as novas ferramentas de informações possuem fácil acesso e estão em todos os tipos de ambientes (Brasil, 2017).

Entre as competências da Educação Básica, a BNCC apresenta duas que se relacionam diretamente com a importância deste PE: a quinta competência, que aborda a compreensão sobre como as tecnologias de comunicação podem contribuir com processos de aprendizagem e também a sexta, que enfatiza a realização de práticas que valorizem a diversidade de saberes.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 09).

O produto não é apenas um registro do que foi vivenciado, é na verdade um dispositivo formativo e reflexivo, que, ao reunir as gravações das falas das crianças, experiências vividas e as contribuições de profissionais que transitam pela pesquisa, ultrapassa a dimensão ilustrativa e se constitui como uma forma de produção de conhecimento na EI. Ao validar as vozes, expressões e interpretações das crianças sobre a natureza e o espaço escolar, o vídeo reafirma a centralidade da escuta sensível e, também, da documentação pedagógica como práticas que qualificam o trabalho docente. Sua elaboração dialoga com os princípios que reconhecem as crianças como sujeitas que possuem direitos, que são produtoras de sentidos e participantes ativas em seu próprio processo educativo.

Em síntese, o uso do vídeo-documental, enquanto um PE, amplia as possibilidades de circulação dos saberes produzidos, contribuindo com a formação docente inicial e continuada, bem como reflexões institucionais internas; além disso, também reafirma as orientações da própria BNCC, que incentiva o uso de diversas linguagens, como forma de sistematizar e socializar experiências educativas. Logo, este PE consolida-se como um desdobramento ético, estético e político da investigação realizada, evidenciando que a pesquisa com crianças também implica criar formas de visibilizar suas experiências e de fortalecer uma EI pública, sensível e comprometida com a vida e com as futuras gerações.

7.5 Encaminhamento teórico-metodológico

Um vídeo-documental, apesar de escolhas de edição e de enquadramentos, não tem base ficcional e não deve ser superficial, mas sim oferecer condições para que o/a espectador/a se sinta sensibilizado/a a refletir sobre as cenas expostas.

A concepção do vídeo-documental como PE ancora-se na compreensão de que o documentário constitui uma forma de conhecimento que se produz considerando aspectos entre estética, ética e política. Conforme argumenta Ramos (2005), este tipo de vídeo não opera como espelho da realidade, mas como uma narrativa que organiza a realidade a partir de escolhas particulares, enquadramentos, recortes e estratégias de montagem. Tais escolhas não são neutras. Elas expressam posicionamentos e produzem sentidos, evidenciando que toda representação do cotidiano é cheia de intencionalidades. Logo, ao registrar as práticas e as experiências das crianças com a natureza, o vídeo-documental não se limita à função de registrar, mas configura-se como uma interpretação das relações estabelecidas no espaço escolar, entre os atores participantes das redes.

Para Moraes, Gomes e Saboia (2002), a seleção de imagens, a organização das falas, a definição do ritmo narrativo e os processos de edição constituem-se como operações metodológicas que estruturam a leitura do espectador e configuram determinada sequência lógica ao fenômeno investigado. Nesse sentido, o vídeo-documental, enquanto PE desta pesquisa de mestrado, apresenta-se como extensão do próprio processo de pesquisa, articulando produção de dados, análise e socialização do conhecimento.

Ao ser concebido como recurso para formação inicial e continuada de professores, o PE assume dupla dimensão: síntese interpretativa da investigação realizada e instrumento formativo que amplia as possibilidades de problematização das relações entre infância, natureza e prática docente.

No campo educacional, Pérez (2010) destaca o potencial formativo do vídeo-documental, defendendo-o como linguagem capaz de mobilizar sensibilidades, provocar deslocamentos interpretativos e fomentar processos reflexivos. Desta maneira, o audiovisual ultrapassa a função ilustrativa para assumir o estatuto de dispositivo pedagógico, capaz de provocar diálogos e de questionar a rigidez de práticas consolidadas.

Dessa forma, o vídeo-documental não deve ser entendido apenas como produto final da pesquisa, mas como um rico espaço para a produção e circulação de saberes, no qual a narrativa audiovisual cria elos, que une as experiências vividas, reflexões teóricas e formação

pedagógica. Assim, sua construção materializa uma compreensão ampliada da pesquisa, de modo que investigar, narrar, editar e interpretar são movimentos distintos, mas não independentes.

