



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Denise Curcio dos Santos

A conexão com a natureza na Educação Infantil:

Um estudo exploratório em uma escola da rede pública do Distrito Federal

Brasília, 2024



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Denise Curcio dos Santos

A conexão com a natureza na Educação Infantil:

Um estudo exploratório em uma escola da rede pública do Distrito Federal

Trabalho de conclusão de curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Claudia Marcia Lyra Pato

Brasília, 2024

TERMO DE APROVAÇÃO

Denise Curcio dos Santos

A conexão com a natureza na Educação Infantil:

Um estudo exploratório em uma escola da rede pública do Distrito Federal

Trabalho de conclusão de curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Em 18 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Claudia Marcia Lyra Pato – Orientadora
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Profa. Dra. Rebeca da Silva Campos
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Valdivan Ferreira de Lima
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Marcos Vinícius Guimarães de Paula – Suplente
Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Brasília, 2024

Para todos que se dedicam à formação das crianças e adolescentes.

“Todos somos parte da natureza”

Schultz

RESUMO

Investiga o entendimento de estudantes da Pré-escola, da Educação Infantil, sobre questões relacionadas à natureza. Tem como objetivo identificar a compreensão das crianças sobre o que é a natureza e de que forma se relacionam com ela. Aborda questões sobre o relacionamento humano-natureza destacando a constituição química e física dos seus corpos como um fator de conscientização da relação existente entre eles. Descreve as diferentes formas de convivência estabelecidas pela humanidade com o meio ambiente ao longo de sua evolução e chama a atenção para as distintas maneiras de enxergar a natureza e se perceber ou não como parte dela. Adverte para a necessidade do estabelecimento de uma relação equilibrada entre a exploração dos recursos naturais e a conservação do meio ambiente. Destaca a relevância das ações voltadas para a formação das crianças e aponta a Educação Ambiental como instrumento para favorecer a aquisição de conhecimentos a respeito das questões ambientais, despertar nelas maior compreensão dos ciclos e sistemas próprios do meio ambiente e estimular a criação de vínculo com a natureza, de modo que, ao se perceberem como parte dela, se conscientizem da necessidade de cuidar e preservar todas as formas de vida para garantir uma subsistência equilibrada no planeta Terra. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, realizada em uma escola pública de Educação Infantil, localizada no Plano Piloto, na cidade de Brasília, DF, com 30 crianças com idade média de 5,8 anos. Revela a dificuldade das crianças em nomear a natureza a partir de seus elementos constituintes, mas constata uma relação positiva com esses mesmos elementos nas situações de contato direto com eles, em atividades ao ar livre.

Palavras-chave: Escola pública. Educação Infantil. Educação Ambiental. Percepção ambiental. Conexão com a natureza.

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	7
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O SER HUMANO E A NATUREZA.....	12
2.1 A relação humano-natureza.....	12
2.2 A percepção ambiental.....	14
2.3 A conexão com a natureza.....	16
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
4 OBJETIVOS.....	29
3.1 Objetivo Geral.....	29
3.2 Objetivos específicos.....	30
4 MÉTODO.....	30
4.1 Participantes	31
4.2 Instrumento.....	31
4.3 Procedimentos.....	31
4.4 Análise de dados.....	34
5 RESULTADOS.....	35
6 DISCUSSÃO.....	56
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXO A.....	73
ANEXO B.....	75
ANEXO C.....	77
ANEXO D.....	78
ANEXO E.....	79

MEMORIAL DESCRITIVO

Sou a quarta descendente de uma família composta por um vigilante, uma costureira e três irmãos. Cresci numa casa simples com um grande quintal, muitos animais de estimação e árvores frutíferas no subúrbio do Rio de Janeiro, onde nasci. Naquele mesmo espaço convivi com dois primos e alguns vizinhos. Juntos explorávamos todas as possibilidades de diversão em um lote de 400m², ele era enorme para nós. Naquele ambiente seguro havia muitas possibilidades de brincar, correr, pular, subir em árvores, plantar e colher, estudar, além de conviver com diferenças, vivenciar conflitos e restabelecer a boa convivência periodicamente. Aproveitamos todas as oportunidades e tudo foi aprendizado e diversão.

Sou também a criança que via irmãos, primos e amigos mais velhos irem para escola e chorava por ainda não fazer parte dela. Sempre ouvi dos meus pais ser importante estudar e o ritual de vestir uniformes, ir e vir da escola, realizar tarefas me encantava. Meu primeiro uniforme foi confeccionado pela minha mãe e usado muitas vezes antes do início do ano letivo.

Também sou a criança pobre que apesar dos poucos recursos financeiros, passeou muito. Meus pais com frequência promoviam piqueniques, idas à praia, visitas a igrejas históricas e museus na cidade onde vivíamos, além de pequenas viagens para o interior do estado onde moravam alguns familiares. Nessas oportunidades aprendi a observar a beleza da natureza, a riqueza do conhecimento existente nos equipamentos de cultura, os diferentes sabores da culinária, os costumes sociais e culturais existentes nos diferentes territórios e essas experiências ajudaram a desenvolver o prazer de conhecer o novo, acumular conhecimentos e admirar o belo.

Aos 10 anos mudei para Brasília e aqui percebi que os limites do mundo eram bem maiores do que aqueles que eu conhecia. Passei a conviver com pessoas de diferentes origens e me dei conta do tamanho do Brasil e do mundo: aqui encontrei gente de todos os lugares. Com a mesma intensidade percebi diferenças culturais e socioeconômicas que no fundo eram nutridas pela formação educacional das pessoas. Vi de perto as diferenças que o grau de instrução poderia trazer para uma família e que a condição da mulher na sociedade era diretamente relacionada ao seu perfil profissional e autonomia financeira. Diante desse contexto, decidi, ainda na minha adolescência, que o meu caminho a ser trilhado seria aquele caracterizado pelo esforço pessoal, pela dedicação aos estudos e pela independência financeira.

Continuei frequentando escolas públicas e, no Plano Piloto, frequentei as escolas classe 102, 103 e 405 Sul, a Escola Parque 307/308 Sul e concluí a jornada no Setor Leste. A próxima meta era a aprovação no vestibular, objetivo ousado para quem fez o primeiro concurso dessa natureza e não conseguia nem mesmo identificar os

conteúdos sobre os quais as questões tratavam. Mas, não desisti, pois desse esforço dependiam as minhas expectativas de sucesso pessoal. Após três cursos preparatórios para vestibulares aprendi em um ano e meio aquilo o suficiente para me permitir a aprovação desejada na Universidade de Brasília.

Nesse trajeto, minha experiência mostrou uma escola despreocupada com a preparação e inserção dos adolescentes no mundo do trabalho. Nas escolas públicas por onde passei não havia uma clara preocupação com o desenvolvimento das capacidades intelectuais ou o estímulo para a aquisição de novos conhecimentos e habilidades por parte dos alunos. Ao longo do percurso havia professores muito focados em cumprir seus planejamentos de ensino e poucas oportunidades para se conhecer diferentes profissões. Na verdade, as expectativas eram criadas em função do universo que cada aluno conhecia e o desejo de seguir uma determinada profissão estava sempre associada à figura de alguém do círculo social do estudante. Mas, como não tinha referências pessoais, comecei, por conta própria, buscar informações a respeito de profissões e cursos oferecidos na única instituição de ensino onde eu poderia estudar, a universidade pública. Li guias de estudantes e fiz uma escolha. Em julho de 1986 fui aprovada para o curso de Biblioteconomia na Universidade de Brasília e, mais uma vez, percebi a ampliação de horizontes em minha vida. Ao concluir o curso, outras provas me aguardavam e muitos foram as horas de estudo dedicadas com o objetivo de alcançar a aprovação nos concursos públicos. Logrei êxito e meu primeiro emprego foi no Tribunal Regional Federal da 1ª Região e o segundo no Tribunal de Contas da União. Mais uma vez a importância do estudo foi reafirmada e lá se vão 34 anos de exercício profissional em bibliotecas especializadas.

Ao longo do trajeto, aconteceram um casamento, o nascimento de dois filhos e a conclusão de duas especializações, uma em Gestão do Conhecimento e Inteligência Empresarial e outra em Gestão da Educação Corporativa. Muita energia foi gasta nessas atividades, mas sem dúvida a que mais me motivava era a de educar e acompanhar o desenvolvimento da Marina e do Gabriel, filhos amados, companheiros e amigos.

Quando tudo tendia à tranquilidade do final da carreira profissional e a uma vida pessoal com poucos compromissos tomei a decisão de fazer uma segunda graduação. Dessa vez fiz o Enem para ter noção do quanto precisaria estudar para entrar novamente na Universidade de Brasília, visto que pelo respeito e admiração que nutro por ela, não queria ir para outra instituição de ensino. E, surpreendentemente, fui aprovada para o curso de Pedagogia.

Na Faculdade de Educação aprendi a olhar para as pessoas com mais amorosidade, reconhecer suas características e necessidades e aceitar as diferenças. Meu crescimento pessoal é notável e tudo o que aprendo de novo justifica o esforço para conciliar a atividade profissional e as relações familiares com as atividades acadêmicas.

E ao término de minha carreira profissional como bibliotecária, inicio outra como pedagoga, essa com o propósito de devolver à sociedade um pouco do muito que recebi. Os conhecimentos sistematizados na Faculdade de Educação serão direcionados para a realização de trabalho social com crianças carentes.

E assim venho passando pela vida, adquirindo conhecimento, alcançando metas, encontrando pessoas e fazendo valer a pena cada um dos anos vividos!

1 INTRODUÇÃO

Para se explorar a relação dos seres humanos com a natureza, antes de tudo, é preciso refletir sobre como fazemos parte dela e o quanto ela faz parte de nós. Krenak (2020) afirma que somos formados por 70% de água somados a um monte de outros materiais disponíveis na natureza e, por mais que essa afirmação nos pareça improvável, Clegg (2020) apresenta um dado parecido e afirma ser nosso corpo formado por 60% de água. Até mesmo nossos ossos são compostos por esse elemento e, segundo o autor, aproximadamente 30% deles é constituído por água. E, a partir dessas assertivas, o autor incrementa a afirmativa com fortes argumentos, pois ao considerarmos a composição química desse elemento da natureza, diz ser possível pressupor a existência de hidrogênio e oxigênio em grande quantidade em nossos corpos. Além disso, é sabido haver moléculas de carbono em todas as formas de vida conhecidas. Dessa forma, ao pensar na composição dos nossos corpos de um modo geral, conclui o autor: temos 65% de oxigênio, 18% de carbono e 10,2% de hidrogênio. Segundo ele, se adicionarmos uma pequena quantidade de nitrogênio (3,1%), uma pitada de cálcio para os ossos (1,6%), 1,2% de fósforo, 0,25% de potássio e enxofre e percentuais menores de sódio, magnésio e cloro, já atingimos 99,95% do que nos compõe.

Além do exposto, para o autor, do ponto de vista físico, somos feitos de pequenas partículas: elétrons, prótons, nêutrons que circulam em torno dos átomos que fazem parte de tudo em nós. Cada átomo que compõe nosso corpo veio de algum lugar e sua permanência em nós é variável, pois essas estruturas são constantemente substituídas de tempos em tempos, podendo esse intervalo ser de horas ou anos. Mas, o certo é que após algum tempo já não somos os mesmos, pois os átomos que nos compõem são trocados por outros e “depois de 10 anos, a maioria deles já foi substituída” (Clegg, 2020, A história da vida do átomo). Segundo o autor, isso acontece através do ar que respiramos e dos alimentos e bebidas que consumimos.

Se pudéssemos seguir a trajetória de um átomo ao longo da história, ele teria sido incorporado muitas vezes em outros animais e plantas. Existem tantos átomos em seu corpo que certamente alguns deles devem ter passado pelo corpo de alguma celebridade histórica que você conheça. [...]. Na verdade, seus átomos estiveram em todos os tipos de vida, de árvores a gramados, cães e insetos. Os mesmos átomos estiveram em dinossauros — e muitos outros em bactérias. Com exceção de alguns átomos produzidos por desintegração radioativa, cada átomo em seu corpo existia quando a Terra se formou, há 4,5 bilhões de anos. (Clegg, 2020, A história da vida do átomo)

Assim, torna-se compreensível a assertiva de Schultz (2002, p. 61, tradução nossa) de que “todos somos parte da natureza”. Pois, nascemos nela, nossos corpos são formados por elementos provenientes dela, vivemos influenciados por suas regras e para vivermos dependemos da exploração de seus recursos. Ela está em nós da mesma forma que nós estamos nela e a nossa sobrevivência como espécie depende do equilíbrio ecológico que os seres humanos precisam estabelecer com ela.

Tendo em vista o grande número de informações que assiduamente nos apontam as consequências de uma relação desequilibrada entre a exploração dos recursos naturais e a necessidade de conservação do meio ambiente, é preciso conhecê-lo, compreendê-lo e respeitá-lo. O processo de conscientização que advém desses pilares passa pelo conhecimento de seus recursos e processos, das suas limitações e da sua capacidade de renovação. Tão importante quanto as etapas anteriores, está a tomada de consciência de que também fazemos parte dele.

Assim sendo, é importante o desenvolvimento de ações que estimulem as pessoas a se apropriarem de uma visão menos focada na subsistência dos seres humanos e mais engajada na proteção de todas as formas de vida. A educação assume um papel de destaque nesse processo e pensando na formação de quem tomará decisões que impactarão a relação humano-natureza em poucas décadas, precisamos investir recursos na formação das crianças.

Em estudo realizado por Portela, Lauer-Leire e De Novais (2023) foi sistematizada a produção científica da América Latina sobre o tema conexão com a natureza e comportamentos pró-ambientais em crianças, disponível até 2021, a partir de consultas nas bases Scientific Electronic Library Online: SciELO; Scopus (Elsevier) e Web of Science: WoS (Clarivate). Os resultados mostram a existência de onze trabalhos envolvendo estudantes do Ensino Fundamental, um com estudantes do Ensino Superior onde se relacionou comportamentos pró-ambientais de adultos influenciados pelo contato positivo com a natureza durante suas infâncias e dois estudos envolvendo alunos da Educação Infantil. Portanto, de acordo com os autores, na atualidade, na América Latina, pouco se sabe sobre o modo como as crianças na faixa etária dos cinco e seis anos de idade compreendem o conceito de natureza e de que forma se relacionam com ela, apontando ser esta uma lacuna a ser explorada.

Diante dessa oportunidade, esta pesquisa, buscou revelar a compreensão de crianças, na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, a respeito do significado da palavra natureza

e de que forma se relacionam com ela, informação revelada por meio das preferências manifestadas em relação aos passeios realizados e locais escolhidos para a realização de brincadeiras. Todos são alunos regularmente matriculados no segundo período da Educação Infantil, em uma escola pública do Distrito Federal, na cidade de Brasília.

Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa em rede denominado “Conexão com a Natureza em Ambientes Escolares da Educação Básica”, apoiado financeiramente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. e aprovado no Edital 40-2022. Para este estudo foram considerados os objetivos relacionados à etapa de ensino referente à Educação Infantil no âmbito do Distrito Federal. A intervenção foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A instituição está situada no Plano Piloto, na cidade de Brasília

Neste estudo são apresentados fundamentos teóricos a respeito da relação estabelecida pelos seres humanos com a natureza ao longo de sua evolução, bem como os conceitos de percepção ambiental, conexão com a natureza e Educação Infantil. Esses conteúdos fundamentarão as análises do conteúdo das falas dos entrevistados.

2 O SER HUMANO E A NATUREZA

2.1 A relação humano-natureza

Ao se observar a evolução da relação da humanidade com a natureza, nota-se a existência de uma luta pela sobrevivência caracterizada pela busca por alimentos, proteção e energia de forma diferente ao longo da história. Nos primórdios, as sociedades praticavam atividades de caça e coleta e se abrigavam na natureza, mas com o passar do tempo as pessoas se fixaram em determinados lugares, desenvolveram a agricultura e a pecuária, construíram habitações e passaram a explorar os recursos naturais para se manterem.

