

Reflexões para uma pedagogia salutar na Educação Infantil

Reflections for a healthy pedagogy in Early Childhood Education

Reflexiones para una pedagogía saludable en Educación Infantil

Jaqueline Rodrigues Ferreira

Doutoranda, Unesp- Marília-SP, Brasil
jaqueline.rodrigues@unesp.br

Alonso Bezerra de Carvalho

Professor Doutor, Unesp- Marília-SP, Brasil
alonso.carvalho@unesp.br

Jessyca Eiras Jatobá Santos

Doutoranda, Unesp- Marília-SP, Brasil
jessyca.eiras@unesp.br

Amna Gohar

Doutoranda, Unesp- Marília-SP, Brasil
amna.gohar@unesp.br

Naiana Leme Camoleze

Mestranda, Unesp- Marília-SP, Brasil
nl.camoleze@unesp.br

RESUMO

Nos dias de hoje observamos na escola a necessidade de superação de práticas escolarizadas, conteudistas e racionalistas, desde a Educação Infantil. Pois, compreendemos neste estudo que estas práticas interferem sobre o desenvolvimento das crianças, distanciando-as de se desenvolver a partir da mobilização da imaginação, do pensamento infantil e de diferentes linguagens estéticas. Ademais, em virtude da atual crise ambiental, observamos a necessidade de se pensar no desenvolvimento da criança a partir do contato e observação de processos da natureza. Tendo em vista tais problemáticas, as expressões do pensamento na primeira infância se constituem de linguagens estéticas. Logo, o contato com a natureza na Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento da linguagem estética nas crianças, respeitando a cultura da infância. Ao considerarmos estas reflexões, este estudo utilizará a abordagem de revisão bibliográfica, tendo como objetivos compreender e discutir sobre o paradigma da racionalidade e do dualismo sociedade e natureza, ambos inculcados na escola, sobretudo, a partir da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; linguagens estéticas; natureza;

RESUMEN

En la actualidad, se observa en las escuelas la necesidad de superar prácticas escolares, basadas en contenidos y racionalistas, a partir del jardín de infancia. Pues bien, entendemos en este estudio que estas prácticas interfieren en el desarrollo de los niños, alejándolos del desarrollo de la movilización de la imaginación, el pensamiento infantil y los diferentes lenguajes estéticos. Además, debido a la actual crisis ambiental, observamos la necesidad de pensar el desarrollo del niño a partir del contacto y la observación de los procesos de la naturaleza. Ante tales problemas, las expresiones del pensamiento en la primera infancia están constituidas por lenguajes estéticos. Por tanto, el contacto con la naturaleza en Educación Infantil contribuye al desarrollo del lenguaje estética en los niños, respetando la cultura de la infancia. Al considerar estas reflexiones, este estudio utilizará el enfoque de revisión bibliográfica, con el objetivo de comprender y discutir el paradigma de la racionalidad y el dualismo de la sociedad y la naturaleza, ambos inculcados en la escuela, especialmente desde el punto de vista de la modernidad.

PALABRAS-CLAVE: Educación Infantil; lenguajes estéticas; naturaleza;

ABSTRACT

Nowadays it is observed that school's curriculum is more theoretical and content based. It needs to be overcome from theoretical practices to practical from kindergarten and onwards. Therefore, the purpose of the study is to highlight these practices which minimize child development and destruct their activities, imagination, thinking and understanding aesthetic languages. Additionally, due to the current environmental crisis, it is observed that child development is based on communication and observation of nature's processes. In this perspective teaching through the visual terminologies in early childhood are encouraged and constituted by aesthetic languages. Consequently, in early childhood education teaching by interaction with nature has a great contributes to the development of aesthetic language and sense in children respecting the culture of childhood. Hence, considering these reflections this study used the bibliographic review approach, with the objective of understanding and discussing the paradigm of rationality and the dualism of society and nature, both instilled in school, especially from the point of view of modernity.

KEYWORDS: early childhood education; aesthetic languages; nature;

Introdução

A dicotomia entre a sociedade e a natureza foi reproduzida como concepção predominante a partir dos séculos XVI e XVII por meio do pensamento de René Descartes, entre outros pensadores¹. Tais concepções, em sua maioria proveniente do pensamento ocidental e eurocêntrico, passam a influenciar o modo de ser, estar e compor o mundo, adentrando os espaços públicos e as instituições, tais como a escola, a qual, aliada à concepção de desenvolvimento do ser humano por meio da valorização da razão, negligencia outras facetas da natureza e desenvolvimento humano desde a infância.