7.6 Descrição do produto

Para a produção do vídeo-documental, todas as ações realizadas de maior contato das crianças com a natureza, foram filmadas em tempo real, buscando registrar as crianças em total liberdade e sintonia umas com as outras e com o meio. Inicialmente, as filmagens foram realizadas apenas como formas de registrar integralmente tudo o que ocorria, como material de consulta posterior para a pesquisadora, portanto, o material foi arquivado e separado de acordo com as datas realizadas.

Num momento posterior, em que as crianças optaram por produzir um vídeo mostrando o que haviam realizado, foi feita uma última filmagem com as crianças, realizando uma entrevista em grupo com perguntas previamente elaboradas, mas sem ignorar a espontaneidade das práticas, pensamentos e falas infantis.

A fim de validar o trabalho realizado na instituição, a pesquisadora convidou a coordenadora da EI do CAIC para contribuir com o vídeo, através da realização de uma entrevista com roteiro estruturado, onde a profissional pode expor seu ponto de vista sobre a temática proposta e de como as ações realizadas pela pesquisadora/professora contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Com a intenção de ampliar o diálogo acadêmico, a pesquisadora convidou sua orientadora do mestrado, para contribuir com o vídeo-documental por meio de uma entrevista semiestruturada, na qual a profissional expôs quais são os pontos de maior relevância do trabalho, considerando a perspectiva acadêmica e de formação inicial, ressaltando o valor e impacto que práticas como as registradas podem ter no trabalho docente e na formação das crianças.

Todas as vozes que aparecem no vídeo constroem sentido e validam o conteúdo apresentado. Não se busca somente informar, mas também refletir e sensibilizar o/a espectador/a sobre o trabalho que foi realizado. Para tal, a narração do vídeo ficou a cargo da própria pesquisadora, que deixa claro suas escolhas e pontos de vista, através de suas falas. As entrevistas foram realizadas em momentos distintos e as mídias foram arquivadas separadamente, para facilitar o momento de edição e produção do vídeo.

Para a edição, a pesquisadora montou um *script* que direcionou o processo criativo, apresentando um início, meio e fim. O vídeo é muito “ilustrado”, de maneira que todas as falas são amparadas por meio das imagens gravadas anteriormente.

7.7 Potencial de aplicabilidade e replicabilidade

O vídeo-documental, enquanto PE, apresenta elevado potencial de aplicabilidade em diferentes contextos formativos, especialmente na formação inicial e continuada de professores da EI. Por tratar-se de uma produção audiovisual que articula prática pedagógica, fundamentação teórica e reflexão crítica, o material pode ser utilizado como dispositivo disparador de debates em cursos de licenciatura, programas de formação continuada, encontros pedagógicos institucionais e reuniões escolares internas.

Sua aplicabilidade não se restringe à temática específica das experiências com a natureza, mas estende-se à discussão de princípios mais amplos, como a escuta sensível das crianças, a valorização das interações, a documentação pedagógica e a construção de práticas investigativas no cotidiano escolar. Deste modo, este PE pode contribuir para problematizar concepções naturalizadas sobre educação, além de fomentar reflexões acerca do papel do/a professor/a como mediador/a e pesquisador/a de sua própria prática.

Quanto à replicabilidade, o presente PE não representa um modelo padrão e prescritivo a ser reproduzido, mas pode ser notado como uma experiência inspiradora que pode ser reinterpretada e ressignificada em diferentes realidades educativas. A metodologia de registro, sistematização e socialização das práticas pode ser apropriada por outros/as docentes, respeitando as especificidades culturais, institucionais e sociais de cada contexto. Assim, mais do que replicar ações idênticas, o que se propõe é a replicação de uma postura investigativa e de um compromisso ético com a escuta sensível das crianças, bem como a valorização de suas experiências. Ao fortalecer a visibilidade destas, contribui para a consolidação de práticas educativas que reconhecem a infância não como etapa preparatória, mas como tempo pleno de produção de saberes e de participação social.