Em busca por um estilo de vida que oferecesse mais conforto e segurança, há muito tempo a humanidade tem realizado esforços para tentar controlar e domar a natureza como se o seu estado natural fosse algo abominável. Para tanto, foram criadas tecnologias e ferramentas capazes de nos proteger dos elementos da natureza tais como roupas, casas, carros, estradas,

idades e equipamentos para as mais diversas finalidades com o propósito de controlar as condições naturais, oferecendo segurança e conforto. Mas, a contrapartida é que se de um lado essas medidas criam proteção, paralelamente, nos afastam da natureza (Schultz, 2002).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América buscaram identificar de que maneira as pessoas utilizam seu tempo entre atividades executadas ao ar livre e em ambientes construídos. Os resultados indicaram que, nas décadas de 1960, 70 e 90, das 168 horas da semana, geralmente, 30 são utilizadas no trabalho remunerado, 24 são destinadas aos cuidados com a família, 74 são gastas com atividades de caráter pessoal tais como dormir, comer e de asseio e 40 são consideradas de tempo livre, destinadas a assistir TV, ler, estudar, se divertir ou se exercitar. Observa-se que a maioria dessas atividades acontece em ambientes construídos (Schultz, 2002).

Outra pesquisa realizada nos anos 2.000 revelou que, na população norte-americana, a dedicação à realização de atividades ao ar livre é maior nos indivíduos do sexo masculino, em pessoas com menores graus de instrução e por aquelas que habitam o meio rural. De forma semelhante, constatou-se a incompatibilidade entre as atividades profissionais exercidas em tempo integral e a execução de atividades em ambientes externos. Outros estudos realizados na mesma época obtiveram resultados semelhantes e reforçaram os mesmos achados dos estudos anteriores revelando que 51% dos norte-americanos não realizam atividades ao ar livre, 30% realizam menos de 1 hora por dia e somente 20% dedicam mais de 1 hora por dia em atividades externas. Dentro do intervalo considerado de tempo livre, apenas 5 minutos são destinados às atividades que proporcionem o contato direto com o meio ambiente. Em comparação com os adultos, as crianças se expõem mais, chegando a dedicar mais de 2h por dia para brincadeiras e a prática de esportes (Schultz, 2002).

A conclusão desses achados é que o estilo de vida da população estudada é caracterizado pelo afastamento da natureza, marcado por pouco contato primário com ela. Particularmente, observa-se que em países industrializados, muitas pessoas passam a maior parte de suas vidas em ambientes construídos tais como suas moradias, seus ambientes de trabalho, carros e lojas. Além disso, nota-se ser habitual para essa população, a destinação de muitas horas para as atividades de diversão igualmente realizadas em espaços construídos. Esse modo de viver é cada vez mais comum e afasta as pessoas dos elementos naturais existentes a sua volta e, como não interagem com eles, pouco se apropriam de conhecimentos relativos a

seu respeito. Ao viverem a maior parte de suas vidas em ambientes construídos, ignoraram plantas e animais que fazem parte do ambiente onde vivem, não compreendem a razão de ser da natureza e nem para que ela serve (Schultz, 2002).

Paralelamente, observa-se que nas complexas sociedades industrializadas, houve uma exploração excessiva dos recursos naturais disponíveis. Nessa trajetória, foi possível observar a existência de uma relação típica dos seres humanos com a natureza, caracterizada pelo sentimento de fazer parte ou não dela e, de alguma forma, no segundo caso, até mesmo se sentirem superiores a ela. Percebe-se que, de um modo geral, o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais avançadas combinado com uma visão de que os seres humanos não fazem parte da natureza, conduziu a humanidade para um consumo excessivo, falta de preocupação com a biosfera de um modo geral e a poluição do meio ambiente. Ano após ano são apresentadas evidências de que o comportamento humano está afetando negativamente o ambiente natural (Schultz, 2002; 2004).

2.2 A percepção ambiental

Os primeiros artigos sobre a temática da percepção ambiental foram publicados nas décadas de 1950 e 1960 e, em 1973, a UNESCO reconheceu a importância do tema tanto para sua aplicação no planejamento ambiental como para o uso sustentável dos recursos naturais. Embora os primeiros estudos tenham sido realizados pela Psicologia, muitos outros, de caráter multidisciplinar, surgiram posteriormente, com destaque para as Ciências Sociais, Ambientais, Biológicas e Agrárias. Como o tema permite diálogo com várias áreas do conhecimento, a articulação de diferentes ciências, principalmente das ciências sociais e naturais, favoreceu a compreensão das relações sociedade-natureza e proporcionou a possibilidade de realização de estudos multi e interdisciplinares nos quais temas específicos puderam ser investigados sob diferentes pontos de vista, vários tipos de conflitos puderam ser identificados e diversos elementos foram percebidos para contribuir com o entendimento de como os diferentes públicos interagem com a natureza. Nas discussões são incluídas temáticas como sustentabilidade, justiça ambiental, crenças, territorialidade, comportamentos e responsabilidades ambientais. As pesquisas buscaram contribuir para o desenvolvimento de ações mitigatórias à degradação ambiental (Barbosa; Pimentel; Bilar, 2020).

Diferentes abordagens foram feitas e, assim, diferentes áreas do conhecimento buscaram compreender de que forma os seres humanos se vinculam com a natureza. Particularmente, a psicologia abordou a questão em termos éticos ou morais. A Sociologia procurou compreender a questão a partir de conceitos de cultura, valores e das formas como as sociedades interagem com a natureza. A área da conservação ambiental propôs uma ética da terra e sugeriu experiências que proporcionem encontros com a natureza. O ponto em comum entre todas as áreas está na reflexão a respeito do indivíduo e sua compreensão a respeito do lugar que ocupa na natureza (Schultz, 2000, 2002, 2004).

Para Schultz (2002), a percepção ambiental pressupõe a existência de semelhanças entre os seres humanos e a natureza, uma conexão simbiótica entre eles e, por conseguinte, um senso de responsabilidade em protegê-la. Mas, se ao contrário, pensarmos que estamos separados ou acima da natureza, assumirmos não termos nenhuma responsabilidade moral com ela e a valorizarmos à medida em que ela for capaz de nos proporcionar benefícios não nos perceberemos como parte da natureza. Dentro dessa lógica, tudo o que for prejudicial aos seres humanos ou representar uma ameaça para eles, tais como lobos, cobras, plantas venenosas, deve ser removido ou destruído. Ao contrário, o comportamento ético das pessoas que se sentem conectadas com a natureza deve ser capaz de proporcionar uma gestão cuidadosa dos recursos disponíveis a partir da consciência da nossa dependência dos elementos naturais oferecidos por ela.

A percepção do quanto o ser humano está vinculado à natureza depende, de certo modo, do quanto “as pessoas experenciam os aspectos ambientais presentes em seu entorno” (Kuhnen, c2011). Nesse processo, prossegue a autora, além dos aspectos físicos, outros de caráter social, cultural e histórico nos ajudam a interpretar o que vemos, ouvimos e sentimos e a construir significados relacionados à forma como percebemos o ambiente, o identificamos e nos apropriamos dele. A partir desse conjunto de ações e sensações os indivíduos constroem sentidos, percebem o espaço, criam imagens e sistemas de ação capazes de revelar e permitir compreender os comportamentos humanos atrelados à forma como pensam o ambiente, destacando que os aspectos físicos de um espaço social, de certa forma, retratam aspectos socioculturais característicos das pessoas que nele estão inseridas.

Prossegue a autora afirmando que o grau em que um indivíduo acredita estar conectado à natureza é de carácter psicológico e envolve componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (Kuhnen, c2011). A cognição permite a criação de imagens mentais. O afeto

promove o apego e imprime ao lugar algo característico da própria identidade do sujeito. Os comportamentos revelam preferências relacionadas ao meio ambiente capazes de influenciar a atratividade ou o distanciamento das pessoas em relação aos seus elementos, o que pode auxiliar a compreensão da atratividade ou repulsa por um lugar em particular.

Para Paz, Zacarias e Higuchi (2022) a conexão com a natureza representa um vínculo subjetivo do indivíduo com a natureza baseado em um estado de consciência sobre a vinculação existente entre si mesmo e o restante do meio ambiente. As autoras afirmam que apesar da busca para evitar ameaças advinda desses espaços e do avanço tecnológico recente que afasta as pessoas dos ambientes naturais, todo ser humano tem necessidade de se conectar com os demais seres vivos e essa aproximação promove o bem-estar físico e mental.

2.3 A conexão com a natureza

A Psicologia tem buscado esclarecer como um indivíduo compreende o seu lugar na natureza, os valores que atribui a ela e de que forma suas ações impactam o ambiente natural. Especificamente, a Psicologia Social tem buscado esboçar um amplo modelo psicológico para favorecer a compreensão das relações estabelecidas entre humanos e a natureza a partir da inclusão ambiental. Defende-se que as preocupações ambientais das pessoas estão associadas ao grau em que elas se veem interconectadas com a natureza. O modelo proposto por Schultz se compõe de três componentes centrais: conectividade, cuidado e comprometimento (Schultz, 2000; 2002).

A conectividade é um termo utilizado para descrever o quanto os indivíduos acreditam fazer parte do mundo natural. Trata-se de um conceito com base cognitiva e refere-se a quanto um indivíduo inclui a natureza na sua representação cognitiva de si mesmo. O autoconhecimento resulta de estruturas cognitivas hierárquicas que podem incluir características físicas, identidades sociais (papéis sociais), atividades de lazer e características culturais. No que diz respeito às representações cognitivas de si, as relações interpessoais são importantes e neste quesito, o sentimento de interdependência com outra pessoa é revelador, pois as representações cognitivas de pessoas com relações íntimas se complementam e em suas representações esquemáticas de si há sobreposição de características em comum, podendo, numa situação extrema, as duas pessoas se perceberem como uma só. Este é o ponto de interesse

das pesquisas a respeito da inclusão com a natureza: perceber como os indivíduos definem a si mesmos em relação às representações cognitivas da natureza. Aqueles que se definem como parte da natureza têm representações de si sobrepostas às representações cognitivas da natureza. Esses esquemas são mensuráveis por meio de metodologias cognitivas e são úteis para a compreensão das relações humano-natureza (Schultz, 2000, 2002).

O segundo componente da inclusão com a natureza é afetivo e está relacionado com o quanto uma pessoa entende ser importante cuidar do meio ambiente. A partir de um paralelismo, entende-se que da mesma forma que a intimidade entre as pessoas envolve um compartilhamento de si com o outro, gera um profundo nível de conhecimento a respeito do outro, desperta um sentimento de proximidade e de afeto. Essa condição é capaz de favorecer a criação de um senso de responsabilidade de cuidar do outro e, por extensão, é possível sugerir que as pessoas também possam desenvolver um senso de intimidade ou, pelo menos, de intenção de cuidado com um animal ou um lugar. Dessa forma, depreende-se a importância da emoção para a compreensão das atitudes e dos comportamentos ambientais e foi introduzido o construto afinidade emocional para representar o vínculo emocional do indivíduo com a natureza. Ele resulta de interações positivas com o ambiente natural e de oportunidades de se passar tempo em contato com ele. Baseados em resultados de pesquisa realizada por meio da aplicação de questionários, detectou-se fortes correlações entre afinidade emocional e uma série de comportamentos e compromissos pró-ambientais (Schultz, 2002).

O terceiro componente da inclusão com a natureza é comportamental e revela-se no comprometimento com a natureza. Fazendo-se um paralelo com os relacionamentos interpessoais, deduz-se que é esse sentimento de comprometimento que gera a força necessária para manter a relação, manifestada na vontade pessoal de investir tempo e recursos no relacionamento. Dessa forma, por extensão, compreende-se que quando uma pessoa se sente conectada à natureza se preocupa com ela e tem motivação para agir em função de seus melhores interesses (Schultz, 2002).

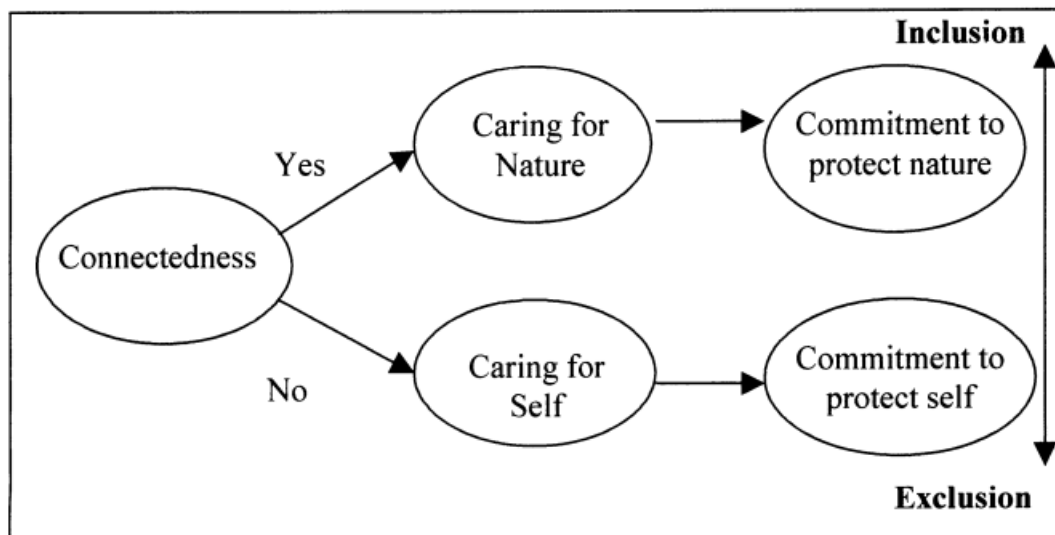


Figura 1. Conectividade, cuidado e comprometimento – os componentes essenciais da inclusão.

Fonte: Schultz, 2002, p. 69

Para Schultz (2002), esses três componentes da inclusão psicológica fornecem uma estrutura geral para a compreensão das relações humano-natureza e revelam uma conexão causal entre esses três construtos. O sentimento de conexão com a natureza gera um comprometimento com a sua proteção, se manifesta na forma de uma disposição em agir a seu favor e se materializa efetivamente com a destinação de cuidados com ela. Entretanto, destaca o autor, nem toda ação pró-ambiental resulta de conexão com a natureza. Ações específicas, tais como a reciclagem por dinheiro e a conservação de energia para economizar na fatura do serviço, são praticadas quando o indivíduo está mais preocupado consigo mesmo do que com a preservação dos recursos naturais e, portanto, revelam ausência do sentimento de inclusão com a natureza.

Dando continuidade aos estudos para buscar compreender a relação humano-natureza, a Psicologia desenvolveu diferentes abordagens para medir os aspectos envolvidos na inclusão com a natureza. Especificamente, buscou-se identificar a relação entre a conectividade, o compromisso de cuidar e a adoção de atitudes específicas de proteção à natureza. Diferentes linhas de pesquisa foram desenvolvidas abordando temas como valores humanos, escolhas morais, escalas para medição da relação de conexão dos indivíduos com a

natureza e avaliação de atitudes antropocêntricas, entre outras, permitindo o surgimento de novas abordagens para a questão ambiental (Schultz, 2002).

Uma das linhas de pesquisa dedicada à questão ambiental estuda a relação entre os valores humanos e as atitudes ambientais. Stern e Dietz (1994, 1995 apud Schultz, 2004) sugeriram que as atitudes relacionadas às preocupações ambientais se baseiam nos valores de uma pessoa e estão atreladas ao grau de importância relativa atribuída a si próprio, às outras pessoas ou às plantas e aos animais. Eles desenvolveram uma teoria denominada Valor-Crença-Norma (VBN) para buscar compreender a preocupação dos indivíduos com o meio ambiente a partir de uma extensão do modelo de altruísmo de Schwartz (1977 apud Schultz, 2001), onde as preocupações com as questões ambientais específicas resultam da tomada de consciência a respeito do quanto as consequências prejudiciais dos problemas ambientais afetam um valor específico ou um objeto de valor em particular. A teoria propõe que as atitudes são formadas a partir da observação de alguns aspectos de um objeto de valor e da relevância deste objeto para ativar alguns valores em especial nos indivíduos (Schultz, 2000, 2001, 2002, 2004).