Esta valorização da razão como modo exclusivo de produzir e compreender o mundo, ocorreu tendo em vista o desenvolvimento da Revolução Científica deste período, a qual solapou a sacralização da natureza em prol de um projeto desenvolvimentista, com interesses adversos à própria natureza, como modo estruturador da vida.

Neste mesmo período, com a expansão da globalização mercantilista, a dessacralização da natureza, ou seja, a renúncia da existência da dimensão cósmica da natureza, constituiu o pensamento ocidental eurocêntrico, utilitarista e falocêntrico. Logo, a renúncia da existência desta dimensão suprasensível², surge como justificativa para viabilizar a dominação da natureza, a qual se apresenta de diversos modos, e de acordo com as necessidades econômicas vigentes.

Na perspectiva cartesiana, tanto o mundo, quanto o ser humano são compreendidos de modo fragmentado, ou seja, nesta concepção mecanicista, ambos são vistos como máquinas. Este modo de compreensão sobre o mundo e sobre o próprio ser humano, é reproduzido no espaço escolar a partir de práticas escolarizadas e fragmentadas, marginalizando a estética, os sentidos, e até mesmo a própria natureza humana, como modo de construção do conhecimento, por exemplo na Educação Infantil.

O paradigma do utilitarismo da modernidade, bem como a ruptura com a natureza, ou seja, na ausência do ser humano em se perceber como uma expressão da natureza, contrapõe-se ao que Bach (2007) denomina de experiência estética, pois esta “funda vínculos, estabelece uma unidade repleta de significação e sentido com o entorno, submerge o ser num estado lúdico, triunfa sobre o caos, faz o elo aos ideais do verdadeiro, do bom, do belo.” (p. 52). Segundo o autor, para equalizar esta dicotomia (sociedade/natureza) é necessária uma atitude humilde e amorosa.

Mediante tais problemáticas, este trabalho tem como objetivo explicitar algumas discussões e temas relacionados à Educação Infantil e à infância. Desta maneira, tendo em vista a atual crise socioambiental, serão analisadas algumas contribuições da natureza para o brincar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, tanto no que tange à construção do conhecimento, bem como relações referentes aos sentidos com a imaginação, além da estética, entre outros aspectos.

¹ Entre outros autores podemos citar, Galileu Galilei e Nicolau Copérnico, os quais foram os precursores na utilização da matemática como linguagem para explicar a respeito de fenômenos astronômicos, ou seja, na geometrização da natureza.

² O termo suprasensível refere-se à capacidade de percepção, acima da realidade sensível, ou seja, daquilo que é captado mediante os sentidos.

(Des)fazendo fios: Educação Infantil, imaginação e estética

A modernidade transformou e acelerou o cotidiano a partir dos meios tecnológicos e científicos. Deste modo, a industrialização, os meios de transporte e os meios de comunicação aceleraram processos naturais da vida, seja na agricultura, na produção de alimentos, no deslocamento de pessoas e produtos, na circulação e produção do conhecimento, entre outros. Do mesmo modo, de acordo com Ferreira (2022):

vivemos na atualidade, a abreviação da infância na escola, seja por meio da redução de espaços para o brincar, em detrimento da necessidade de cumprir metas institucionais, tais como a pré-alfabetização já na Educação Infantil, ou na impossibilidade de considerar os ritmos gerais e particulares da criança em suas etapas de desenvolvimento (FERREIRA, 2022, p. 73-74).

É nessa perspectiva que Monteiro e Delgado (2014) analisam o surgimento do conceito de infância, a partir de representações e espaços sociais. O conceito de infância atrelado a direitos de bem-estar social é evidenciado a partir da modernidade, em que as primeiras escolas de maternais começam a surgir no final do século XIX. Todavia, ainda na atualidade, a concepção de educação desenvolvida na escola, sobretudo na Educação Infantil denota uma escolarização do conhecimento.

Na Educação Infantil, o cotidiano é permeado por momentos de cuidado e brincadeiras, ambos devem ser mediados por vivências, na constituição do conhecimento no espaço escolar e desenvolvimento da criança. Logo, o cotidiano é constituído de momentos de alimentação, sono, higienização e o momento de realização da atividade. Todavia, conforme foi elucidado, a valorização da racionalidade como *modus operandi* instrumentaliza a educação e a prática pedagógica de modo escolarizado e fragmentado:

São atividades, muitas vezes, compreendidas erroneamente como as mais importantes do dia, pois vão “ensinar” algo e as crianças vão “fazer/aprender” alguma coisa, quando na verdade são práticas cooptadas das primeiras séries do ensino fundamental, geralmente com a professora centralizando e comandando o tempo, os materiais disponíveis, o local e a participação das crianças, mas que geralmente não possuem continuidade e coerência, são recortes da prática escolar “adaptados” na rotina de crianças na educação infantil (DAMARTINI, 2003, p. 16, apud ALTINO *et al.*, 2006, p. 62-63).