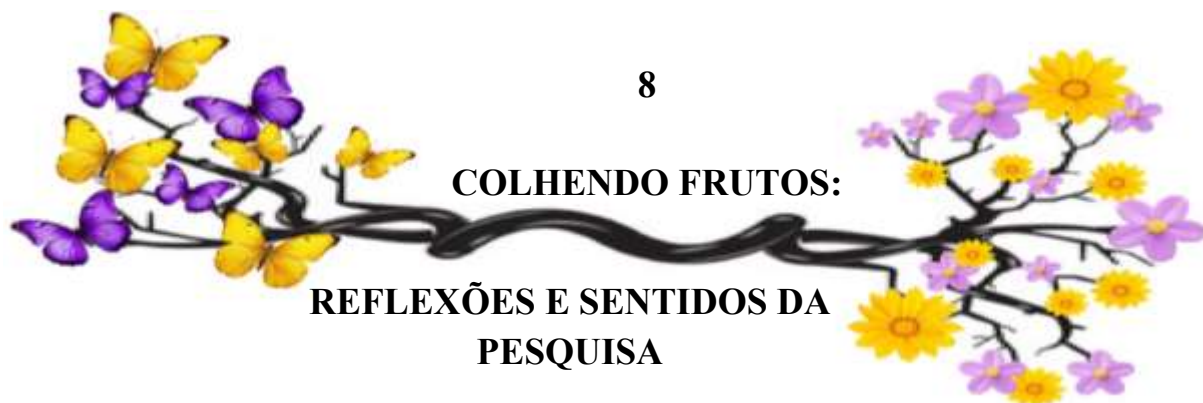
7.8 Descrição do impacto esperado do PE

Espera-se que este PE apresente impacto em níveis formativos, pedagógicos e sociais.

Em nível formativo, ao promover mudanças nas concepções docentes acerca da infância, da natureza e do papel do/a professor/a na EI. Também se espera que o PE atue como dispositivo mobilizador de debates em cursos de licenciatura e formação continuada, contribuindo para a aproximação entre universidade e escola básica.

No nível pedagógico, o impacto esperado é sobre a valorização da documentação pedagógica, visto que registrar, interpretar e socializar experiências constitui um poderoso e colaborativo movimento formativo.

Agora, em nível social, o impacto esperado também é percebido nas dimensões ética e política, ao compreender as crianças como sujeitas de direitos, produtoras de sentidos e de conhecimentos. Neste viés, o PE pode contribuir para a consolidação de práticas que defendam uma EI pública, sensível e socialmente comprometida com os interesses das crianças.



*Você ficará surpreso quando eu lhe disser
que a maior parte do que você chama de “brincar”
é realmente trabalho.
(Maria Montessori)*

Ao ler este trabalho, talvez o leitor se questione sobre onde está a grande revolução originada por ele. A própria autora por muitas vezes se fez essa pergunta até entender que não é preciso de um movimento estratosférico para que a educação seja impactada. Na verdade, tudo precisa de um começo e, naquela instituição, o começo chegou para 14 crianças e uma professora.

Ao tomar como eixo central as relações que as crianças estabelecem com a natureza no contexto da EI, os estudos evidenciaram que as experiências com elementos naturais se constituem como potentes recursos de aprendizagens em ciências, especialmente quando organizadas a partir de uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitas ativas e produtoras de saber. Tal compreensão possibilitou avaliar como práticas pedagógicas ainda marcadas por racionalizações excessivas, acabam promovendo o distanciamento entre infância e natureza, dificultando, assim, o espaço para a valorização da experiência, do corpo livre, do brincar e da experimentação como dimensões construtivas do aprender.

Os documentos orientadores da educação fundamentam a compreensão da EI como a etapa que assegura o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo que o brincar, as interações e as experiências devem ser eixos estruturantes do currículo. A abordagem que esses documentos trazem sobre a relação da criança com a natureza ainda é tímida, mas pode ser encontrada entre suas páginas. Na verdade, essa temática é mais difundida entre as DCNEI's e pode ser vivenciada dentro dos campos de experiência da BNCC, o que reforça nos dias atuais o direito das crianças à convivência, à exploração, à participação e ao contato com a natureza,

ainda que, na prática, tais princípios ainda encontrem dificuldade para se realizarem. A análise desses documentos permite evidenciar tanto suas potencialidades quanto seus limites, especialmente quando operacionalizados de maneira normativa, desconsiderando os contextos e as singularidades das infâncias.