Por meio da identificação de atitudes e comportamentos ambientais, foi reconhecida a existência de uma cadeia causal de variáveis que conduz ao comportamento. Nela estão incluídos valores, visão de mundo, consciência de consequências adversas para objetos valorizados, capacidade percebida de reduzir a ameaça e normas pessoais para o comportamento pró-ambiental (Schultz; Shriver; Tabanico; Khazian, 2004).

Reforça-se que o fundamento da teoria prevê que as atitudes das pessoas em relação às questões ambientais se baseiam no valor que elas atribuem a si mesmas, a outras pessoas ou a plantas e aos animais. Dessa forma, as preocupações e comportamentos ambientais resultam, portanto, de uma norma moral associada a um valor altruísta. Cada um desses enfoques (em si, nos outros ou nas plantas e animais) fornece uma base distinta para a preocupação ambiental, sendo possível que duas pessoas expressem preocupação sobre um mesmo aspecto da degradação ambiental com motivações diferentes. Por exemplo, a preocupação com a poluição do ar pode estar embasada na preocupação com a própria saúde, com a saúde de crianças e idosos ou com os possíveis danos para as florestas. O centro da questão está no fato dos valores de um indivíduo se constituírem na fonte de preocupação para as questões ambientais e, ao se associarem com as percepções específicas de uma situação, poderem ativar um comportamento (Schultz, 2000, 2001, 2002, 2004).

Uma das questões motivadoras dos estudos sobre os valores é o esforço para compreender a relação entre eles e suas relações com as atitudes e os comportamentos humanos. Para Pato (2011) os valores orientam a seleção ou a avaliação de comportamentos, pessoas e eventos por meio de padrões ou critérios de julgamento que nos guiam em processos de avaliação e de tomada de decisão. Com base em estudos realizados com esse propósito, Pato e Tamayo (2002, p. 114) afirmam existir um “poder preditor dos valores sobre as atitudes e os comportamentos” e o modelo básico de relação entre esses construtos é o seguinte:

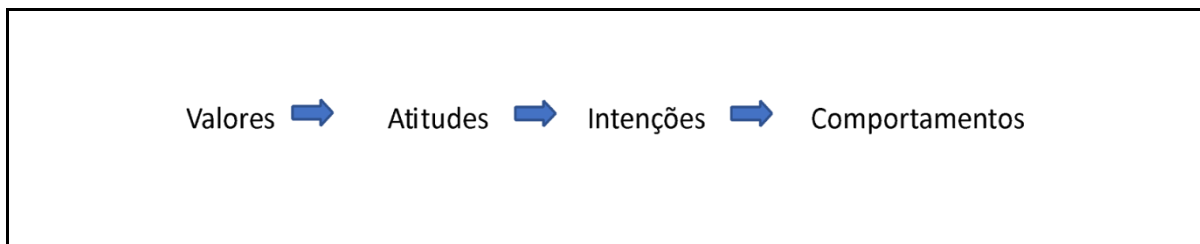


Figura 2 - Relação entre valores e comportamentos

Fonte: Pato e Tamayo (2002, p. 114)

Podemos dizer que em diferentes situações ou períodos da vida nossas ações são guiadas por um ou mais valores capazes de motivar a satisfação de nossas necessidades. Ros (2006, p. 88) afirma não serem os valores dissociados de aspectos “como o contato intergrupar, a cooperação, a orientação política, o comportamento pró-ambiental, o uso de regras de justiça, a solução de conflitos, etc.”

As atitudes “nos ajudam, entre outras razões, a entender a realidade, a nos posicionar perante ela, a orientar nossa conduta e a justificar nossas ações” (Ros, 2006, p. 89). Segundo a autora, as atitudes assumem diferentes funções: utilitária, de defesa do eu, de expressão de valores e de conhecimento e são assim definidas:

- a função utilitária busca maximizar as recompensas e minimizar as consequências desagradáveis;
- a função de defesa do ego nos protege de impulsos inaceitáveis tendo em vista evitar sofrimento posterior;
- a função de expressão de valores nos conduz a agir de acordo com os valores centrais do autoconceito, e

- a função do conhecimento está associada às atitudes que dão significado ao *self*.

Assim, a preocupação de um indivíduo com questões ambientais resulta da valorização que faz da natureza, da tomada de consciência de que ela está sendo deteriorada e da assunção de possível responsabilidade sobre o estado atual das coisas no mundo. A teoria VBN identificou três conjuntos de valores associados a atitudes ambientais, os egoístas, altruístas e biosféricos. Os valores egoístas são focados no próprio indivíduo e em objetivos auto orientados como poder social, riqueza e sucesso pessoal, baseiam-se no fato de uma pessoa valorizar mais a si mesma do que a seus semelhantes e a outros seres vivos, tais como plantas e animais. Pessoas egoístas tendem a proteger a natureza especificamente quando alguns aspectos do meio ambiente as afetam diretamente ou se opor à proteção ao meio ambiente quando as ações lhe imputarem custos elevados. Os valores altruístas focam no bem-estar de outras pessoas e o julgamento das questões ambientais é feito com base nos custos e benefícios para terceiros, sejam eles indivíduos específicos, a vizinhança, uma rede social, um país ou toda a humanidade. Os valores biosféricos focam no bem-estar de todos os seres vivos, sejam eles pessoas, plantas ou animais (Schultz, 2000, 2001, 2002, 2004).

Para Stern e Dietz (1994 apud Schultz, 2001) as orientações gerais de valor e as crenças sobre os efeitos de determinadas atitudes sobre os objetos de valor são os elementos-chave do modelo proposto por eles. A teoria proposta sugere que as atitudes sobre questões ambientais são o resultado de valores subjacentes mais gerais e que diferentes orientações de valor conduzem a atitudes diferentes. Associando as preocupações ambientais com os valores propostos por Schwartz, é possível afirmar que as egoístas e as biosféricas estão associadas a valores diferentes. As primeiras estão relacionadas positivamente com os valores de autopromoção e negativamente com a autotranscendência. As segundas, biosféricas e altruístas, ao contrário, se correlacionam negativamente com a autopromoção e positivamente com a autotranscendência. Nota-se, portanto, que a ligação entre os valores dos indivíduos e as preocupações ambientais é moderada pela consciência das consequências prejudiciais dos danos à natureza para os objetos valorizados. Dessa forma, os três grupos de preocupações ambientais identificados resultam diretamente da atribuição de valor a si próprio, às outras pessoas ou à biosfera (Schultz, 2001).

Batson *et al.* (1988 apud Schultz, 2000) desenvolveram um estudo sobre empatia e altruísmo e constataram que, em determinadas situações, as pessoas podem agir em função do

interesse de outros, mesmo quando essa decisão impõe um custo para si. Os autores defendem que o comportamento pró-social pode ser motivado pelo egoísmo, coletivismo, altruísmo ou principialismo conforme as forças internas que impulsionam as pessoas para o atingimento dos seus objetivos. Ressalta-se que essas forças internas são comparáveis às orientações de valor de Stern e Dietz (1994 apud Schultz, 2000). Para Batson (1988 apud Schultz, 2000), o egoísmo motiva as pessoas em prol do interesse próprio, quando a ação resulta no aumento do bem-estar do próprio autor. O coletivismo é uma motivação com foco no bem-estar de um grupo de pessoas ou de uma coletividade. O altruísmo é uma motivação que tem como objetivo final aumentar o bem-estar de um ou mais indivíduos além de si mesmo e o principialismo é a motivação em defesa de algum princípio moral. Pesquisas sobre motivação pró-social revelaram ser a empatia preditora de comportamentos de ajuda e que a incorporação da teoria de empatia-altruísmo no estudo de questões ambientais, sugere que a indução de empatia pela natureza pode ativar preocupações ambientais biosféricas (Schultz, 2000).

Em seus estudos, Schwartz (2006, p. 57-58) definiu os valores “como metas desejáveis e transituacionais, que variam em importância, servem como princípios na vida de uma pessoa ou de outra entidade social.” Essas metas, continua o autor:

- 1) servem aos interesses de alguma entidade social; 2) podem motivar a ação – dando-lhe direção e intensidade emocional; 3) funcionam como critérios para julgar e justificar a ação; 4) são adquiridos tanto por meio da socialização dos valores do grupo dominante quanto mediante a experiência pessoal de aprendizagem (Schwartz, 2006, p. 58).

Dessa forma, o autor alcançou a compreensão de que os valores se constituem em mecanismos motivadores do atendimento de necessidades biológicas individuais, dos requisitos da interação social coordenada e do correto funcionamento e sobrevivência dos grupos. Desses três requisitos entendeu derivar, originalmente, dez tipos motivacionais de valor capazes de abarcar outros procedentes de diferentes culturas. São eles: poder, realização, hedonismo, estimulação, autodeterminação, universalismo, benevolência, tradição, conformidade e segurança. Destaca-se, contudo, o entendimento de que esses valores não são estanques. Essa teoria aponta para a existência de um conjunto de relações dinâmicas entre os dez valores identificados capaz de relacioná-los com outras variáveis de tal forma que o esforço para realizar cada um deles gera consequências psicológicas, práticas e sociais que podem resultar

em conflitos ou compatibilidades com outros valores e é dessa tensão que surgem hipóteses a respeito das prioridades de valor (Schwartz, 2006).

Schultz compreendeu que as preocupações ambientais podem ser avaliadas em função de temas comuns e das consequências negativas que os danos à natureza podem causar a conjuntos de objetos de valor, sejam eles o próprio indivíduo, outras pessoas ou outros seres vivos. A pressuposição é a de que os objetos são valorizados em consequência da relação percebida entre eles e o *self*. Tudo depende do grau em que os indivíduos são capazes de incluir outras pessoas e a si mesmo em suas representações cognitivas e do grau em que eles se definem como independentes, interdependentes de outras pessoas ou interdependentes de todos os seres vivos. Consequentemente, dependendo do seu foco de atenção, as preocupações ambientais podem ser classificadas como egoístas, altruístas ou biosféricas (Schultz, 2000, 2001).

Assim, a preocupação com as questões ambientais pode ser compreendida como uma extensão do conceito de interconexão entre duas pessoas, podendo envolver a sensação de estarmos ou não interconectados com outras pessoas ou com todos os seres vivos. Pessoas egoístas se percebem relativamente independentes de outras pessoas e do meio ambiente e, portanto, a motivação para preocupação com questões ambientais se dá de duas maneiras: por meio da possibilidade de receber recompensas ou para evitar prejuízos para si mesmas. Pessoas altruístas se veem interconectadas com outras pessoas e, por isso, baseiam suas preocupações ambientais no desejo de favorecer a obtenção de recompensas ou evitar consequências prejudiciais para terceiros. Pessoas biosféricas, aquelas que se definem como parte da natureza, baseiam suas preocupações ambientais no desejo de obter recompensas para todos os seres vivos ou evitar consequências prejudiciais para a biosfera (Schultz, 2000).

Entretanto, não se pode afirmar que as pessoas com atitudes biosféricas sejam mais preocupadas com as questões ambientais do que as pessoas com atitudes egoístas. Na verdade, os diferentes tipos de preocupação individual podem favorecer atitudes em relação a uma questão ambiental específica, mas com motivações diferentes, ou seja, as preocupações egoístas são preditivas de atitudes voltadas a problemas locais específicos que afetem diretamente a si mesmo e as preocupações biosféricas são preditivas de atitudes relacionadas a questões globais e mais abstratas, embora também possam incluir em seu escopo questões mais específicas tais como a questão do zoneamento de um aterro sanitário em uma determinada cidade, assunto de

um espectro capaz de aproximar pessoas com preocupações egoístas e biosféricas em uma determinada ocasião (Schultz, 2000).

A partir dos resultados de uma pesquisa envolvendo 14 países em que seus participantes classificaram as preocupações com os danos causados por problemas ambientais a uma série de objetos, Schultz e Zelezny (1999 apud Schultz, 2002) identificaram as preocupações biosféricas como bons preditores de comportamento ambiental autorrelatado, percebendo haver forte correlação entre elas e as pontuações na escala *New Environmental Paradigm* (NEP), bem como com atitudes ecocêntricas. Conclui-se que a crença de um indivíduo sobre o quanto ele faz parte do ambiente natural é determinante para os tipos de preocupações que desenvolve e para as situações que o motivarão a agir. De um lado está a pessoa que se vê separada da natureza e acredita estar isenta de suas leis, sentindo-se superior às plantas e aos animais. Do lado oposto está a pessoa que acredita ser parte da natureza, assim como as plantas e os animais. Quando essa crença é levada ao extremo, os mesmos direitos aplicados aos seres humanos também devem ser aplicados às plantas e aos animais. A esta crença central com base na qual é possível acreditar que somos parte da natureza denomina-se conexão com a natureza (Schultz, 2002, 2004).

Essa capacidade das pessoas se perceberem como parte da natureza favorece o desenvolvimento de uma concepção ecocêntrica e biosférica, tornando-as capazes de se interessar pelo bem comum e coletivo. A estimulação ao desenvolvimento de posturas pessoais centradas nos interesses da coletividade mais ampla e capaz de incluir em suas preocupações todas as formas de vida tem como objetivo transformar a experiência humana e estimular comportamentos que se voltem à proteção da vida e do bem comum. Para tanto, a experiência mostra o papel central da educação na construção de um sistema de valores e crenças inclusivos, centrados no respeito ao outro nas suas distintas manifestações, atentos a todas as formas de vida e tolerantes com a diversidade, que por meio de reflexões e discussões, contribui para o desenvolvimento de pensamento crítico e inclusivo. Dessa forma, apoiados em um sistema de valores que enfatize a autotranscendência, poderemos favorecer a criação de sociedades sustentáveis, cujos pilares sejam a equidade, a solidariedade e a empatia, capazes de transformar a experiência humana e favorecer o estabelecimento de relações socioambientais equilibradas (Lapa; Pato, 2021).

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecida como direito social e dever do Estado pela constituição federal de 1988, a Educação Infantil tem sido objeto de atenção por parte dos governos e ganhado destaque tanto na legislação educacional, quanto nas políticas públicas nas últimas décadas. Nesse movimento, percebe-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, é notório que as políticas públicas brasileiras evoluíram ao superar o caráter assistencialista característico do serviço prestado nas instituições de atendimento à criança no passado e que a legislação brasileira avançou ao apresentar mudanças significativas na defesa do caráter educacional dessa etapa de ensino. Essas mudanças focaram no desenvolvimento pleno das crianças na primeira infância e incluíram os aspectos físicos e psicológicos, intelectuais e sociais da educação, bem como os éticos, políticos e estéticos no processo de ensino. Além do exposto, os legisladores compreenderam ser a criança um ser completo e indivisível e reconheceram as brincadeiras e interações apoiadas na diversidade de experiências como eixos do currículo da Educação Infantil (Martins et al., 2021; Moimás, Araújo, Anjos, 2022).

Para Mello (2007), o desenvolvimento psíquico da criança se dá por etapas da personalidade humana, possui caráter sistêmico e ocorre em decorrência da apropriação da experiência social. Aponta haver no desenvolvimento infantil dois planos: desenvolvimento funcional e desenvolvimento geral ou evolutivo. No primeiro, são assimilados conhecimentos e capacidades que promovem mudanças pontuais que não chegam a promover transformações significativas no desenvolvimento geral da personalidade e nem proporcionam uma maior compreensão da realidade e, no segundo, ocorre a reestruturação do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeia e permite a estruturação de novos níveis de compreensão da realidade capaz de proporcionar transformações significativas em sua personalidade. Essas transformações permitem com que as crianças se relacionem de modo interessado com a realidade que as cercam e se apropriem da experiência social a partir das percepções do seu entorno, revendo a posição que ocupam nas relações das quais participam, estabelecendo novas inter-relações com as pessoas e possibilitando novas condutas e novas atitudes em suas interações por meio das quais é possível criar novos níveis de relação com o mundo.