Tendo em vista tais pressupostos, observamos que as vivências são soterradas por um modo pré-fabricado de perceber o mundo, em que as linguagens estéticas são marginalizadas em detrimento de linguagens racionalistas e direcionadas. Em outras palavras: “uma série de normas determinam quais são os comportamentos esperados das crianças, ou seja, qual seria o ofício de criança” (MONTEIRO; DELGADO, 2014, p. 108). Entretanto, de acordo com os autores: “as crianças claramente constroem suas identidades e, enquanto o fazem, constroem identidades culturais. A capacidade de constituírem culturas não pode ser reduzida às culturas dos adultos” (p. 113).

Tanto dentro do conhecimento pedagógico, psicopedagógico e nas teorias sobre o desenvolvimento infantil é consenso a relevância que a Educação Infantil cumpre nas etapas

posteriores da vida dos sujeitos. Na perspectiva antroposófica³, por exemplo, compreende-se que os primeiros sete anos de vida da criança possuem extrema relevância para o seu desenvolvimento posterior. Desta maneira, neste período de vida da criança a constituição de seu conhecimento ocorrerá por meio da fantasia e da imaginação, os quais devem ser permeados por linguagens, principalmente linguagens relacionadas ao campo da estética:

[...] o pensamento também se forma cantando, correndo e dançando, na medida em que a linguagem dá estrutura à imaginação e à fantasia. (BERTALOT, 2001, p. 13). Desta maneira, quanto mais fantasia durante o brincar, maior o processo criativo em que o pensar é mediado com o sentir e o querer (FERREIRA, 2022, p. 69).

Compreendemos que a ação pedagógica na Educação Infantil se dá no planejamento dos espaços, tempos e materiais, todavia, toda prática ou ação realizada com as crianças deve se revestir de significado, ou seja, de modo que as crianças “possam extrair sentido da prática que está sendo proporcionada” (ALTINO *et al.*, 2006, p. 56). Além disso, a escola deve ser um lugar de encontro, pois tanto as crianças, como também as professoras/es constroem significados e vivenciam experiências únicas, “em um processo dialógico de co-construção de conhecimentos e cultura” (p. 56).

De acordo com Barbosa (2008, p. 28), o desenvolvimento da criança é protagonizado por ela “na inter-locação ativa com os seus pares”, ou seja, de modo que as crianças consigam “colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores” (p. 28). Logo, a prática docente deve se revestir de uma concepção empática, que dê o direito de voz para as crianças, no fortalecimento das narrativas e do pensamento na infância. Uma pedagogia que seja criativa, que permita o bem viver para crianças na Educação Infantil, isto é, uma pedagogia que fortaleça ao invés de fragilizar, que dialogue, ao invés de calar:

Dizendo de outro modo, o bom encontro acontece quando entramos em contato com alguém ou com alguma coisa que aumenta a nossa potência, nos fortalece, nos alegra, nos potencializa; o mau encontro acontece quando a interação nos fragiliza, nos entristece e nos despotencializa [...] É por meio de bons encontros com a natureza, seus seres e seus processos que potencializamos a capacidade das pessoas, das crianças, de afetar e serem por eles afetados (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 7-9).

Na perspectiva histórico-cultural, a imaginação se relaciona com a capacidade de criação, conforme Silva (2006, p. 30) “o processo de criação está, portanto, regulado pela capacidade imaginativa de configurar no real algo inaugural/criado. Ficam, então, alterados os cenários, bem como a relação do homem com a sua própria realidade”. Todavia, a partir de algumas problemáticas evidenciadas neste texto, ao considerarmos a escola como *lócus* de destaque na construção dos conhecimentos para o desenvolvimento do ser humano, de acordo com Barbosa (2008), temos o desafio de retirar a escola do lugar de transmissora de conhecimento e redirecionar a concepção de currículo trazida na escola.

Segundo Piorski, (2015, 56s.) o excesso de informação e imagens prontas na Educação Infantil podem interferir sobre o desenvolvimento da criança, no confinamento da imaginação, também denominado por este autor como o “espreguiçamento da alma”, interferindo na

³ A ciência antroposófica foi desenvolvida por Rudolf Steiner entre o fim do século XIX e início do século XX na Alemanha.

constituição do conhecimento da criança. Ou seja, é justamente na fantasia e na imaginação, que a criança irá desenvolver o questionamento sobre as coisas do mundo. Portanto, podemos compreender que a subordinação do conhecimento a partir de perspectivas escolarizadas, elucidam o enfraquecimento da cultura da infância⁴.