A pesquisa sustenta uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de curiosidade e capacidade de produzir conhecimentos a partir de suas experiências. A natureza é compreendida não como cenário ou recurso didático, mas como ambiente constitutivo da vida, da qual as crianças fazem parte. O ensino de ciências, nesta perspectiva, afasta-se de abordagens conteudistas e transmissivas, aproximando-se de práticas que valorizam a experimentação, o sensível, o corpo e o encontro com o mundo. Tal concepção rompe com dualismos tradicionais e favorece aprendizagens implicadas com a vida.

É neste viés que a pesquisa com crianças se apresenta enquanto uma prática de postura ética, metodológica e política que reconhece as crianças como participantes ativas do processo investigativo e que valoriza a sua voz, reconhecendo as suas potencialidades. Mais do que objetos de estudo, elas são consideradas interlocutoras legítimas, cujas expressões se manifestam por meio de falas, gestos, brincadeiras, silêncios e interações com o ambiente.

A opção metodológica pela investigação-ação mostrou-se coerente com os propósitos da pesquisa, uma vez que possibilitou a articulação contínua entre reflexão e intervenção, permitindo que o percurso investigativo fosse adequado diante as necessidades e experiências vividas no campo. Nesse movimento, o planejamento inicial (que foi feito em colaboração com as crianças) não se apresentou como um roteiro fechado, mas como um dispositivo aberto às demandas, interesses e curiosidades das mesmas, favorecendo processos educativos mais sensíveis, situados e aplicados à realidade escolar. A investigação-ação, nesse sentido, contribuiu para que a pesquisa se constituísse como um espaço de escuta, de maneira que as ações pedagógicas foram sendo construídas em diálogo com o cotidiano e com os sujeitos que dele participam.

De modo complementar, a TAR ofereceu aportes teóricos fundamentais para a leitura e interpretação do campo empírico, ao permitir compreender o cotidiano da EI como uma rede viva e dinâmica de relações entre atores humanos e não humanos. Crianças, professoras/es, materiais, espaços, tempos, elementos da natureza, documentos curriculares e dispositivos pedagógicos atuaram conjuntamente na produção das experiências educativas, evidenciando que as aprendizagens não se dão de forma linear ou isolada, mas resultam das relações e translações (termo utilizado pela TAR) que se estabelecem no cotidiano escolar. Essa

perspectiva possibilitou deslocar a centralidade exclusiva dos/as adulto/as, reconhecendo a capacidade das crianças e das materialidades que as acompanham, sem hierarquizações prévias.

Nesse cenário, o protagonismo infantil foi compreendido como um processo relacional, produzido nas interações que as crianças estabelecem umas com as outras na rede educativa. As experiências de brincar com a terra, modelar argila, plantar, explorar os espaços escolares e registrar em vídeo evidenciaram formas de participação, expressas por gestos, falas, expressões, movimentos, escolhas e interações com o ambiente. Todas essas ações reforçam que o processo de ensino e aprendizagem só é completo quando a criança se sente segura para experimentar, investigar, imaginar, criar, se movimentar e sentir o mundo em que habita.

A elaboração do produto educacional, concebido a partir das experiências vividas no campo, constitui um desdobramento direto da pesquisa e reafirma seu compromisso social. Ao dialogar com as práticas pedagógicas da Educação Infantil, o produto oferece subsídios para a construção de propostas educativas mais abertas, relacionais e conectadas aos interesses das crianças, contribuindo para o fortalecimento de práticas que reconheçam o protagonismo infantil e a potência das relações com a natureza. Assim, para além de responder aos objetivos da pesquisa, este estudo buscou contribuir para a ampliação de debates e práticas comprometidas com uma educação das/para as infâncias mais ética, sensível e implicada com os modos de viver e aprender das crianças.

A EI do CAIC foi o espaço ideal para acolher a pesquisa, por se constituir como um território fértil para a investigação, marcado por múltiplas relações, histórias e materialidades. Entende-se que escola não é tomada apenas como cenário, mas como parte ativa da rede que compõe a pesquisa. Seus espaços, sujeitos, rotinas e condições materiais interferem diretamente nas experiências vividas pelas crianças e na configuração das práticas pedagógicas, revelando a complexidade do cotidiano escolar. O percurso da pesquisa se constrói de forma processual e aberta, envolvendo o planejamento inicial e sua constante reconfiguração a partir das interações com as crianças e com o espaço escolar.