Destinada a atender crianças entre 0 e 5 anos de idade, em ambientes institucionais não domésticos e no período diurno, a Educação Infantil oferece educação e cuidado. É ofertada

em creches para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas para a faixa etária de 4 e 5 anos. Constitui-se dever do Estado e tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, devendo oferecer experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25-27).

Para que essa etapa de ensino alcance seus propósitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem os seguintes parâmetros:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 97).

Para Mello (2007, p. 94), “o que parece, pois, essencial compreender em relação à educação é seu papel humanizador”. Nesse ponto é importante distinguir educação de instrução e ter em mente que os principais objetivos da escola, na infância, são a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade e não o ensinar conteúdos. É, pois, imprescindível o desenvolvimento de qualidades positivas da personalidade associadas ao controle da vontade, ao desenvolvimento dos valores, dos sentimentos, da iniciativa e da autoimagem positiva.

Segundo a autora,

o enriquecimento da experiência de vida social – a atividade coletiva que ensine as crianças a colaborar entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive, as emoções e as aspirações envolvendo as alegrias e as dificuldades do outro – constitui a base necessária e eficiente para as relações morais mais complexas que acontecem posteriormente. (Mello, 2007, p. 99)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, RCNEI, v.1, 1998, p.23)

Assim, é preciso compreender a criança como um ator social capaz de exercer um certo protagonismo nos processos de socialização. Para Dip e Tebet (2019, p. 36) “a infância não é uma mera passagem de tempo para a vida adulta. As crianças são atores sociais com pensamento crítico e reflexivo [... que tentam] dar sentido ao mundo em que vivem”. Por meio de um conjunto de atividades, rotinas, valores produzidos a partir da interação e da brincadeira que acontecem quando partilham momentos juntos e interagem presencialmente são capazes de vivenciar situações da vida, partilhar preocupações, vivenciar medos e conflitos e criar formas peculiares de interpretar o mundo capazes de reproduzir e transformar a sociedade. O modo como agem favorece a criação de uma cultura própria dessa fase da vida, compatível com os elementos classe social, raça, gênero, religião, tempo e localidade em que vivem. Dessa forma,

a partir do coletivo, das brincadeiras e dos espaços que favorecem a interação entre as crianças, faz-se possível a construção das diferentes infâncias. As crianças não se limitam somente a internalizar os valores da sociedade e da cultura em que estão inseridas, mas contribuem ativamente para a produção e para mudanças culturais – por isso a importância da brincadeira. [...] As culturas de pares infantis são marcadas ainda por processos de transição entre diferentes instituições (como a família, a creche, a escola); por aspectos simbólicos (dentre os quais, a mídia, a literatura e histórias infantis, as figuras míticas e as lendas) e materiais (que incluem vestuário, brinquedos e ferramentas artísticas e escolares); por amizade, desejo de compartilhamento, autonomia e controle, desafio à autoridade adulta; ou, ainda, por conflitos entre as crianças e pela diferenciação social (Dip, Tebet, 2019, p. 38-39).

Para Rocha (2001, p. 31) as instituições de educação infantil são complementares à educação da família e “têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo [...] numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens”. Para Dip e Tebet (2019), a escola é o espaço onde as crianças encontram-se com frequência, passam grande parte de seu tempo e podem juntas simbolizar, interpretar e construir suas compreensões sobre o mundo e, por isso, reconhecem ser essa instituição o local “onde o sujeito se torna social, ou seja, deixa de ser exclusivamente familiar, passa a interagir com um mundo diferente do da casa” (2019, p. 45). Diante do exposto, o objeto de atenção para a Pedagogia, nos

primeiros anos de vida da criança, deve ser sua inserção social e esse processo deve ocorrer respeitando-se “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p. 31).

Diante do exposto, fica o entendimento de que cabe à escola a conscientização de seu papel na formação e no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, bem como de sua responsabilidade para contribuir no estabelecimento de comportamentos éticos e morais entre todos os componentes da comunidade escolar.

Para Dip e Tebet (2019, p. 39) o brincar é uma das principais formas de expressão do protagonismo infantil e é através dele, do exercício da imaginação e da interação com outras crianças que elas assumem o protagonismo de suas vidas e criam culturas para si enquanto participam da cultura adulta também. Segundo Martins e Rodrigues (2023), na faixa etária dos 4 e 5 anos, os jogos assumem um papel de destaque na pré-escola e por meio da brincadeira as crianças desenvolvem a percepção do mundo. Nessa fase, enxergam tudo o que existe a sua volta com curiosidade e, por isso, o planejamento de atividades deve oportunizar que a aprendizagem, apoiada nos eixos interações e brincadeiras, seja instigante, divertida, desafiadora. É preciso conhecer os estudantes e identificar suas necessidades, experiências prévias, seus sentidos e significados para estabelecer uma prática educativa capaz de criar oportunidades de a criança se conhecer, participar, debater e brincar. A Educação Infantil deve estimular as crianças por meio “de jogos que facilitem as amizades, os relacionamentos, o conhecimento do corpo e que despertem a vontade de ajudar o próximo, que motivem as crianças a vencerem o desafio, a obedecerem às regras e, ao mesmo tempo, refletirem sobre si mesmas” (Martins, Rodrigues, 2023, p. 16-17).

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Identificar a compreensão das crianças sobre o que é a natureza e de que forma se relacionam com ela.

4.2 Objetivos específicos

- a) identificar os elementos naturais a partir dos quais as crianças compreendem a dimensão da natureza;
- b) inventariar as oportunidades de convívio com a natureza oferecidas aos estudantes do segundo período da Pré-escola, da Educação Infantil, por uma escola da rede pública do DF e pelas suas famílias;
- c) identificar as preferências das crianças entrevistadas quanto as características dos ambientes escolhidos para frequentar em seus momentos de lazer.

5 MÉTODO

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa exploratória. Segundo Creswell (2016), a pesquisa qualitativa permite a coleta de informações por meio de intervenção direta com os participantes em seu ambiente natural e busca identificar a interpretação que eles têm a respeito do problema da pesquisa, ignorando suas próprias convicções e aquelas expressas pelos autores na literatura. A coleta de dados pode ocorrer por meio de interações face a face e, geralmente, utilizam múltiplas formas de coleta de dados para se certificar de que foram capazes de capturar um número maior de informações sobre a situação em investigação.

A pesquisa exploratória é adequada aos estudos que contam com poucos materiais de referência sobre um determinado tema. Essas pesquisas trazem à tona informações ou diferentes perspectivas capazes de apontar para a sociedade novos caminhos e novas análises sobre o tema estudado, caracterizando-se como atividade de caráter inovador (Filardo, 2024).

Para se alcançar os objetivos propostos, foi estabelecida a interação direta com os indivíduos do grupo estudado por meio de entrevistas estruturadas e observação do comportamento deles dentro do contexto onde sentem-se adaptados. Todos os dados coletados foram examinados para extrair deles significados e, posteriormente, foram organizados em categorias capazes de representar as informações coletadas nas fontes.

5.1 Participantes

Participaram da pesquisa 30 crianças, alunos do segundo período da Pré-escola, da Educação Infantil, dos turnos matutino e vespertino, com idade entre cinco e seis anos, média de 5,8 anos, com desvio-padrão de 0,4. Dentre os entrevistados havia 17 meninas (56,7%) e 13 meninos (43,3%). Em sua maioria (53,3%), pertencem a famílias compostas por 4 a 5 pessoas, com uma renda considerada média (80%) – autodeclarada como suficiente para o pagamento das despesas regulares e alguns gastos a mais, e em bairros com a presença de muitas árvores (80%). No que diz respeito ao aspecto religioso, 36,7% declararam não ter religião, 10% são católicos, 7% são evangélicos e 2% declararam professar outra religião sem especificá-la.

Todos os participantes eram regularmente matriculados na escola pública de Educação Infantil, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), localizada na cidade de Brasília, Distrito Federal.

5.2 Instrumento

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um questionário estruturado com nove questões abertas, algumas subdivididas em duas ou três perguntas (Anexo A) envolvendo os temas: associação da palavra natureza aos seus elementos, passeios realizados com a família e com a escola, brincadeiras favoritas dentro e fora da escola e seleção de locais com maior ou menor grau de intervenção humana para o desenvolvimento de atividades. As questões 3, 5, 7 e 9 eram acompanhadas de fotografias ampliadas utilizadas para ilustrar o tema envolvido nos questionamentos.

5.3 Procedimentos

O projeto de pesquisa em rede denominado “Conexão com a Natureza em Ambientes Escolares da Educação Básica”, apoiado financeiramente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e aprovado no Edital 40-2022, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília e aprovada por meio do Parecer 6.206.145.

Para a realização desse trabalho acadêmico foi feito um recorte do projeto de pesquisa mencionado, considerando a etapa de Educação Infantil. O trabalho foi realizado em

uma escola pública de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), localizada em Brasília, Distrito Federal. Todos os aspectos éticos da pesquisa foram respeitados, mantendo-se o sigilo e anonimato dos participantes.

O início dos trabalhos foi marcado pela visita à escola selecionada. Na ocasião a pesquisadora identificou-se como aluna da Universidade de Brasília e exibiu a autorização para a realização da pesquisa emitida pela Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Em data posterior, a Coordenadora Geral da Pesquisa, professora doutora Cláudia Marcia Lyra Pato, apresentou o projeto aprovado pelo CNPq no Edital 40-2022, reconheceu a pesquisadora como parte integrante do grupo de pesquisa para a direção da escola, expôs a proposta de trabalho e solicitou a autorização da direção da escola para a realização da atividade.

Tendo sido autorizada a realização da pesquisa na escola, em um segundo momento, foi encaminhada à direção uma proposta de comunicação a ser enviada aos pais ou responsáveis dos alunos por meio do grupo de mensagens eletrônicas (WhatsApp) existente para comunicação com as famílias. Nela havia informações básicas sobre a pesquisa, seu propósito e a solicitação de atenção para com os documentos que seriam enviados nos próximos dias, bem como da necessidade de esses serem lidos, preenchidos, assinados e devolvidos aos professores em seguida.

Para os pais ou responsáveis pelas crianças foi encaminhado um conjunto de documentos. O primeiro tratava-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo B) onde constavam informações a respeito da pesquisa e a solicitação para a participação das crianças. Este documento foi assinado pela Coordenadora Geral da Pesquisa, professora doutora Cláudia Marcia Lyra Pato. O segundo constituía-se na Autorização Pós-informação (Anexo C) a ser assinada pelo pai, mãe ou responsável legal pela criança. O terceiro tratava-se de um levantamento de dados da família a ser respondido pelos pais ou responsável legal com o propósito de identificar as condições sociodemográficas das famílias e conhecer as experiências delas de convívio com a natureza (Anexo D). Os documentos foram agrupados e formaram 66 conjuntos encaminhados às famílias de todos os alunos do segundo período da Educação Infantil por meio das suas agendas escolares individuais.

Após o recebimento das autorizações para participação na pesquisa por parte das famílias, a coleta de dados foi concretizada por meio de interações diretas com os entrevistados cuidadosamente padronizadas e realizadas de acordo com as seguintes etapas: apresentação pessoal da pesquisadora, do grupo de pesquisa ao qual o trabalho estava relacionado, explicação da natureza da pesquisa e exposição de sua abrangência nacional, solicitação de participação ao entrevistado e de autorização para gravação das respostas. Em seguida, após consentimento, era lido o termo de assentimento para participação na pesquisa (Anexo IV), registrada a resposta positiva dos entrevistados para sua participação, lidas as questões pela pesquisadora e, quando adequado, as fotografias eram mostradas para as crianças. O assentimento dos entrevistados e as respostas obtidas foram gravadas.

As entrevistas estruturadas foram realizadas pela entrevistadora dentro do ambiente escolar, na sala dos professores ou no auditório do Jardim de Infância, conforme determinação da equipe gestora, entre os meses de novembro e dezembro de 2023. Para garantir a espontaneidade das respostas, as crianças foram ouvidas individualmente respeitando-se a indicação dos horários adequados para a realização dos procedimentos pelas professoras regentes. Elas eram buscadas na sala de aula e, após autorização da professora regente, conduzidas para o local da entrevista. Ao final do processo, eram acompanhadas até o local de onde foram retiradas e entregues à responsável pela sala de aula.

As interações com os participantes foram guiadas pelas perguntas contidas na entrevista estruturada (Anexo A) acompanhada por fotografias padronizadas ampliadas. As perguntas eram lidas em voz alta e, quando percebida dificuldade para compreensão, reformuladas em linguagem adaptada aos participantes. Quando adequado, as imagens eram apresentadas em sequência, primeiro a fotografia A e depois a B, e, posteriormente, eram mantidas lado a lado para a livre observação. Em seguida, era solicitado aos entrevistados a seleção da imagem com a qual mais se identificavam por meio da associação entre o tema da questão e os ambientes representados nas imagens em exposição. Todas as interações foram padronizadas seguindo rigidamente o mesmo roteiro com todos os entrevistados, envolvendo apresentação do estudo em andamento, solicitação para participação na pesquisa e, após concordância, apresentação das perguntas e coleta das respostas. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, todas as respostas obtidas foram transcritas para ulterior análise.

5.4 Análise de dados

Para a realização desta pesquisa foram considerados exclusivamente os dados obtidos na entrevista estruturada (Anexo A). As respostas às questões foram transcritas e organizadas sequencialmente, agrupando-as por questionamento realizado. Dessa forma foi possível reunir as manifestações dos participantes por temas tratados e facilitar a busca por similaridades. Os 30 respondentes foram identificados pela palavra criança seguida do número de ordem em que as entrevistas foram realizadas (Anexo E).

Para a interpretação das respostas obtidas, os dados organizados foram submetidos a um estudo qualitativo por meio da análise de conteúdo categorial segundo Bardin (2009). O propósito dessa metodologia envolve buscar compreender as falas das crianças “para além dos seus significados imediatos” (Bardin, 2009, p. 30), evitando a leitura simplista da realidade e a interpretação das respostas a partir das nossas próprias subjetividades, mas considerando que a linguagem é capaz de representar e refletir aquele que a utiliza. Representa um esforço para interpretar as respostas obtidas buscando conhecer aquilo que está expresso nas manifestações dos entrevistados, buscando identificar nas opiniões e nos comportamentos relatados as atitudes que as sustentam. As informações coletadas foram tratadas por meio de uma metodologia que permite enriquecer a tentativa exploratória, aumentar a propensão à descoberta e favorecer a confirmação ou invalidação de hipóteses listadas em forma de questões ou afirmações provisórias.

Para tornar válidas as análises, o conteúdo das transcrições obedeceu às categorias de fragmentação da comunicação estabelecidas por meio de regras capazes de garantir a homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência dos critérios de separação dos dados. A categorização se fez por meio de dois processos:

1) o inventário, quando foi feita a diferenciação e o isolamento dos elementos considerando as palavras e expressões chaves (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios) e desprezando as vazias de significado (artigos, preposições e interjeições), e

2) a classificação, quando esses elementos foram agrupados num esforço de organização analógica, ou seja, por semelhanças entre si.

Posteriormente, os conjuntos de elementos resultantes da etapa de classificação foram organizados por categorias definidas em função de seus pontos em comum, como se

fossem gavetas ou rubricas significativas capazes de representar os elementos expressivos produzindo, por condensação, uma representação simplificada da realidade observada. Trata-se de um procedimento por acervo resultante da “classificação analógica e progressiva dos elementos[, caracterizando-se como um método] taxonômico [...] capaz de introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (Bardin, 2009, p.39).