A cultura da infância nos auxilia a compreender que a criança possui uma cultura própria, uma cultura mediada pelo impulso da fantasia e da brincadeira. Todavia, o modo de expressão infantil vem sendo cada vez mais influenciado pela cultura do adulto, já que a criança apreende e imita a cultura por meio do ambiente social. Esta adultização pode ser analisada sob diversos prismas. Entre eles, na ausência da arte e de linguagens estéticas como princípios norteadores na constituição do conhecimento.

Ou seja, ao invés do currículo se constituir de um amontoado de conteúdos fragmentados, temos o desafio de construir e elaborar um currículo “a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade” (BARBOSA, 2008, p. 36). Para tanto, é necessário emergir da prática docente não só a cultura de mundo, mas também desenvolver a apreensão da cultura de mundo, a partir de vivências estéticas, de modo que as crianças possam expressar o seu pensamento de diversos modos:

É fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências, por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com diferentes matérias (BARBOSA, 2008, p. 37).

De acordo com Girardello et al. (2012, p. 160) a imaginação e a arte, bem como, a arte compreendida como experiência e como conhecimento na escola são pressupostos da prática pedagógica no cotidiano escolar, todavia, para que isto ocorra é necessário que professores (as) “compreendam o papel da imaginação nos processos formativos das crianças, na educação infantil [...] pois as possibilidades de sentir a realidade e de imaginar são fundamentais à construção do conhecimento”.

A linguagem estética é uma das maneiras de constituição da imaginação e do pensamento do ser humano na construção do conhecimento. Na infância, todos estes processos são mediados pelo ato do brincar, o qual se configura como a principal atividade guia da criança. De acordo com Souza, Vasconcelos e Schmith (2021), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1998 e revisada a partir do Parecer CNE/ CEB n. 20/ 2009, são destacadas que as propostas pedagógicas devem se basear em princípios estéticos que respeitem a criatividade, a ludicidade, a sensibilidade, assim como a liberdade nas mais diversas manifestações e expressões no campo das artes.

A educação estética não tem como objetivo exclusivo desenvolver os sentidos, mas também possui como papel mediar o desenvolvimento do indivíduo com o mundo, ou seja: “educação estética não é apenas ouvir uma música, cantar uma cantiga, observar uma pintura, dançar, fazer teatro, fazer literatura, o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial” (OSTETTO, 2021). Logo, a educação estética não se reduz a história da arte, ou ao conceito do belo, mas “refere-se a reconhecer a sensibilidade do cosmos, do mundo, reconhecer que o mundo tem textura, tons, gostos, que é atraente e que nos convida [...]” (Ibid., 2021).

⁴ De acordo com Hortélio (2021, 10min. 56s.), a cultura da infância é definida como “o conjunto dos fatos culturais da infância, as experiências em plenitude e liberdade do ser humano ainda novo”.

Existem muitas concepções que abordam sobre a estética, a partir de James Hillman. Ostetto (2021) traz a ideia de que a estética se refere à capacidade de inspirar o mundo, ou seja, trazer o mundo para dentro. Tal ação significa fazer o movimento de apreensão literal das coisas, por meio do maravilhamento, logo, o mesmo se configura como uma reação perante à estética.

Conforme Delgado (2010), o conceito de *anima mundi* desenvolvido por James Hillman, nos traz a ideia de que o mundo é almadado. Neste contexto, a percepção de mundo com alma, provoca rupturas sobre o pensamento dicotômico que separa indivíduos animados e objetos inanimados, logo, a sensibilidade na dimensão estética no processo educativo, implica devolver esta dimensão suprassensível para as coisas do mundo, ou seja, a educação estética requer uma Educação com alma, isto é,

que conduz à inteireza pela reconexão com a energia criadora vital, pelo reencantamento que percebe belezas no caminho compartilhado [...] Tomar a dimensão estética neste sentido é o ato de imaginar o mundo que anima o mundo [...], tomar a dimensão estética, a sensibilidade como um dos princípios, é experimentar e criar práticas cordiais, ou seja, conectadas pelo coração [...] (OSTETTO, 2021).