Os referenciais teóricos mobilizados, especialmente aqueles que discutem infância, experiência, educação em ciências e a TAR, foram fundamentais para compreender o cotidiano escolar como uma rede viva de relações, na qual humanos e não humanos atuam conjuntamente na produção dos processos educativos. Nessa perspectiva, a natureza não se apresentou como um conteúdo a ser ensinado ou um recurso a ser explorado de forma instrumental, tornando possível a superação da condição em que o/a professor/a é o/a detentor/a do saber.

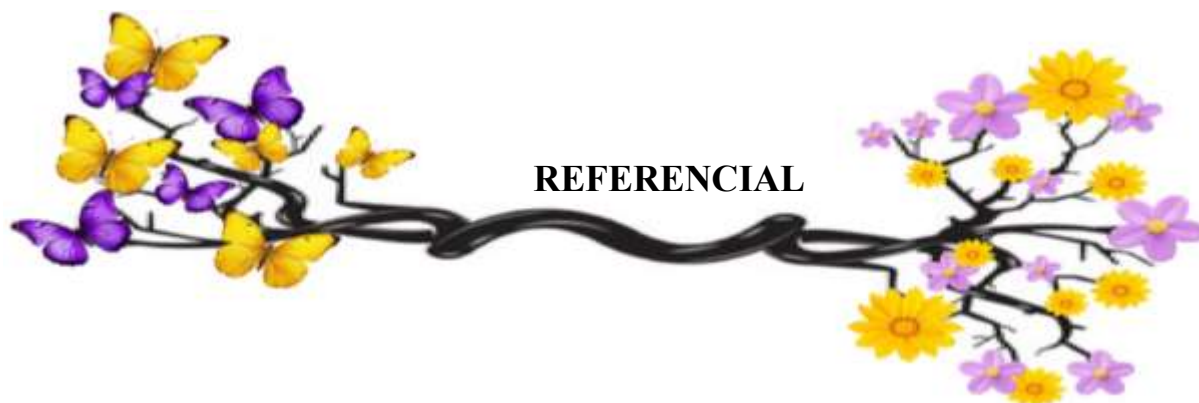
Cada prática desenvolvida evidenciava que, quando as crianças têm assegurados espaços e tempos para explorar, brincar, experimentar e tomar decisões, podem se formar de forma sensível, integral, ética e autônoma. O contato com a terra, a água, as plantas e os espaços externos da escola mostraram-se potentes não apenas para o ensino de ciências, mas para a ampliação do protagonismo infantil, da atuação dos atores (crianças) favorecendo modos de conhecer que escapam à lógica da transmissão e se constroem na experiência.

Nesse percurso, a investigação-ação revelou-se um caminho metodológico coerente com os objetivos do estudo, ao permitir que as propostas fossem continuamente revisadas a partir dos interesses e respostas das crianças. Destaca-se aqui, que a presença da pesquisadora, enquanto professora regente da turma, exigiu um exercício permanente de reflexão e compromisso ético, reafirmando a pesquisa como prática implicada com a transformação do cotidiano escolar, questionando constantemente sua própria atuação e retornando à bibliografia sempre que necessário amparar suas ações.

É nesse contexto que se insere o Produto Educacional desenvolvido a partir desta investigação. Sua principal contribuição social reside no fato de não se configurar como um material prescritivo ou normativo, mas como um espaço construído a partir da experiência concreta vivida com as crianças e no interior da escola pública. Mais ainda! Ao lembrar sobre a ocasião em que as crianças pediram para terem um dia para brincarem livremente, ouve-se com clareza a voz das crianças emergindo e dizendo que seus corpos precisam se movimentar, criar, brincar, saltar, pular corda. Então, uma ação que surgiu como uma simples plantação de horta sensorial, tornou-se num produto onde as crianças podem brincar e atuar livremente.

Ao reunir proposições, registros e reflexões produzidas no próprio fazer pedagógico, o produto se coloca como uma possibilidade de diálogo com outros/as educadores/as, especialmente aqueles/as que atuam na EI e que ainda se posicionam um tanto quando relutantes, convidando-os/as a repensar suas práticas a partir da escuta das crianças e da atenção às relações com a natureza.

De maneira nenhuma esta pesquisa encerra as discussões acerca da infância, da natureza e da educação, mas se soma a outros estudos que defendem práticas pedagógicas mais éticas, sensíveis e socialmente implicadas. Espera-se que tanto a dissertação quanto o Produto Educacional possam contribuir para ampliar o debate sobre o direito das crianças a experiências significativas com a natureza, bem como para fortalecer práticas na EI que reconheçam a escola pública como um espaço potente de encontros, invenções e produção coletiva de sentidos.