Após descrever e categorizar as falas dos entrevistados, coube interpretar os conteúdos buscando conhecer e identificar diferentes realidades evidenciadas pelas respostas dadas para, por fim, efetuar deduções lógicas e inferir conhecimentos a respeito dos sujeitos participantes da pesquisa de acordo com os objetivos do trabalho e o referencial teórico aqui desenvolvido (Bardin, 2009).

6 RESULTADOS

Dos 66 conjuntos de documentos encaminhados às famílias dos alunos do segundo período da Educação Infantil foram devolvidos 33. Dentre eles, uma das autorizações foi desconsiderada tendo em vista ter sido preenchida por uma pessoa que não constava como responsável pela criança na ficha de matrícula preenchida pela família na ocasião do registro dela na escola. Assim, foram consideradas válidas 32 autorizações para participação das crianças na pesquisa. Entretanto, duas delas possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, fato que dificultou a participação no processo tendo em vista que o instrumento de pesquisa não estava adaptado para alunos nessa condição. Dentre elas, uma não quis participar da entrevista e a outra não conseguiu responder às perguntas formuladas. Por fim, foram entrevistadas 30 crianças. Esse grupo correspondeu a 45,45% do total de alunos matriculados no segundo período da Educação Infantil da escola pesquisada.

Uma das crianças entrevistadas manifestou a expectativa por receber um presente como recompensa por sua participação na entrevista. No *rapport* inicial foi esclarecido o processo ao qual seria submetido e que a recompensa pela participação na pesquisa seria a possibilidade de os pesquisadores conhecerem um pouco da forma como ele se relacionava com a natureza e favorecer ações futuras no processo educacional. Mesmo assim, o entrevistado manteve sua expectativa inicial, o que provocou contrariedade e desinteresse em responder às

perguntas ao longo da entrevista. Pausas e conversas paralelas foram realizadas de modo a aliviar a tensão criada e a entrevista foi conduzida até o final.

As entrevistas foram realizadas nos dois turnos de aulas. No período matutino percebeu-se uma conduta mais participativa das crianças mostrando-se curiosos, interessados e colaborativos ao longo da realização das entrevistas. No período vespertino foi observado sinais de cansaço físico com mais frequência em muitas crianças e alguns se mostraram menos colaborativos com as atividades da pesquisa que os alunos do período matutino.

Abaixo são apresentadas as nove perguntas feitas às crianças e as respostas obtidas.

Pergunta 1 – Fale para mim duas palavras que te vem à cabeça quando alguém fala em natureza.

As respostas obtidas com maior frequência, indicada entre parênteses, foram: árvores (14), flores (8), plantas (7), animais (5), mato (4), grama (3), pássaros (3), água (2) e terra (2). Com menor incidência de ocorrência, foram citados: folhas, mar, plantações, dinossauros, bem-te-vi, pica-pau, águia, orquídea, chácara, terreno, índios, chuva, sol, céu e Terra com uma ocorrência cada um.

Para favorecer a compreensão, foram feitas associações entre os elementos que apresentavam algum grau de sinonímia ou correlação e para agrupá-los foram criadas as categorias Vegetação, Animais, Terra, Águas. Na categoria vegetação foram reunidas as menções às árvores, plantas, flores, orquídea, grama, mato, folhas e plantações. Na categoria animais foram reunidas as respostas representadas pelas palavras animais, pássaros, bem-te-vi, pica-pau, águia e dinossauros. Na categoria terra foram reunidas as palavras terra e terreno. Na categoria águas foram reunidas as palavras água, mar e chuva. Na categoria outros foram reunidas as respostas únicas que indicaram os elementos Terra (planeta), Sol, céu, índios e chácara.

Uma criança não conseguiu fazer a associação necessária entre suas memórias e os elementos da natureza e, portanto, não respondeu ao questionamento.

As respostas obtidas estão registradas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Palavras associadas à natureza

Elementos associados à natureza	Frequência
Vegetação	39
Animais	12
Águas	4
Terra	2
Outros	5

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 1, as respostas apresentadas frente ao questionamento sobre os elementos com os quais as crianças associam o conceito de natureza, revelaram a associação predominante por parte deles com a vegetação com 39 menções a essa categoria. Os animais foram citados doze vezes e, dentre eles, as aves foram as mais lembradas e houve até quem citasse os dinossauros como parte da natureza atual. A água foi citada quatro vezes incluindo nessa categoria menções à chuva e ao mar. O elemento terra foi citado duas vezes. Apenas uma criança incluiu um ser humano em sua resposta citando um índio. A análise das respostas apresentadas mostra que a percepção da natureza por parte desse grupo é limitada a alguns de seus elementos, faltando-lhes a conscientização sobre todo o conjunto que a compõe. A baixa incidência de respostas envolvendo os seres humanos como elementos da natureza demonstra que para eles ela é algo externo ao seu ser e, por consequência, ainda não se sentem como parte integrante dela contrariando a assertiva de Schultz (2002) de que “todos somos parte da natureza”.

A solicitação para as crianças falarem duas palavras associadas à natureza mostrou que nem todas compreendiam o conceito representado pelo vocábulo e muitas delas expressaram suas ideias em forma de frases. Respostas como “a natureza é linda!”, “não podemos machucar os animais” e “não podemos jogar lixo nas plantas” são exemplos de frases ouvidas como primeiras respostas obtidas a essa pergunta nas entrevistas. Para favorecer o

entendimento, foi substituído o termo palavras pela expressão “coisas existentes na natureza”. Essa mudança de vocabulário permitiu a manifestação de um número maior de entrevistados. Entretanto, algumas crianças ainda tiveram dificuldade de compreender o comando. Nesses casos a solicitação foi refeita com o seguinte questionamento: do que você lembra quando ouve falar em natureza? Essas adaptações permitiram um maior engajamento dos entrevistados durante as entrevistas e sinalizam a necessidade de adaptação do vocabulário para reutilização futura desse instrumento de pesquisa.

Outra característica observada na escuta das respostas das crianças a essa pergunta diz respeito ao aspecto quantitativo. Embora a solicitação envolvesse a indicação de dois elementos, observou-se a desobediência a esse quesito nas respostas dadas por algumas crianças: houve quem respondesse ao questionamento com três palavras e outras com apenas uma, apesar da sinalização feita com os dedos indicador e médio da mão esquerda da entrevistadora durante o questionamento. Para esta pesquisa, todas as respostas foram consideradas válidas e computadas na análise e no resultado alcançado.

Pergunta 2 - Qual o lugar que você mais gosta de ir com seus pais? O que tem de legal nesse lugar? O que vocês fazem quando vão lá?

As respostas obtidas foram agrupadas nas categorias Áreas públicas destinadas ao lazer, Shoppings, Viagens de turismo, Parques recreativos, Sorveteria e Outros. Na categoria Áreas públicas destinadas ao lazer foram incluídas as respostas: Parque da Cidade, Parque de Águas Claras, Parque do Cortado, Eixão do Lazer, Torre de TV e Zoológico. Na categoria Shoppings foram reunidas as citações aos seguintes estabelecimentos: Brasília Shopping, Pier 21 e Park Shopping. Na categoria Viagens de turismo foram incluídas as citações feitas à cidade de Caldas Novas e aos passeios realizados em praias, podendo estas estarem localizadas em cidades litorâneas ou em destinos fora do DF onde existem praias de rio. Na categoria parques recreativos duas citações individuais foram agrupadas, uma ao parque aquático e outra ao parque de diversões. Na categoria Outros foram incluídas citações únicas relacionadas a sítio e casa da vovó.

Uma criança não respondeu ao questionamento.

Tabela 2 – Passeios habituais com a família

Locais visitados com a família	Frequência
Áreas públicas destinadas ao lazer	11
Shoppings	7
Viagens de turismo	5
Parques recreativos	2
Sorveteria	2
Outros	2

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 2, os entrevistados foram questionados sobre onde habitualmente passeiam com a família. Dentre os locais citados como os que mais gostam de passear na companhia de seus familiares, as crianças mais citaram as áreas públicas destinadas ao lazer disponíveis na cidade, tais como os parques urbanos, o Eixão do lazer, a Torre de TV e o Zoológico.

A segunda resposta mais frequente sobre os locais onde costumam passear com a família foi o shopping. Entretanto, em muitas das respostas associadas às visitas a esses centros de compras, os brinquedos existentes no parque de diversões instalado no estabelecimento comercial foram apontados como o que há de legal nesses locais escolhidos pelas famílias para a realização de passeios. Também chama a atenção a menção às atrações culturais existentes nesses destinos - tais como cinema e teatro, os estabelecimentos destinados à alimentação – tais como restaurantes e lanchonetes e a decoração temática do Natal, tendo em vista o período de realização da pesquisa nos meses de novembro e dezembro. Dentre aqueles que citaram um shopping center como local de passeio habitual, somente duas crianças deram destaque às compras realizadas nesses estabelecimentos comerciais. Uma delas, do sexo feminino, manifestou como atividade de interesse comprar roupas, sapatos, chapéu e maquiagem com sua madrinha.

Algumas crianças interpretaram a palavra passeio como sinônimo de viagens em família. Nesses casos, as respostas envolveram destinos em outros estados da federação tais como a cidade de Caldas Novas, em Goiás, e visitas a praias que tanto podem estar em cidades litorâneas como em cidades banhadas por rios, típicas do Centro-Oeste, entretanto, sem especificá-las. Assim sendo, em reaplicações futuras, faz-se necessário no instrumento de pesquisa delimitar em que momento esses passeios ocorrem, se nos finais de semana na cidade em que habitam ou se nas férias e em feriados prolongados quando é possível viajar para destinos distantes de seus locais de moradia.



Outro aspecto a chamar a atenção diz respeito à expressão seus pais contida na primeira parte dessa questão. Ela foi interpretada por alguns dos entrevistados como um pressuposto da presença concomitante das figuras do pai e da mãe nos passeios realizados pela família, o que frequentemente não corresponde à realidade das crianças ouvidas. Atualmente as famílias apresentam-se com configurações variadas e muitas vezes as lembranças reveladas evidenciam a presença de apenas um dos genitores e/ou de outros parentes próximos tais como avós, tios e madrinhas. E, ainda há que se considerar a possibilidade de os vocativos tios e tias mencionados em muitas falas estarem associados aos atuais companheiros de pais separados. Diante disso, observou-se constrangimento por parte de alguns dos respondentes em apresentar respostas ao questionamento feito quando em suas lembranças não havia a participação conjunta do pai e da mãe nos eventos citados. Essas crianças chegaram a demonstrar dúvida sobre a validade de suas experiências pessoais quando ocorridas na companhia somente do pai, somente da mãe ou de outros parentes próximos.

Nessas situações todas as experiências foram acolhidas, validadas e valorizadas e as crianças estimuladas a compartilhar suas lembranças independentemente de com qual familiar estavam acompanhadas. Esse ponto nos chama a atenção para a necessidade de reestruturação da pergunta para sua utilização em pesquisas futuras. É necessário antes de perguntar onde, questionar com quem as crianças fazem esse tipo de atividade para estimular o compartilhamento das lembranças das crianças independente de quem sejam seus acompanhantes.

Pergunta 3 – Agora veja essas fotos de lugares na natureza. Em qual delas você gostaria de passear com seus pais? O que você acha que tem de legal nesse lugar? E nesse outro o que tem que você acha que não gostaria tanto?

Diante da apresentação de fotografias ampliadas mostrando opções com maior ou menor grau de intervenção humana, as crianças majoritariamente optaram pela paisagem modificada.

Tabela 3 – Locais preferidos para passeios em família selecionado a partir da exposição de fotografias

Locais sugeridos	Fotografia escolhida	Frequência
	B	24
	A	6

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 3 foram apresentadas duas fotografias ampliadas com diferentes paisagens e um comando para as crianças escolherem uma delas para um possível passeio em família. Em seguida, houve questionamentos sobre os pontos positivos e negativos de cada uma delas. A preferência manifestada foi majoritariamente pela opção B, aquela composta por um

campo gramado e vegetação alta no entorno, com alto grau de intervenção humana. As justificativas para essa escolha estão associadas ao fato deste ser um local espaçoso e gramado, com a presença de árvores, áreas com incidência direta de luz solar e de sombra sob as copas das árvores e, ainda, pela possibilidade da presença de passarinhos cantando. Neste ambiente as crianças enxergaram a viabilidade de utilizarem aquele espaço para a realização de piqueniques com familiares e amigos, correr, brincar, tomar banho de sol e de chuva, subir em árvores, jogar bola e relaxar ouvindo o som dos passarinhos cantando.

Os que preferiram a opção A, uma trilha em meio a mata, viram como positivo a possibilidade de andar na trilha, acampar, ver animais (passarinhos, borboletas e esquilos) e brincar com a família. Uma das crianças associou a imagem A aos filmes com histórias de dinossauros e viu nesse local a chance de reproduzir situações vistas nesses filmes.

Como pontos negativos associados ao local representado pela fotografia A foram apontados a existência de mata fechada, galhos que podem machucar durante a caminhada, raízes expostas e muitas folhas caídas sobre o chão. Além disso, a existência de muitas árvores, a falta de luminosidade, a baixa incidência da luz solar, a possibilidade da existência de lama, a falta de um espaço aberto onde seja possível fazer piqueniques, correr e brincar, a limitação de só haver um único caminho para andar e de este ser estreito e longo também foram apontados como pontos negativos dessa opção. Uma criança manifestou medo de se perder e outras três de encontrarem algum bicho que pudesse ameaçá-las, como por exemplo a existência de uma cobra, uma barata venenosa ou animais carnívoros. Outra criança disse não ter interesse nessa opção porque tinha acabado de comprar o seu tênis e não queria sujá-lo.

Como desvantagens do local representado pela fotografia B foram apontados a existência de grama tanto por ser uma superfície ruim de sentar-se, como pela possibilidade de haver nela besouros e formigas, a existência de árvores, a inexistência de uma trilha e a oferta de menos opções para brincar. Uma criança manifestou medo por essa opção pela possível presença de ursos no local.

As manifestações mostraram um distanciamento de maior parte das crianças entrevistadas pela natureza em seu estado natural. As justificativas apontadas para evitarem o ambiente com menor intervenção humana, representado pela fotografia A, revelam um julgamento por parte dos entrevistados de ser esse ambiente um local que oferece riscos à

integridade física deles. As respostas revelam uma sensação de maior possibilidade de se machucarem, se perderem, serem atacados por animais e até mesmo se sujarem associando a natureza em seu estado natural a algo arriscado e perigoso como apontado por Schultz (2002) como característica de pessoas não conectadas com ela.

Pergunta 4 - Qual é sua brincadeira favorita? Onde você mais gosta de brincar?

As brincadeiras mais citadas foram identificadas individualmente. Os personagens de filmes, séries e livros citados foram agrupados na categoria Personagens. A categoria Jogos eletrônicos representa o jogo Minecraft. Outras brincadeiras e atividades, citadas uma única vez cada, foram agrupadas na categoria Outros e envolvem: pula carniça, pula sapo, pique cola, pique giro, cobra cega, jogo da memória, morceguinho morcegão, coelhinho, boomerang, suco envenenado, brincar com unicórnios, de família e desenhar.

As respostas ao questionamento sobre o local preferido para brincar envolve respostas múltiplas por parte de alguns dos entrevistados e todas foram consideradas. Para organização e interpretação das respostas foram estabelecidas as categorias Ao ar livre, Áreas públicas destinadas ao lazer - parques da Cidade e de Águas Claras e o Jardim Botânico, Brinquedotecas, Caldas Novas, Dependências da escola - subdivididas em pátio coberto e pátio descoberto e Onde residem - subdivididos em ambientes externos e ambientes internos.

Duas crianças não responderam às questões formuladas.