Em vista disso, compreendemos que a constituição do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano se dá por meio do pensar, do sentir e do corpo. Logo, podemos inferir que para a superação da escola como transmissora do conhecimento, também será necessária a superação de práticas pedagógicas que corroboram no paradigma racionalista, ou seja, a superação da valorização da razão, como modo exclusivo de constituição do conhecimento. Ou até mesmo, na superação de uma concepção dualista, a qual, exclui a relação entre corpo e espírito, razão e emoção, indivíduo e natureza, entre outros.

Crise socioambiental e a retomada do vínculo com a natureza: saberes e fazeres necessários na infância

A partir do século XVI, a modernidade e a revolução industrial trouxeram consigo profundas transformações na sociedade europeia ocidental, a qual introjeta sobre os territórios conquistados e ocupados, a organização social a partir do modo de vida urbano, o qual se sobrepõe ao ideal de vida rural. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2015), na atualidade mais de oitenta por cento (80%) da população brasileira vive nos centros urbanos.

Conforme Tiriba (2010, p. 2), estas estruturas socioculturais do mundo moderno na organização tanto da cultura, quanto do espaço geográfico, contribuem no silenciamento cada vez maior da dimensão ambiental da existência humana, ou seja, inibindo a condição humana biofílica, que é própria de cada indivíduo. “Quando as sociedades eliminam a natureza de seus espaços de vida, as crianças, privadas de vivências com os seres e os processos naturais, têm sua biofilia interrompida” (TIRIBA; PROFICE, 2019, p. 10).

A partir do conceito de biofilia estabelecido por Edward Osborne Wilson e de acordo com os autores Tiriba e Profice (2019, p. 8), o conceito de biofilia se caracteriza como “uma condição humana que faz as pessoas se sentirem afiliadas à natureza e que induz à busca de

relação com os demais seres vivos e processos naturais”. Ou seja, na busca intuitiva das crianças “pelo mundo natural e por seus processos, a busca pela terra, pelas águas, pela areia, pelas árvores, pelo vento, pelas marés” (p. 7).

Esta busca intuitiva dos elementos da natureza pela criança, também é analisada por Piorski (2016, p. 63). De acordo com o autor, a criança é movida pelo desejo de estar íntima com o mundo, ou seja, no “interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas [...] sua vontade de tudo agarrar e examinar [...] é um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”.

Buscar na natureza materiais pesados ou leves, flexíveis ou longilíneos, modeláveis ou duros, já requer um olhar apurado. Essa busca material imprime noções de particularidade, revelando a natureza do material, pois a pedra, com seu peso e sua textura, é parte íntima da montanha, do rochedo, das pedrarias e dos seixos do riacho. O sabugo de milho – usado como corpo da boneca – é a espiga de que se retiram os grãos; o cilindro áspero e leve, matéria-prima rude de inúmeros brinquedos. A cera de abelha é cerne da colmeia que será macerada no pilão (PIORSKI, 2016, p. 68).

Ao observar o brincar das crianças na Educação Infantil, verificamos uma busca incessante em construir, moldar, estruturar objetos e elementos da natureza. Bem como, em suas pesquisas com pequenos animais e insetos, tais como, lagartixas, borboletas, cigarras, entre outros, pois, observa-se o desejo do brincar mediado pelo que Piorski (2016, p. 69) denominou de ‘desmanche anatômico’, em que as crianças são permeadas por uma curiosidade em descobrir o íntimo dos bichinhos, logo, os mesmos são destruídos a partir da curiosidade e da investigação pelo imaginário infantil.

Piorski (2016) compreende que este comportamento na investigação das formas e entranhas de pequenos animais é decorrente de uma profusão de leituras imaginativas sobre a materialidade das coisas pela criança, ou seja, “a busca da criança pelo íntimo da matéria está expressa em quase todo seu brincar, pelos quatro elementos da natureza” (p. 63).

Em uma interpretação cosmogônica, em seu brincar a criança busca elementos na natureza que possam refletir o caráter anatomofisiológico, isto quer dizer que, “a estrutura da natureza refrata-se, espelha seus alicerces (ossos, seivas, pedras, troncos)” (PIORSKI, 2006, p. 69). Neste contexto, de acordo com este autor, no contato com materiais primitivos, a criança nutre o seu aparelho sensorial, logo, estas práticas na escola, em que há a disposição de materiais naturais para o brincar no cotidiano, consolida-se uma pedagogia que reconhece que a materialidade do mundo possui repercussões internas na criança, ou seja, “as formas têm efeitos nos corpos” (p. 70).