REFERENCIAL

ALVES DE OLIVEIRA, L.; SCHEFFMACHER, K.; NAVROSKI, P.; BONIN, M.; ZWIEREWICZ, P. O protagonismo na Educação Infantil: possibilidades e experiências construídas com crianças em pesquisas com intervenção de mestrado profissional. Professare - Revista de Educação, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/2945/1422>. Acesso em: 25 jan. 2026. <https://doi.org/10.33362/professare.v10i1.2945>

BARROS, M. I. A. de. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Criança e natureza. 2. ed. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 8 nov. 2024.

BASSO, L. del P. A proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e formação humana: reflexões sobre seus fundamentos. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022. Disponível em: repositorio.unesp.br/items/de3c240d-d0d8-42a0-82d6-fba5825d2974. Acesso em 10 de nov. de 2024.

BELING, V. J. O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/162ZFW9T4s2km8ECbUze31Eo1TWavu0ee/view>. Acesso em 10 de dez. de 2024.

BRAGA, C.; SUAREZ, M. Teoria Ator-Rede: novas perspectivas e contribuições para os estudos de consumo. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 218-231, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/szP3CWJwXsbQTznN57nXMHn/>. Acesso em: 10 fev. 2026. <https://doi.org/10.1590/1679-395164275>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:
https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 10 de jul. de 2025.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 3. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARR, W.; KEMMIS, S. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Falmer Press, 1986.

CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F.; SAMPAIO, S. M. R. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009. p. 189-205.

DALMASO, A. C. Quando o sol é tão forte como um mel: experimentações de existir - escrever, pensar, comunicar - com crianças. *ClimaCom - Cultura Científica: pesquisa, jornalismo e arte, Dossiê Devir-criança*, ano 7, n. 18, p. 145-172, ago. 2020. ISSN 2359-4705. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2020/09/ARTIGO-8-Quando-o-sol----t--o-forte.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2026.

DALMASO, A. C.; OLIVEIRA, M.; CORRÊA, G. C. Pergunta-criança: uma estratégia de aprender (e ensinar) ciências. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 213-226, mar./jun. 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i25.6921. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6921>. Acesso em: 25 jan. 2026.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6921>

DEMARTINI, Z. de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 11-26.

FALCÃO, J. L. F. Ouvir a criança: Uma reflexão sobre pesquisa e ensino na produção acadêmica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, e024095, 2024. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18411>. Acesso em 04 de abr. de 2024.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18411>

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. D. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. 2015. Implementação da ProInfância no Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/126961/000968035.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

FRANÇA, J. F. R. da C. From Nursery to Kindergarten: Paths towards Children's Protagonism in Early Childhood Education. *International Social Journal of Maia*, 2025. Disponível em: <https://sevenpubl.com.br/ISJM/article/view/7699/13687>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FREITAS, R. V. de. Relação criança e natureza: representações sociais presentes nas Políticas Públicas para a Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Universidade Federal de Uberlândia. (ICHPO/UFU). 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/22298/3/Rela%C3%A7aoCrian%C3%A7aNatureza.pdf>. Acesso em 10 de ago. de 2025.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). *Por uma cultura da infância*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-68.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. The action research planner. ISBN 978-981-4560-67-2 (eBook). Springer Science. 3. ed. Geelong: Deakin University Press, 1988. Disponível em: <https://educons.edu.rs/wp-content/uploads/2020/05/2014-The-Action-Research-Planner.pdf>. Acesso em 12 de fev. de 2025.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 24 jan. 2026. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>

LATOUR, B. Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012. Disponível em: https://ecomig2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/latour_bruno-reagregando_o_social.pdf. Acesso em 05 de jan. de 2026.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. P. 65-82. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/download>. Acesso em 20 de out. de 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. ISSN 1980-4512. v.17. n.31. p. 107-119. Florianópolis. jan./jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p107>. Acesso em 19 de jul. de 2024. <https://doi.org/10.5007/30982>

MARQUES, J. P. A "observação participante" na pesquisa de campo em educação. Educação em foco, ano 19 - n.28 - maio/ago. 2016. P. 263-284. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152710/mod_resource/content/1/Observacao%20participante.pdf. Acesso em 19 de jul. de 2024. <https://doi.org/10.24934/eef.v19i28.1221>

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Altino José Martins Filho & Patrícia Dias Prado (orgs.). - Campinas, SP: Autores Associados, 2020. P. 81-106.