Tabela 4A – Brincadeiras favoritas

continua

Brincadeiras	Frequência
Pique pega	8
Pique alto	7
Pique esconde	4

continuação

Brincadeiras	Frequência
Personagens	4
Corre-corre	2
Jogos eletrônicos	1
Outros	12

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 4B – Locais favoritos para brincar

Local indicado	Frequência
Onde residem - Ambientes externos	8
Onde residem - Ambientes internos	7
Áreas públicas destinadas ao lazer	6
Ao ar livre	4
Dependências da escola - pátio coberto	3
Brinquedotecas	3
Dependências da escola - pátio descoberto	1
Caldas Novas	1

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 4 havia dois questionamentos: qual a brincadeira favorita e onde mais gostam de brincar. Embora a pergunta sugerisse a indicação de uma única brincadeira, algumas crianças revelaram gostar de um número maior delas e todas as respostas foram consideradas válidas para esta pesquisa. As mais citadas foram: pique pega, pique alto e pique esconde. O

corre-corre foi mencionado por duas crianças dentro do grupo e outras brincadeiras, tais como pula carniça, pula sapo, pique cola, cobra cega, jogo da memória, morceguinho morcegão, coelhinho, boomerang, suco envenenado e as atividades de brincar com unicórnios, de família e desenhar foram citadas com menor frequência, com uma única ocorrência cada. Uma única criança indicou um jogo eletrônico como atividade preferida. Alguns personagens de filmes, séries e livros foram citados e revelam ser fonte de inspiração para as brincadeiras, visto que alimentam a imaginação das crianças e favorecem a criação de maneiras criativas de brincar. São eles: Harry Potter, Aventureiros, Jurassic World, Megalodon, Super Gatinhas e Rainha do gelo.

Quanto aos locais preferidos para brincar, o maior número de citações remete às áreas externas ao local que habitam tais como áreas de lazer de suas casas ou dos condomínios onde moram, embaixo do bloco, na quadra e nos parquinhos. Em segundo lugar, foram indicados espaços internos da própria residência, dentre esses, 50% no próprio quarto. Em terceiro lugar foram citados os parques da Cidade e de Águas Claras e o Jardim Botânico. A categoria Ao ar livre envolveu respostas genéricas tais como “lugares bem grandes”, “na natureza” e “num lugar vivo, com as cores bonitas, com flores e um lugar que dá pra respirar”. Os espaços escolares destinados ao lazer como os parquinhos e a casinha existente no pátio da escola foram mencionados. As brinquedotecas também foram citadas. Em menor frequência, foi mencionada a cidade de Caldas Novas (GO).

Nota-se, portanto, a preferência dos entrevistados por atividades coletivas e com grande movimentação física o que, de certo modo, justifica a indicação de ambientes externos, ao ar livre e amplos como sendo os melhores para brincar.



A primeira parte da pergunta 4 utilizou a expressão “brincadeira favorita” para identificar aquelas com as quais as crianças mais se identificam, apreciam e lançam mão delas em seus momentos de lazer. Contudo, o adjetivo utilizado no texto gerou dificuldade de compreensão da questão por parte de algumas crianças. Nestes casos, a pergunta foi substituída por outra: “Qual a brincadeira que você mais gosta?”. Dessa forma, um número maior de entrevistados teve condições de alcançar aquilo que o questionamento pretendia identificar e manifestar suas preferências. Observa-se que as adequações de linguagem favoreceram o

desenvolvimento da entrevista. Entretanto, revelam a necessidade de adequação do vocabulário no instrumento de pesquisa em reaplicações futuras.

Pergunta 5 – Veja essas fotos de crianças brincando. Qual desses lugares você acha que é mais divertido? O que tem aqui que faz ser mais divertido?

A partir da observação de duas fotografias ampliadas onde aparecem crianças brincando em cenários diferentes, um ambiente construído e outro ao ar livre, os entrevistados, em grande maioria, escolheram o local A como sendo o mais divertido.

Tabela 5 – Locais divertidos para brincar

Locais com crianças brincando	Fotografia escolhida	Frequência
	A	21
	B	9

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 5, ao serem confrontados com duas fotografias mostrando crianças brincando em diferentes locais, a maioria dos entrevistados escolheu o ambiente construído, representado pela fotografia A, como a opção mais divertida dentre as duas alternativas.

Destaca-se que a justificativa para essa escolha está no fato dessa opção ser representada por uma sala de atividades colorida e dotada de muitos brinquedos, dentre eles, um jogo de argolas capaz de despertar grande interesse por parte das crianças. Uma das crianças entrevistadas acrescentou às justificativas anteriores o fato de este ser um local onde os insetos não entram.

Para as crianças optantes pela fotografia B, o ambiente aberto chamou a atenção dos entrevistados pela oferta de muito espaço. Como justificativa para essa escolha, foram apontadas como vantajosas as seguintes possibilidades: poder brincar, correr, fazer estrelinhas e reunir muitas crianças. Também foram destacadas as seguintes características percebidas no ambiente: áreas com incidência direta de luz solar, presença de árvores, área gramada onde se pode andar descalço e fazer piqueniques, um parque e uma casinha identificada no fundo da imagem apresentada onde se poderia brincar.



Percebe-se que o uso de imagens com recursos diferentes confundiu as crianças em relação à escolha do lugar preferido e cabe uma reflexão a respeito desse tópico: será que se as duas fotografias mostrassem o mesmo brinquedo sendo disponibilizado em ambientes diferentes não teríamos outros resultados nas respostas dadas pelas crianças? Dessa forma, em pesquisas futuras é aconselhável mostrar fotografias que possuam recursos semelhantes alocados em ambientes diferentes.

Pergunta 6 – Agora pensando em brincadeiras na escola. Qual o lugar da escola que é o mais legal de brincar? Não vale a sala de aula. O que tem nesse lugar? Do que você brinca?

A escola pesquisada oferece duas alternativas para as crianças usufruírem no intervalo das atividades realizadas em sala, uma em área coberta e outra ao ar livre. Na área coberta é oferecido tapete emborrachado, playground de plástico, jogos (da memória, quebra-cabeça), bonecas, uma casinha de madeira, e área livre para contação de histórias, exposição de filmes e brincadeiras de pega-pega. Na área descoberta é oferecido pátio calçado com brincadeiras coloridas pintadas no chão e espaço para jogar bola, tanques de areia, brinquedos de ferro (escorregador, balanço, gangorra, trepa-trepa, gira-gira e foguete), piscina, árvores, áreas ensolaradas e de sombra, mesinhas de cimento para atividades em grupo e pequenas áreas gramadas. Dentre os entrevistados, 15 crianças preferiram o espaço coberto e 15 crianças preferiram a opção ao ar livre.

Ao serem questionados sobre quais brincadeiras eram praticadas em cada uma dessas áreas, as respostas foram variadas. Na parte coberta foram mencionados: escutar histórias, assistir filmes, jogar futebol, brincar de pique anda (versão adaptada de pique pega para atender a proibição de correr nesse espaço), pirata no brinquedão, em um lugar onde é possível fingir que se está em um barco, de gatinho, cachorrinho e de mãe e pai, de casinha, pega pega, esconde esconde e também de imitar personagens como Homem Aranha, Pokémon e Super Gatinhas. Na parte externa foram indicadas as seguintes atividades: balançar, escorregar, subir no trepa-trepa e se pendurar nele, algumas vezes de cabeça para baixo, pique pega, esconde esconde, circo digital, cavar na areia e assumir diferentes personalidades tais como: aventureiras e rainha do gelo, imitar sereia e outros animais, brincar de chão é lava, Megalodon, Jurassic World, polícia e ladrão e de família.

Tabela 6 – Local preferido para brincar na escola

Locais mencionados	Frequência	O que oferece
Dependências da escola - pátio coberto	15	
Dependências da escola - pátio descoberto	15	

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 6, a atenção foi voltada para os ambientes existentes na escola destinados ao lazer e as crianças foram questionadas a respeito do lugar considerado o preferido para brincar. O Jardim de Infância possui um pátio coberto com um jardim interno e uma área descoberta, externa ao prédio, mas ainda dentro dos seus limites, cercada e ao ar livre. Na parte interna existe um brinquedo de plástico grande, típico de playgrounds sobre um tapete emborrachado e colorido, uma casinha de madeira, jogos e uma área espaçosa apropriada para brincadeiras em grupo. Na área externa, ao ar livre, existe um pátio calçado onde há brincadeiras coloridas como amarelinha e outras pintadas no chão, mesas de cimento para atividades em grupo, tanques de areia, brinquedos de ferro, piscina, árvores, áreas ensolaradas e sombreadas e pequenos trechos gramados.

Não houve prevalência de nenhum dos ambientes disponibilizados pela escola. Metade dos entrevistados escolheram a área coberta e metade a área descoberta. As crianças optantes pela área coberta não revelaram nenhum motivo específico para preterirem o contato com a natureza e, de modo geral, os entrevistados mostraram-se mais apegados aos tipos de brincadeiras e atividades disponíveis em cada um dos espaços oferecidos do que às características do ambiente propriamente dito. Entretanto, as crianças que optaram pela parte externa, além dos brinquedos disponíveis nesse local, citaram a incidência direta do sol em alguns espaços, os tanques de areia, a existência de áreas gramadas e de árvores com as sombras sob suas copas como elementos positivos dessa opção.

Aqueles que optaram pelo espaço coberto, em sua maioria, declararam preferir brincar no que chamam de brinquedão, ou seja, o brinquedo de plástico grande típico dos playgrounds. Mas, também foram relatados como elementos de interesse nesse espaço a existência de jogos, local para brincar de pega-pega, bonecas com aparência de bebês, um tapete emborrachado e uma casinha de madeira onde brincam de família. Na área externa, ao ar livre, foi destacado como pontos relevantes a existência de áreas gramadas e tanques de areia, a possibilidade de ficar descalço, a incidência direta de sol em algumas áreas e de sombra em outras, árvores e brinquedos de ferro como balanço, escorregador, gangorra, trepa-trepa, giragira, foguete e um espaço para jogar bola.

As respostas apresentadas mostraram que os dois ambientes oferecidos para o lazer agradam aos alunos igualmente e sinalizam o sucesso da instituição em seu esforço para

oferecer opções compatíveis com os interesses das crianças. Além disso, destaca-se a liberdade dos estudantes para escolherem brincar onde melhor se sentem, estejam os brinquedos prediletos e seja possível realizar suas brincadeiras preferidas.

Pergunta 7 – Agora veja essas fotos de lugares para brincar na escola. Em qual você gostaria mais de brincar? O que tem nesse lugar que deixa ele legal?

Diante de duas fotografias ampliadas de possíveis ambientes escolares destinados aos momentos de recreação, a maioria das crianças optou pela segunda opção, aquela ao ar livre.

Uma criança não respondeu ao questionamento.

Tabela 7 – Ambientes sugeridos para brincar na escola

Locais sugeridos	Fotografia	Frequência
	B	21
	A	8

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 7, os entrevistados foram questionados a respeito de duas alternativas para brincar em ambientes escolares por meio da observação de fotografias ampliadas. A opção A mostrava um ambiente construído, decorado com motivos infantis, colorido e com oferta de brinquedos variados. A opção B mostrava um parque infantil com um brinquedo de plástico, típico de *playgrounds*, instalado num tanque de areia, ao ar livre e cercado por vegetação. A maioria escolheu a segunda opção. As justificativas para essa opção envolveram a existência de brinquedos de interesse, tais como balanço, escorregador e túnel, mas além disso foram apontados como pontos positivos a existência de areia para cavar, espaço para correr e brincar, vegetação ao redor, possibilidade de haver neste espaço local para sentar e relaxar olhando o céu e também por ser esse um ambiente ventilado.

Pergunta 8 – Em algum momento aqui na sua escola você já teve aula fora da sala de aula? Vocês já fizeram alguma visita ou passeio para fora da escola? Como foi?

O questionamento sobre possíveis aulas ocorridas fora do ambiente da sala de aula não foi compreendido pelos entrevistados.

Ao serem questionadas a respeito dos passeios e visitas realizados fora do ambiente escolar, a maior parte das crianças ouvidas apontou mais de um evento cada uma. Todos foram considerados. As respostas sofreram influência da memória recente e, por isso, na maioria das vezes, mencionaram o último passeio realizado: a ida a uma casa de festas para celebrar a conclusão da etapa da Educação Infantil. Os demais locais mencionados foram o Zoológico, o Jardim Botânico, o lago dos peixes, a Biblioteca Infantil Professora Tatiana Eliza Nogueira, a Escola Classe 308 Sul e um parque de diversões.

Algumas crianças não conseguiram se lembrar dos passeios realizados e outras lembraram-se de ter passeado, mas não tinham memória de qual foi o destino.

Ao todo, oito crianças não responderam adequadamente ao questionamento realizado.

Tabela 8 – Passeios realizados com a escola

Passeios realizados	Frequência
Casa de festas	7
Jardim Zoológico	6
Jardim Botânico	4
Lago dos peixes	3
Biblioteca Infantil Professora Tatiana Eliza Nogueira	3
Escola Classe 308 Sul	3
Parque de diversões	1

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 8, quando questionadas sobre possíveis aulas ocorridas fora do ambiente da sala de aula, as crianças não demonstraram compreender o conceito de aula. Assim, muitas delas apresentaram dificuldade para responder essa questão e permaneceram em silêncio. Depois de muitas ocorrências desse fato, a pergunta foi suprimida das entrevistas posteriores. Dentre todos os entrevistados, uma criança compreendeu o questionamento e contou que o irmão tem aula de horta em sua escola, mas não revelou a existência de atividades semelhantes em sua experiência pessoal.

Quando questionados sobre os locais visitados em passeios organizados pela escola, nota-se que, apropriadamente, a escola pesquisada aproveita-se da sua localização privilegiada em uma quadra do Plano Piloto onde está instalada e incorpora os equipamentos públicos comunitários e espaços públicos disponíveis em seus arredores para realizar atividades externas com as crianças. Desse modo, foram mencionadas com frequência elevada as visitas realizadas ao lago artificial construído em frente a um dos blocos residenciais da quadra onde se pode observar peixes e plantas ornamentais e a Escola Classe localizada próxima, onde os alunos naturalmente serão matriculados para cursar o Ensino Fundamental após a conclusão da Educação Infantil. Outro ponto de visita mencionado foi a Biblioteca Infantil Professora Tatiana Eliza Nogueira, localizada na EQS 108/308, parte integrante da Unidade de Vizinhança

planejada sob a concepção urbanística de Lúcio Costa, composta por quatro quadras formando um conjunto estruturado de forma a associar moradia, trabalho, lazer, comércio e serviços essenciais numa disposição em que podem ser acessados a 15 minutos de distância, a pé ou de bicicleta, sem a dependência de longos deslocamentos por veículos automotores (Veloso; Lourenço, 2023). Essa biblioteca é dotada de um projeto de paisagismo interno criado pelo arquiteto paisagista Roberto Burle Marx e está instalada numa grande área verde onde frequentemente são realizadas atividades externas tais como hora do conto, piqueniques culturais, lançamentos de livros, piqueteca (oficina de brincadeiras), estimulação musical, apresentações de mágicos, rodas de conversa etc.

Algumas crianças mencionaram passeios e piqueniques realizados sem determinar o local preciso onde aconteceram, entretanto sinalizaram a existência de áreas gramadas e árvores como seus pontos de referência. Há probabilidade desses eventos representarem a hora do lanche nos passeios realizados em áreas públicas destinadas ao lazer tais como parques urbanos, Jardim Zoológico e Jardim Botânico, ou se referirem às áreas existentes ao redor da escola, caracterizadas por terrenos planos e arborizados, habitualmente exploradas para esse fim. É relevante destacar que os piqueniques realizados em diferentes locais foram mencionados como o ponto alto de várias das atividades realizadas fora do ambiente escolar.



No que diz respeito aos passeios realizados, várias crianças manifestaram muita satisfação com a ida à casa de festas e declararam que gostaram da oportunidade de brincar com os amigos. Alguns se ocuparam em falar do meio de transporte utilizado ou das caminhadas realizadas para os deslocamentos e, os que se lembraram da ida ao zoológico, falaram dos animais observados e de um macaco que se apossou do lanche e do chapéu de uma das crianças presentes na ocasião.