Podemos observar na escola atual a presença tímida ou até mesmo a ausência de práticas educativas, na fomentação do vínculo com a natureza, pois conforme aponta Tiriba e Profice (2018), vivemos um período de emparedamento da infância. Todavia, este emparedamento não se dá somente na escola, ele se apresenta como expressão do modo de vida moderno e urbano presente na maior parte da população mundial e da população brasileira, na substituição da natureza por ambientes culturais associados ao consumo ou ao entretenimento.

A vivência da infância na natureza vem sendo substituída por passeios nos shoppings, num ambiente consumista; nos playgrounds, os novos quintais com parquinhos de plástico; na rua, em meio ao trânsito, e até mesmo em exposição à violência, drogas; além do excessivo tempo despendido na frente da televisão, do computador e dos

videogames, numa conduta passiva e mental, subjugando as competências do corpo, do sentir, do querer, do relacionar-se e do fazer (TOMICH, 2016, p. 98).

Na obra *A última criança na natureza* de Richard Louv, o autor se utiliza de uma série de pesquisas, entre elas, pesquisas realizadas pelo professor e pesquisador Robin Moore⁵, nas quais têm como um dos principais objetivos analisar a relação do brincar em ambientes naturais e os estímulos na aprendizagem. De acordo com este autor, as vivências na natureza por meio dos sentidos contribuem na construção de habilidades cognitivas do desenvolvimento da atividade intelectual, assim como no estímulo da imaginação. Segundo Moore, “espaços e materiais naturais estimulam a imaginação sem limites das crianças e servem como meio para a inventividade e a criatividade observáveis em quase todo grupo que brinca em um ambiente natural” (MOORE; WONG, 1997, p. 108, apud LOUV, 2016, p. 108).

Em virtude de um conjunto de fatores, alguns destes já explicitados no texto, identificamos na prática docente na Educação Infantil a escassez de práticas e vivências que se organizem a partir do uso de diferentes materiais e elementos naturais, assim como, as contribuições da natureza como linguagem estética. Além disso, em virtude da atual crise socioambiental, faz-se necessário pensar em materiais que gerem menos impactos, tanto na geração de resíduos, como também para a saúde das crianças, na constituição de um olhar estético como modo de interpretar o mundo, no fortalecimento da cultura da infância. De acordo com Leff (2006, p. 17) “a crise ambiental inaugura uma nova relação entre o real e o simbólico [...] nos situa dentro do limite e da potência da natureza, na inauguração de sua relação com a ordem simbólica, a produção de sentidos e a criatividade da linguagem”.

A partir destes pressupostos, ao considerarmos a crise socioambiental da atualidade, compreendemos que as linguagens estéticas, criativas e educativas na Educação Infantil, podem contribuir no fortalecimento do vínculo das crianças com a natureza, pois “muitos são os caminhos a trilhar. Com sensibilidade e atenção, é possível criar oportunidades para que as crianças se relacionem com o mundo a sua volta de maneira viva, tornando também vivas as linguagens e a escola (DIAS, 2011, p. 200)”.

O brincar a partir de materiais naturais, tais como, sementes, gravetos, ou até mesmo, brinquedos feitos de modo artesanal, utilizando madeira, tecidos, entre outros materiais, tais práticas são mobilizadas tendo em vista o desenvolvimento sadio da criança e a ética com a natureza. Além dos malefícios para a saúde, o descarte de brinquedos produzidos de materiais sintéticos, como o plástico, por exemplo, produz inúmeros impactos socioambientais⁶:

⁵ Robin Moore é professor na Universidade Estadual da Carolina do Norte. Robin coordena um programa de pesquisa e projetos que visam analisar a relação de ambientes naturais com crianças.

⁶ Conforme a pesquisa intitulada *Infância plastificada: o impacto da publicidade infantil de brinquedos plásticos na saúde de crianças e no meio ambiente* (2020), realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Química Verde, Sustentabilidade e Educação (GPQV), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do total da produção de brinquedos de plásticos do Brasil, cerca de 80% é importado da China. Todavia, deste contingente, cerca de 64% não são fiscalizados, ou seja, não possuem certificação de qualidade pelo Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia). Este estudo foi encomendado pelo Instituto Alana, em parceria com o Programa Criança e Consumo, e traz importantes dados e reflexões sobre o consumo de brinquedos de plásticos, pois além dos malefícios para a saúde das crianças por meio de intoxicações, problemas hormonais, entre outros distúrbios, o plástico como matéria prima torna-se um problema ambiental, considerando o tempo de decomposição.

É interessante refletir que o primeiro brinquedo de plástico do mundo e os demais fabricados até o momento podem ainda estar presentes no planeta e que, em alguma circunstância, eles serão descartados, o que poderá potencializar ainda mais os impactos no ambiente devido ao excesso de plástico, haja vista que esse material demanda muito tempo para se decompor (INSTITUTO ALANA, 2020, p. 45).