MÁXIMO-ESTEVEZ, L. Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto Editora, 2008.

MORAES, M. C.; GOMES, W. B.; SABOIA, F. (orgs.) Pesquisa em comunicação: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2002.

NUNES, L. M.; GONÇALVES, S. da R. V. A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para o trabalho pedagógico. Revista de Estudos Aplicados em Educação (REAE), v. 5, n. 9, jan./jun. 2020. DOI:10.13037/rea-e.vol5n9.6249. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6249/3070. Acesso em: 20 out. 2025. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol5n9.6249>

OLIVEIRA, M. I. de. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 27, p. 53-70, 2.º semestre 2008. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43126?utm_source=. Acesso em: 20 de out. de 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (org.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2016. p. 87-111.

PAIVA, A. C. dos S. de S.; ARAÚJO, J. D. de A. B.; CRUZ, S. H. V. O desenvolvimento da atividade da "roda de conversa" em turmas de Educação Infantil. Da Investigação às Práticas, v. 9, n. 2, p. 73-88, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/166>. Acesso em: 16 de fev. de 2026.

PEREIRA, A. F. A performance de crianças pequenas em atividades de exploração do mundo em uma instituição de Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/b54d57c6-9380-49f0-b9db-e09a379e9304/content>. Acesso em: 20 de jan. de 2026.

PÉREZ, F. (ed.). Cinema e Educação: trabalhos teóricos sobre o uso do documentário no ensino. São Paulo: Paulus, 2010.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação infantil. P. 93-112. In: Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). Por uma cultura da infância. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

PRADO, P. D. "Agora ele é meu amigo": pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). Por uma cultura da infância. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos. In: FARIA, de M. P. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAMOS, F. P. A cicatriz da tomada: documentário, ética e imagem intensa. In: RAMOS, F. P. (Org.). Teoria Contemporânea do Cinema: documentários e narrativas ficcionais. São Paulo: senac, 2005. p. 160-226.

SALES, T. A.; RIGUE, F. M.; DALMASO, A. C. Modos de habitar o mundo: uma educação em ciências com/ em meio à/ pela vida. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/xzJ9qjf7NvrHx3GryspvS4B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026. <https://doi.org/10.1590/2175-6236124171vs01>

SANTOS, A. F. M. D; OLIVEIRA JÚNIOR, A.; ARAÚJO, L. G. D. S. O centro de atenção integral à criança e ao adolescente-CAIC como estratégia de superação da segregação socioespacial do bairro novo tempo ii na cidade de Ituiutaba-mg. Anais do XV ENANPEGE. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94620>. Acesso em: 23 de jul. de 2025.

SANTOS, A. F. M. dos. A ESCOLA DO BAIRRO: impactos socioespaciais do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) no Bairro Novo Tempo II, Ituiutaba-MG. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba. 2025.

SILVA, F. D. A. A prática pedagógica em ciências na educação infantil / Fernanda Duarte Araújo Silva. - Uberlândia : Composer, 2015.

SILVA, F. D. A. Representações Sociais de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em ciências. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2015b. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13697>. Acesso em: 20 de abr. de 2025.

SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. de. A Constituição da Educação Infantil: história, políticas educacionais e formação docente. p. 69-93. In: RISCAROLLI, E. (Org). Epistemologia da infância. 1ª ed.. - Curitiba: Appris, 2017.

STEFFENS, F.; MIORANDO, C. A pensar uma Proposta Pedagógica na Escola: Crianças e o Protagonismo Infantil. Revista Entreideias, Salvador, v. 7, n. 1, p. 97-116, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/22203/15872>. Acesso em: 25 jan. 2026. <https://doi.org/10.9771/re.v7i1.22203>

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Tese (doutorado). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704&idi=1&rc=1>. Acesso em 07 de jun. de 2025.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria [recurso eletrônico] / Lea Tiriba. - 1. ed. - São Paulo : Paz e Terra, 2018. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, jul/dez - 2016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p157>

TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e educação infantil. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Tese (Doutorado). Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em 25 de jan. de 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>: Acesso em 07 de jun. de 2024. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998. p. 93-114.