O terceiro questionamento incluído nessa pergunta, “Como foi?”, não favoreceu o compartilhamento de memórias e, na maioria das vezes, obteve como resposta a expressão “legal”. Para melhor explorar as lembranças da experiência concretizada nos passeios realizados, faz-se necessária a reformulação dessa pergunta em futuras reaplicações do instrumento.

Pergunta 9 – Veja essas fotos de crianças estudando na escola. Em qual desses lugares você acha que é mais gostoso de estudar? O que tem nesse lugar que você gostou? Como você acha que seria ter uma aula nesse lugar?

Duas fotografias ampliadas foram mostradas para os entrevistados com dois possíveis locais para se estudar. A maior parte dos alunos se interessou pelo ambiente ao ar livre representado pela fotografia A.

Tabela 9 – Ambientes sugeridos para estudar na escola

Locais sugeridos	Fotografia	Frequência
	A	17
	B	13

Fonte: dados da pesquisa

Na pergunta 9 as crianças foram convidadas a selecionar um dentre dois possíveis lugares para estudar dentre duas opções representadas por fotografias ampliadas. A primeira alternativa apresentava um local ao ar livre onde havia muita vegetação e um menino de pé com uma prancheta nas mãos e um lápis na mão direita (fotografia A). A segunda alternativa apresentava um ambiente construído onde havia uma menina segurando um lápis com a mão esquerda, acomodada em uma mesa onde havia um caderno, um apontador e um computador (fotografia B). A maior parte dos alunos se interessou pelo ambiente ao ar livre representado pela fotografia A.

As justificativas apresentadas para a escolha da alternativa representada pela fotografia A envolveram componentes do meio ambiente. Foram destacados a possibilidade de se aprender a ler e a escrever num ambiente onde há plantas, árvores, mato, gramado e flores amarelas somado à possibilidade de poder ver o sol, ouvir os passarinhos cantando, sentir o vento, explorar o ambiente, ver animais, sentar-se no chão e ter maior concentração, inspiração para se trabalhar e criatividade. A oferta de uma prancheta com papel e lápis também foi um atrativo. Por fim, a maioria das crianças entrevistadas manifestou que seria muito legal ter aulas nesse ambiente próximo da natureza.

Os que preferiram a fotografia B, majoritariamente, se sentiram atraídos pela presença do computador, mas esse não foi o único quesito capaz de atrair a atenção das crianças. A oferta de um ambiente de estudo organizado e dotado de mesa, cadeira, caderno, lápis, borracha e apontador organizados especialmente para o desenvolvimento de atividades escolares se constituiu num atrativo capaz de fazer com que algumas crianças optassem por ele. As expectativas positivas em torno da possibilidade de realizarem as atividades escolares nesse local destacaram o uso do computador como meio para ter aulas de matemática, línguas estrangeiras, bem como a possibilidade de realizarem pesquisas. O contraponto por tantas vantagens foi colocado por um dos entrevistados ao ver nesse instrumento a possibilidade de se divertir com jogos eletrônicos nos intervalos das atividades ou quando não estiver sob a observação de um adulto e de outros que apontaram a expectativa de o computador realizar as tarefas cabendo a eles a mera cópia das respostas. Em relação ao espaço físico, foram apontados como positivos a proteção das paredes contra possíveis chuvas e por este espaço se tratar de um ambiente limpo, onde não haveria riscos de sujar o dever de casa.

Ao se observar o conjunto das respostas coletadas nas entrevistas, nota-se que apesar da dificuldade de compreensão da acepção da palavra natureza por parte das crianças ouvidas, evidenciada na baixa capacidade de nomeação de todos os seus elementos, elas relataram ter contato com ambientes naturais periodicamente em função de oportunidades criadas pelas famílias e pela escola. Quando questionados sobre preferências para possíveis passeios em família, preferiram a opção com maior intervenção humana. Quando questionados sobre preferências quanto aos locais para brincar, majoritariamente, escolheram alternativas que revelavam um desejo de aproximação com os elementos da natureza. As características desses locais indicavam o favoritismo por: áreas externas às suas habitações, parques urbanos,

ou, genericamente, locais amplos, ventilados, gramados, arborizados e floridos, onde seja possível fazer piqueniques ao ar livre, reunir muitas crianças para brincar, correr, andar descalço, sentar e relaxar olhando o céu, onde se possa subir nas árvores e desfrutar de áreas de sombras sob suas copas, espaços com incidência direta de luz solar, onde se possa tomar banho de sol e de chuva, com areia para cavar e vegetação ao redor, onde se possa ver animais como passarinhos e borboletas e observar a beleza das flores, respirar ar puro, sentir o vento e ouvir o canto dos pássaros.

7 DISCUSSÃO

A partir da análise dos resultados apresentados é possível fazer algumas inferências sobre o modo como as crianças entrevistadas, alunos da segunda etapa da Educação Infantil, compreendem o que é a natureza e como se relacionam com ela. A oportunidade de ouvi-las permitiu que, por meio da linguagem, as crianças revelassem de que forma percebem a natureza (Kuhnen, 2011c). Embora esse tema seja multidisciplinar, apoiada na literatura existente sobre a relação dos seres humanos com a natureza, as respostas obtidas permitem repensar a importância do papel da escola na formação das crianças, especialmente na Educação Infantil.

Observa-se que o Jardim de Infância onde foi realizada a pesquisa, é uma escola com práticas capazes de demonstrar sua intencionalidade na aproximação de seus alunos com o meio ambiente. Ela possui um projeto construtivo e localização privilegiados e lança mão dos recursos existentes dentro e fora de seu espaço para favorecer a realização de atividades ao ar livre. Grande parte das crianças entrevistadas revelaram ter sensações de bem-estar advindas do contato com a natureza. Entretanto, o grupo não é homogêneo e dentro dele há crianças que preferem os ambientes construídos indicando como pontos positivos em suas escolhas o fato de se protegerem da ação dos insetos e das ações do tempo. Diante de fotografias de ambientes com baixo grau de intervenção humana, essas mesmas crianças revelaram ter a sensação de risco iminente de acidentes e a possibilidade de neles se machucarem, se perderem, serem atacados por animais silvestres ou até mesmo se sujam.

As preferências do segundo grupo revelam um distanciamento da natureza em seu estado natural, classificando seus elementos como arriscados e perigosos como apontado por Schultz (2002), ou, associando-os com a sujeira, a desorganização, a doença e o perigo como

apontado por Tiriba (2017) como características daqueles que não se sentem parte da natureza. A constatação do baixo grau de conexão com a natureza por parte dessas crianças revela a necessidade e a oportunidade de atuação da escola para favorecer uma mudança de comportamento nelas.

Segundo Kuhnen (2011c) e Pato (2020), a conexão com a natureza é um construto psicológico formado por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Dessa forma, tudo o que uma pessoa vê baseia-se na forma exterior, mas a estruturação, organização e interpretação das informações afeta o objeto, haja visto resultarem das experiências vividas. O entrelaçamento desses componentes sugere uma relação causal entre a proteção à natureza e o cuidado e a percepção de conexão dos indivíduos com ela. Paz, Zacarias e Higuchi (2022) afirmam ser a conexão com a natureza tão importante que se justifica o esforço e a necessidade do desenvolvimento de ações que contribuam com a formação e ou manutenção dela desde os primeiros anos de vida das pessoas. Pato (2020) chama a atenção para o aspecto cognitivo e atribui a ele o núcleo central desse construto afirmando que o quanto o indivíduo compreende o lugar que ocupa na natureza e o modo como suas ações a impactam, determinam o seu comportamento. Além disso, chama a atenção para o fato de que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã e destaca ser necessário educá-las com o objetivo de desenvolver ou fortalecer essa conectividade com a natureza.

Além do exposto, ao se refletir sobre a dinâmica social atual das famílias caracterizada por escassez de tempo livre para interações entre adultos e crianças, o estímulo ao consumo realizado pela mídia funciona como uma forma de compensação pela falta de proximidade e de interações de qualidade. Mas, afirma Boff (1999) ser este um estilo de vida que valoriza o ter em detrimento do ser e Tiriba (2010, p. 10) conclui “não é de objetos que [as crianças] mais necessitam, mas de proximidade afetiva”.

O consumismo homogeneiza o modo de vestir, de brincar, de se comunicar e de agir. Para Krenak (2020, p. 12) precisamos combater esse modo de vida que concebe a humanidade de forma homogênea onde “o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania [...] e nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes.” Ao contrário, é preciso estar no mundo de uma maneira crítica e consciente. Para tanto, é preciso conscientizar as crianças e suas famílias da relação existente entre os hábitos de compra e a

situação do planeta, pois a fonte de todas as matérias-primas e recursos de produção como água e energia vêm da natureza e é também nela que são lançados todos os rejeitos dos processos de fabricação. É preciso ensinar e aprender que “a Terra é um sistema vivo, tem ritmos próprios, tem limites, não poderá, indefinidamente, ceder matérias-primas e energia à ganância das empresas e aos caprichos dos consumidores” (Tiriba, 2010, p. 10).

Então, para combater o consumismo, é necessário desviar o interesse pela posse de objetos, estimular interações solidárias e o consumo de forma equilibrada. Mas, como aponta Joslin e Roma (2017, p. 101) “consumidores conscientes só existem em sociedades cuja a educação ambiental é base, na escola e na família”. Para as autoras,

a educação é um processo de aprendizagem permanente e, quando voltada para a questão da sustentabilidade, deve-se respeitar todas as formas de vida e considerar valores e ações que contribuam não para a conservação ecológica, mas também para a transformação social e humana, pois essa educação estimula a formação de uma sociedade mais crítica, justa e ecologicamente equilibrada (Joslin, Roma, 2017, p. 103).

Segundo Ferreira e Santos (2018, p. 63), a Educação Ambiental pode contribuir para a formação das crianças por meio da “mediação de vivências que promovam experiências significativas”. As ações devem ser pautadas em princípios éticos, considerando o respeito a si mesmo, ao outro e a Natureza.

Para Tiriba (2010, p. 2), a Educação Ambiental deve ser conduzida como “processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida, [...] fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade”.

A efetividade da mudança de atitudes e comportamentos que se deseja depende de toda a sociedade. Logo, um processo educativo voltado para a conscientização ambiental não é papel exclusivo da escola, mas reconhece-se a importância dessa instituição para uma boa formação capaz de despertar os alunos para a consciência solidária. Por isso, a Educação Ambiental deve ser colocada em prática com o objetivo de contribuir para “a formação humana, voltada a reconhecer o meio ambiente como parte essencial à vida humana e a todas as outras formas de vida” (Joslin e Roma, 2017, p. 102-103).

Para que isso ocorra, é importante haver interações entre as crianças e os ambientes naturais de modo a torná-las capazes de compreender seus seres, elementos e processos. Para

tanto, famílias e escolas precisam criar oportunidades e estimular as interações livres com seres e elementos naturais, tanto como forma de compensar o afastamento desses ambientes provocado pelo desenvolvimento econômico e pela urbanização dos espaços de vida que criaram um distanciamento psicológico das crianças em relação à natureza, como para favorecer o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional delas (Profice, 2016).

Contudo, por diferentes razões, observa-se que atualmente as crianças ficam a maior parte do tempo em ambientes construídos. Considerando o contexto de vida atual com os adultos trabalhando longas jornadas, as crianças permanecendo nas escolas por muitas horas, muito tempo sendo dispendido nos deslocamentos entre os endereços de casa, do trabalho e da escola, a exploração imobiliária que destina poucas áreas livres para o lazer, a insegurança dos grandes centros, as facilidades dos meios atuais de comunicação que tanto aproximam como afastam as pessoas e a oferta de entretenimento por meio da tecnologia, restam poucas oportunidades para o contato direto com a natureza nas rotinas das famílias.

A partir dessas considerações, é possível pensar na escola como local apropriado para as crianças interagirem com seus pares num ambiente seguro, brincarem ao ar livre, desenvolverem atividades que favoreçam a aproximação da natureza e a experimentação do contato direto com o meio ambiente. É importante que a Educação, articulada com a Psicologia, atue na dimensão cognitiva da construção da identidade delas, favorecendo a compreensão de que se constituem em seres da natureza, parte integrante dela, para a valorizarem e a protegerem. É na escola onde elas podem “conhecer e aprender mais sobre as questões ambientais e os sistemas e ecossistemas existentes” (Pato, 2020, p. 11).

E, para se estabelecer um novo olhar para a natureza, é recomendável que seja possível admirá-la, desfrutá-la, reverenciá-la e respeitá-la com inteireza, unindo vários tipos de conhecimento, tais como os científicos, os cotidianos, os estéticos e os artísticos (Tiriba, 2010).

Para Soares, Oliveira e Silva (c2022, p. 2),

as escolas devem possuir características transformadoras, que possibilitem ao seu alunado a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de introduzir mudanças de atitude nas relações do ser humano com o seu meio e conseqüentemente a adoção de novas posturas individuais e coletivas. Essa consolidação de novos valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, refletirá na implantação de uma nova ordem ambiental sustentável.

Dessa forma, a conexão com a natureza deve ser considerada como um direito das crianças, um princípio de trabalho e estar relacionada aos objetivos pedagógicos do processo educativo. Isto posto, é fundamental estabelecer nas Instituições de Educação Infantil um cotidiano de liberdade que garanta o contato com os elementos da natureza, respeitando a atração inata que as crianças sentem pelos universos biótico (seres vivos do ecossistema, tais como plantas e animais) e abiótico (outras partes do ecossistema, como o solo, a atmosfera, a luz e a água), respeitando a condição biofílica dos seres humanos de propensão em se filiar a todos os seres vivos e defendendo a interação com a natureza como um direito humano.

Para garantir um processo educativo como o proposto, é necessário que os espaços da educação infantil e as políticas de formação sejam compreendidas como um “campo intersetorial, interdisciplinar e multidimensional, o que aponta para uma articulação entre as perspectivas da Educação, da Cultura, da Saúde, da Assistência e do Meio Ambiente” (Tiriba, 2017, p. 81). É fundamental que o processo de formação seja estabelecido de maneira integrada, interdisciplinar, transversal e permanente de modo a estimular um relacionamento profundo entre a criança e a natureza como cumprimento de um direito a ser garantido na infância e, portanto, indissociável dos processos de educar e cuidar típicos da Educação Infantil (Ferreira, Santos, 2018).

Diferentes normativos no Brasil garantem o acesso ao meio ambiente e à educação ambiental. Dentre eles, destaca-se a Constituição federal de 1988 (Brasil, 1988), que em seu Artigo 225 assegura:

todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

E, especificamente, no inciso VI, é atribuída ao Poder Público a incumbência de assegurar a efetividade desse direito impondo-lhe o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

Posteriormente a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999), estabeleceu o conceito desse processo garantindo-lhe as

características de essencialidade e permanência no processo educativo em todos os níveis e modalidades de ensino. Em seu Artigo 1º está disposto:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovada pela Resolução CEB/CNE nº 5, de 17/12/2009 (Brasil, 2009), apresentam elementos que aproximam essa etapa da educação de novos paradigmas para o estabelecimento de um convívio sustentável entre os seres humanos e a natureza. Especificamente, nos artigos 6º, 7º, 8º e 9º são preconizadas práticas pedagógicas em que haja interações e respeito com o meio ambiente, construção de novas formas de sociabilidade, compromisso com a sustentabilidade do planeta, criatividade, ludicidade, rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, autorização para deslocamentos e movimentos amplos nos diferentes espaços da escola, incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento do mundo físico e social, ao tempo e à natureza, bem como promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, evitando o desperdício dos recursos naturais entre outros aspectos, todos apoiados em eixos norteadores que preconizam as interações e as brincadeiras.

Profice (2016), orienta que as ações voltadas a estimular o ambientalismo na primeira infância devem ser realizadas por meio de brincadeiras livres e a exploração da natureza deve ser realizada em atividades com os pares, a família e outros adultos de referência.