Com base nos estudos de Robin Morre, o autor Richard Louv (2016) analisa a perda de experienciar o mundo de modo primário, ou seja, na experiência permeada pelos sentidos, tais como, o olfato, o paladar, entre outros. Esta perda ocasiona o que o autor denominou de autismo cultural, no atrofiamento dos sentidos. Este autor observa também uma determinada distorção bissensorial, em que a experiência é permeada apenas pela visão e pela audição, haja vista o uso excessivo de recursos tecnológicos, tais como computadores, tablets e televisores, assim como no confinamento e isolamento dos sujeitos, tanto do mundo natural, como também do mundo cultural.

Os sentidos e sua função de vinculação com o mundo são o esteio da sedução moderna e midiática. São explorados com avidez em sua dimensão mais maléfica: o despertar de necessidades inúteis e anseios vãos. Daí nasce um imenso chafurdo de proporções civilizacionais que impacta diretamente a formação das crianças e todo um sistema educacional corrompido pela pressa, *cerebralizado*, descarnado (PIORSKI, 2016, p. 111).

Compreendemos que é papel da escola efetivar práticas pedagógicas que valorizem tanto vivências a partir de materiais e de ambientes naturais, assim como, práticas que evidenciem o cuidado com o planeta Terra. Todavia, temos alguns impasses e perguntas a serem respondidos, entre elas “como ensinar a cuidar numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação?” (TIRIBA, 2010, p. 2).

Para tentarmos entender melhor a questão acima citada, nos reportamos ao estudo realizado por Leff (2006), o qual identifica a necessidade de uma racionalidade ambiental. De acordo com este autor, a racionalidade ambiental é caracterizada como “um pensamento que se enraíza na vida, através de uma política do ser e da diferença” (p. 17). Logo, a racionalidade ambiental é compreendida como uma construção social, a qual se realiza a partir do saber e da ação social⁷.

Conforme Tiriba e Profice (2018) a instituição escolar se fundamenta a partir de ideais e utopias capitalistas, na corroboração do pensamento moderno, em que há a dissociação entre sociedade e natureza. Do mesmo modo, as autoras identificam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), marginaliza outros modos de fazer, pensar e sentir o mundo, com destaque para as filosofias de vida dos povos originários do continente americano, com destaque para a América Latina e Caribe.

Ao considerarmos estas ausências no currículo da Educação Infantil, consolidar saberes e fazeres que fortaleçam o vínculo entre o ser humano com a natureza torna-se um desafio, bem como, recompôr valores e práticas que possibilitem o desenvolvimento saudável das crianças na Educação Infantil. Neste contexto, Piorski aponta alguns caminhos, tais como,

⁷ Compreendemos que esta ação social se dá de modo abstrato, ou seja, tanto de modo epistêmico e filosófico, como também de modo concreto, materializada no espaço, emergindo das possibilidades contidas nos processos materiais.

uma pedagogia do fazer que considere os sentidos, como metodologia de investigação na constituição do conhecimento.

[...]As mãos – em sua inteligência exploratória, em sua capacidade de repercutir na criança novos ramos de percepção e mergulho na essencialidade das coisas – seriam um dos meios. Talvez uma educação que privilegie o fazer, a investigação pela construção, a tutilidade fina que recorda aos sistemas neurosensoriais um senso de apreensão integrador, seja um bom caminho para se iniciar (PIORSKI, 2016, p. 112).

Recolocar a imaginação e a cultura da criança no centro da prática docente, bem como reconhecer ambientes e materiais naturais como linguagens educativas no processo de construção do conhecimento, implica na mudança de concepção e de práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil. A compreensão do desenvolvimento infantil requer oferecer condições materiais e imateriais para as crianças, requer o reconhecimento da docência enquanto ação social, ultrapassando os desafios da prática educativa.

Considerações Finais

Afirmar a necessária superação da escolarização do conhecimento desde a infância, bem como a fomentação de práticas que estimulem o imaginário infantil na relação com a natureza como linguagem estética na constituição do conhecimento parece-nos fundamental. Para alcançar tais objetivos na Educação Infantil, compreendemos que será preciso trilhar um longo caminho, em que será necessário a desconstrução e construção de novas trilhas. Vislumbrar o diálogo e parcerias com órgãos educacionais na fomentação de políticas públicas na escola, a realização de grupos de estudos e pesquisas, a formação continuada, assim como envolver os diferentes atores da comunidade escolar, podem ser atalhos para chegar a lugares mais longínquos na educação.

Podemos inferir que o processo de industrialização e urbanização advindo da modernidade solapou a natureza humana. Além de ser um ser cultural, o ser humano compõe a natureza, logo, em sua gênese, o ser humano é compreendido como um ser cultural e natural. Todavia, esta concepção ainda se torna um desafio na prática educativa na Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Referências

ALTINO, José *et al.* **Infância plural**: crianças do nosso tempo. - Porto Alegre: Mediação, 2006.

BACH JR., Jonas. **Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3wOzEVi>. Acesso em 12 de dez. de 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil** / Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Grupo A, 2008.

DELGADO, Victor Tinoco. **Cidade e produção de sentidos**: ressonâncias urbanas e clínica contemporânea. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3z2mkxX>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

DIAS, Karina S. Formação Estética: Em busca do olhar sensível. *In: Infância e Educação Infantil*. 11 ed., Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 175-202.

FERREIRA, Jaqueline Rodrigues. **Por uma outra educação**: a concepção de ser humano e da infância por meio da pedagogia Waldorf e da antroposofia. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234655>. Acesso em: 12 de jan. de 2023.

GIRARDELLO, Gilka *et al.* Arte, Imaginação e Mídias na Educação Infantil. *In: FLÔR, Dalânea C.; DURLI, Zenilde.* (orgs.). **Educação infantil e formação de professores** – Florianópolis. Editora UFSC, 2012. p. 159 - 177.

HORTÉLIO, Lydia. **Criança, natureza, cultura infantil** – com Lydia Hortélio. 1 vídeo (75 min.) [s. l.], (2021). Publicado no canal Invento Produções Culturais. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eBrdo6X7yIA>. Acesso em 09 de jan. de 2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População rural e urbana**. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/en/estrutura/natjur-estrutura/natureza-juridica-2003-1/2109-teen/teen-sobre-o-brasil/populacao/11315-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em 17 de dez. de 2022.

INSTITUTO ALANA. **Infância plastificada**: o impacto da publicidade infantil de brinquedos plásticos na saúde de crianças e no meio ambiente. Pesquisa encomendada pelo Instituto Alana, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Química Verde, Sustentabilidade e Educação da Universidade Federal de São Carlos (GPQV/UFSCar). Jun. 2020. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/infancia-plastificada/>. Acesso em 29 de dez. de 2022.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. tradução Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. – São Paulo: Aquariana, 2016.

MONTEIRO, Clara; DELGADO, Ana Cristina. Crianças, Brincar, Culturas da Infância e Cultura Lúdica: Uma análise dos estudos da Infância. **Caderno Temático Revista Saber & Educar**, n. 19, p. 106-115, 2014. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80>. Acesso em 28 de dez. de 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Mesa redonda**: Arte, Sensibilidade, Cultura, Infância e Educação Infantil- 17/03/2021. 1 vídeo (137 min) – Campina Grande, 2021. Publicado no V Seminário da Educação Infantil no canal Assessoria de Comunicação - Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rqhtXeWgGtE&t=3441s>. Acesso em 26 de dez. de 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar -São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Primeira infância #2 “Os Valores do Brincar”** por Gandhi Piorski. 1 vídeo (29 min.1s). São Paulo, 2015. Publicado no canal Mova. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OrfhrjHJRF0>. Acesso em: 21 de dez. de 2022.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**: processos criativos na sala de aula. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2006.380494>. Acesso em 10 de jan. de 2023.

SOUZA, F. B. de; VASCONCELOS, Q. A.; SCHMITH, R. Os princípios estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: diálogos com a gramática da argila. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-23, jul., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.17620.070>. Acesso em 20 de dez de 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In: I Seminário Nacional*: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, nov., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/v1c0xc0>. Acesso em 12 de jan. de 2023.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimentos. Periódico **Educação & Realidade** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-

Revista de Tecnologia & Gestão Sustentável

ISSN 2764-6769 – volume 2, número 5, 2023

22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/?lang=pt>. Acesso em 12 de jan. de 2023.

TIBIRA, Léa; PROFICE, Christiana C. Crianças tupinambás: Rios, Colinas, Bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro. v. 19, n. 52, p. 28-47, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2UeCnKg>. Acesso em 22 de dez. de 2022.

TOMICH, Ana Luiza Lemos. **Lydia Hortélio, uma menina do Sertão**: educação musical na cultura da criança. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) Faculdade Federal da Bahia- Escola de Música, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25975/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20ANA%20TOMICH.pdf>. Acesso em 12 de jan. de 2023.