Baseados nesses princípios, Tiriba (2010) reconhece as escolas de Educação Infantil como espaços privilegiados para aprender-ensinar, onde se pode religar as crianças com a natureza, inovar os processos de conhecimento, combater o consumismo e o desperdício. Para tanto, destaca ser necessário repensar a rotina de trabalho com as crianças, os tempos e os espaços a serem ocupados. Afirma ser importante retirá-las das salas de atividades fechadas e oferecer um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, onde seja possível ter contato com todos os seres, coisas e fenômenos da natureza. Sugere um movimento de desemparedamento das atividades, organização das rotinas pautada nos interesses demonstrados pelas crianças e

no estabelecimento de relações entre adultos e crianças pautadas numa ética da alegria. Para a autora, a aprendizagem não está restrita às salas de aula, mas, ao contrário, pode ocorrer em todos os lugares e defende que o contato com a natureza pode favorecer, além da transmissão de conceitos por meio da razão, a exploração dos sentimentos e, na presença deles, estimular outras dimensões do processo de conhecimento tais como as corporais, espirituais, emocionais e estéticas.

A Educação Infantil, portanto, deve “rejeitar práticas pedagógicas que propõem um conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, tomado como simples ‘objeto de estudo’, domínio de explorações humanas” (Tiriba, 2010, p. 3). Para a autora, ao desemparedar a educação infantil, é possível explorar os cenários disponíveis, observar a paisagem, apreciar a natureza e, a partir da reflexão sobre seus elementos, desenvolver investigações pedagógicas, tais como pode ocorrer quando, ao se observar um rio ou um lago, estimular as crianças a pensarem nos seres que os habitam, em quem utiliza suas águas, de que forma as utilizam, em quem tira delas o seu sustento e no que existe em sua volta, de tal modo a se permitir a compreensão de que todos os membros de um ecossistema estão interconectados numa vasta rede de relações. É fundamental, então, se estabelecer uma prática com as crianças baseada em atividades que favoreçam uma “relação intensa com o mundo natural, brincadeiras espontâneas ao ar livre, o faz de conta, a narrativa, trocas humanas essenciais ao aprendizado da vida em grupo, ao exercício da democracia” (Tiriba, 2017, p. 74).

Assim, é relevante que a Educação Infantil assuma um papel de agente na difusão de informações e mobilização das crianças trazendo para suas atividades a reflexão sobre temas tais como o necessário, o supérfluo, o desperdício e o reaproveitamento de materiais. A escola pode, então, como alternativa ao consumo desenfreado, propor oficinas de produção ou conserto de brinquedos e incentivar feiras de troca com a participação das famílias e da comunidade. Ao desviar o foco das aquisições, é possível incentivar interações onde essas dinâmicas tenham como referência o relacionamento entre os seres vivos e não os objetos (Tiriba, 2010).

Um processo educativo crítico que favoreça a problematização e a contextualização do saber pode trazer para a escola algumas reflexões sobre nossa forma de estar no mundo e os impactos do estilo de vida atual sobre o meio ambiente. A temática ambiental pode ser incluída

como eixo transversal e, de modo interdisciplinar nos conteúdos curriculares já estabelecidos pelos normativos existentes, permear as diferentes atividades escolares. O objetivo deve ser a construção de uma cultura cidadã e a formação de atitudes ecológicas que serão refletidas e generalizadas em seu cotidiano, em todos os espaços e em todas as circunstâncias de vida. Portanto, pode a escola planejar e conduzir ações e projetos de maneira criativa favorecendo o desenvolvimento de um processo educativo integral, envolvendo estudantes e docentes com a comunidade, trazendo elementos da natureza para suas pautas, contribuir para a mudança de seus modos de pensar e agir, criar uma consciência ecológica e influenciar o estabelecimento de relações mais equilibradas com o planeta (Reis; Schwertner, 2021).

Ao se propor mudar relacionamentos e comportamentos, faz-se necessário pensar no sistema de valores que impulsionam essas dinâmicas. Os valores amparam o modo de agir dos indivíduos, demonstram as preferências, diferenciam aquilo ao qual é atribuído valor daquilo que não o tem. Podem auxiliar a compreender a cultura de um povo explicando seus modos de agir, costumes e normas sociais, revelando atitudes e padrões de comportamentos que, quando estudados, podem ser objeto de modificações e transformações sociais (Tamayo, 2007; Lapa, Pato, 2021)

Lapa e Pato (2021) defendem ser os valores humanos essenciais para compreensão das relações humano-socioambientais e para a estruturação de sociedades justas e sustentáveis. Reconhecem que as reflexões e discussões, típicas de um processo educativo orientado por valores humanos, provocam os estudantes a repensarem suas condutas e relações tanto com os seus semelhantes, como com a natureza e os diversos ambientes em que vivem, despertando neles o desenvolvimento de pensamento crítico e inclusivo e o senso de responsabilidade sobre suas ações.

Esse processo pode repercutir em processos adaptativos que alterem crenças, atitudes e comportamentos tanto pessoais, como dos grupos, agindo a favor de uma educação para a vida. Pode, ainda, despertar a vontade de construir o futuro a partir de novas atitudes e novos comportamentos no presente por meio do estabelecimento de interações sociais justas, inclusivas e sustentáveis, contribuindo, assim, para a formação integral dos estudantes. Com o objetivo de transformar as relações na sociedade e com o meio ambiente, Lapa e Pato (2021) apontam para a necessidade do desenvolvimento de ações nos contextos formativos com foco

no desenvolvimento de um sistema de valores e crenças baseados numa concepção ecocêntrica e biosférica, ou seja, que desviem o foco da posição de centralidade do ser humano e coloquem a natureza como elemento principal do meio ambiente, centrada na manutenção de todas as formas de vida e buscando a conciliação entre os interesses humanos e os da natureza, conduzindo a humanidade para uma convivência sustentável.

Especificamente, projetos com foco na ativação de valores pró-sociais e ecológicos podem contribuir com a melhor compreensão do mundo e das questões relacionadas ao bem comum. Tais valores voltam-se aos interesses pessoais e coletivos, favorecendo a “aceitação dos outros como iguais e a preocupação com o bem-estar de todos e com a natureza” (Pato; Lapa, 2021, p. 274). Esse entendimento é reforçado por Fiamoncini e Pato (2020, p. 2), ao defenderem que “valores e crenças ambientais influenciam na adoção de estilos de vida sustentáveis e na preocupação ambiental”.

Estudos apontam que pessoas com valores ecológicos ativados tendem a ser mais tolerantes e benevolentes e mais voltadas para as ações do bem comum do que para a competição (Pato, 2011). Logo, percebe-se que esses valores possibilitam aumentar a conexão com a natureza e estimular comportamentos pró-ambientais, contribuindo com a educação ambiental e o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Infantil (Lapa e Pato, 2021).

A Educação Ambiental, por sua vez, pode despertar a vontade de construir um futuro sócio ambientalmente equilibrado. Dessa forma, os investimentos nessa área podem estimular comportamentos voltados para o desenvolvimento sustentável apoiados nos princípios da conexão com a natureza e priorizando uma educação para a vida, amparada em novos conceitos de cidadania, qualidade de vida, liberdade e democracia (Tamayo, 2007; Lapa; Pato, 2021).

Conclui-se, portanto que as experiências de contato com a natureza na infância, influenciadas pelo contexto em que se vive, podem contribuir para o desenvolvimento do sentido de pertencimento ao mundo natural pelas crianças, gerar conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento, no futuro, de um comportamento pró-ambiental adulto que se traduza numa relação equilibrada entre humanos e natureza. Pensando na necessidade de se estabelecer um processo de ensino-aprendizagem apoiado numa cultura ecológica que dê ênfase às

experiências diretas e espontâneas nos ambientes naturais, são apresentados dez princípios fundamentais para o planejamento e desenvolvimento de atividades com crianças desde a fase pré-escolar. São eles:

1. As crianças devem ter tempo livre sem atividades estruturadas, estar espontaneamente na natureza, com seus pares ou familiares. Estas ocasiões promovem observações e descobertas e estimulam a criatividade e a imaginação.
2. Os adultos devem promover aprendizados acerca da natureza que podem ser semiestruturados, utilizando a natureza como fonte de aprendizado e experimentação.
3. As crianças devem ter oportunidades diárias de explorar o terreno, a água e os organismos vivos dos ambientes. Por meio dessas experiências naturais, poderão conhecer acerca de seu meio e de demais espécies.
4. Projetos escolares e comunitários devem incluir uma abordagem ativa e participativa acerca da natureza e a oportunidade de desenvolver o conhecimento de ciências naturais integradas. O engajamento no ambiente natural pode permitir experimentações e experiências significativas desde que o aprendizado intencional e as atividades espontâneas construam consciência e habilidades de observação.
5. Experiências de aprendizado na natureza serão apropriadas ao desenvolvimento quando reconhecemos que crianças, sobretudo antes dos 9 anos de idade, precisam de experiências que deem suporte a sua afinidade natural com a natureza próxima. As crianças não devem ser bombardeadas com problemas ambientais e conceitos ecológicos complexos antes de estabelecerem seu próprio senso de lugar.
6. A cultura e o ambiente nativo devem ser reverenciados e apreciados.
7. Uma abordagem do senso comum por parte dos adultos deve dar suporte às crianças em seus desafios de aprendizagem ao ar livre. Elas devem ser autorizadas à liberdade de exploração com segurança e uma desorganização tolerável.
8. Os líderes da escola e da comunidade devem considerar a preservação dos ambientes naturais nos projetos de desenvolvimento e design paisagístico.
9. Os líderes da escola e da comunidade devem construir escolas verdes com eficiência energética, sustentáveis e que ofereçam ambientes de aprendizado mais saudáveis tanto para as crianças como para os que com elas trabalham.
10. Os adultos devem cuidar para não permitir que a atratividade dos aparelhos tecnológicos se sobreponha aos encantamentos da natureza. A formação de uma cultura ecológica entre as crianças pré-escolares deve começar com a formação de uma relação da criança com ela mesma e com a

sua natureza, como centro de muitas influências e relações com o resto do mundo que podem ter um papel especial (Profice, 2016, p. 122-123).

Por fim, reconhece-se a relevância do presente estudo considerando a existência de poucas pesquisas realizadas com crianças entre 5 e 6 anos de idade até o presente. Destaca-se por identificar como crianças nessa faixa etária compreendem a natureza e de que forma se relacionam com ela. Os resultados alcançados podem contribuir para incrementar os esforços já realizados na etapa de Educação Infantil com o processo formativo de seus alunos e a oportunidade de ativar valores ecológicos como parte das atividades realizadas pode favorecer a constituição das crianças como ser, fortalecer a conexão delas com a natureza e contribuir para a formação de adultos mais comprometidos com o equilíbrio da vida no planeta Terra. Quanto mais cedo compreendermos de que formam as crianças compreendem a natureza e como se relacionam com ela, mais poderemos contribuir para o desenvolvimento de pessoas saudáveis física e mentalmente que, ao mesmo tempo, poderão sustentar atitudes ecocêntricas e biosféricas e estimular relacionamentos justos e equilibrados na sociedade.

As conclusões aqui apresentadas foram limitadas pelo pequeno número de respondentes e pelo fato de a entrevista estruturada não estar adaptada para aplicação com crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A quantidade de perguntas realizadas, para algumas crianças, tornou a entrevista cansativa e algumas das fotografias mostradas ao longo do processo, em questões que buscavam identificar a preferência por ambientes construídos em comparação com alternativas ao ar livre, ofereciam recursos diferentes em cada um dos espaços desviando a atenção do lugar e, conseqüentemente, chamando a atenção para o recurso oferecido em cada um dos ambientes. Diante da relevância do tema aqui apresentado, sugere-se a diminuição do número de questões na entrevista estruturada, a substituição das fotografias utilizadas nas perguntas 5 e 7 do instrumento de pesquisa (Anexo A), a realização de pesquisas semelhantes em outras escolas com crianças da mesma faixa etária e estudos voltados para a ativação de valores ecológicos em alunos da Educação Infantil.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi identificar de que forma os participantes compreendem o que é a natureza e de que forma se relacionam com ela. Os resultados indicaram a associação

do conceito de natureza majoritariamente com a vegetação e, em número significativamente inferior de ocorrências, os animais, especialmente as aves. Poucas citações foram feitas aos elementos água, terra e ar e apenas uma citação foi feita a um ser humano. A observação sobre as interações com o meio ambiente proporcionadas pela família mostrou a preferência pelas áreas públicas destinadas ao lazer disponíveis na cidade, tais como os parques urbanos, o Eixão do lazer, a Torre de TV e o Jardim Zoológico. Os passeios aos shopping centers apareceram em segundo lugar, entretanto nota-se que o interesse por esses centros de compras não está centrado na aquisição de bens, mas majoritariamente na oportunidade de brincar em um parque de diversões privado específico, usufruir de oportunidades de contato com a cultura viabilizadas em idas ao cinema e apresentações teatrais e, ainda, frequentar os estabelecimentos destinados à alimentação.

As brincadeiras favoritas indicadas são pique pega, pique alto, pique esconde e a imitação de personagens, que acontecem geralmente na escola, onde moram e nas áreas públicas destinadas ao lazer. Nas situações hipotéticas de interação com a natureza, representadas por fotografias ampliadas de ambientes naturais e construídos, as respostas variaram, entretanto, é notório que as crianças se detiveram mais nos recursos oferecidos nas fotografias do que no local onde esses recursos estavam instalados. Assim, para passear com a família evitaram o ambiente natural, aquele com menor intervenção humana, para brincar optaram pelo ambiente construído, mas a sugestão de local para brincar na escola e para estudar revelaram a preferência pelo ambiente ao ar livre.

As situações em que os ambientes naturais foram preteridos trouxeram, por parte de alguns dos entrevistados, justificativas para essa conduta que revelaram uma visão da natureza como um local sujo, sujeito a intempéries e perigoso. Mas, as respostas associadas à prática das interações com o meio ambiente realizadas pela escola e pela família, geralmente associadas aos momentos de lazer e às brincadeiras favoritas, mostraram a preferência por ambientes externos, ao ar livre e amplos, onde a possibilidade de interação com os elementos da natureza é vista como um ponto positivo.

O grupo não é homogêneo e dentro dele tanto há crianças que se relacionam positivamente com a natureza, como há as que preferem os ambientes construídos para se protegerem da ação dos insetos, da chuva e dos riscos de acidentes apontando os ambientes

naturais como locais onde há probabilidade de se machucarem, se perderem, serem atacados por animais silvestres ou até mesmo se sujarem. Essa situação revela uma oportunidade e a necessidade da atuação da escola para favorecer uma maior interação das crianças com os elementos da natureza, promover o encantamento pelos seus seres e processos e ainda promover a conscientização de que eles também fazem parte desse conjunto. Para tanto, a educação ambiental pode ser o recurso a ser utilizado para o desenvolvimento dessa ligação entre as crianças e os ambientes naturais por meio de interações significativas.

Faz-se também necessário trazer para as atividades da Educação Infantil a reflexão sobre temas como o necessário, o supérfluo, o desperdício e a reciclagem. Nesse processo, espera-se estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e o engajamento das crianças para a utilização consciente dos recursos naturais com o propósito de despertar nelas atitudes e comportamentos de proteção e cuidado com a natureza. Nesse processo, é necessário o desenvolvimento de preocupações biosféricas, desenvolvimento da conexão com a natureza e conscientização da necessidade de atuarem na construção de um mundo capaz de oferecer conforto e segurança para todas as formas de vida. Para tanto, é indispensável que inibam o egoísmo e aprendam a pensar na coletividade. Isso pode ser alcançado por meio do desenvolvimento de atividades com foco na ativação de valores ecológicos, relacionados à dimensão de autotranscendência, tendo em vista que os indivíduos que guiam suas ações baseadas nos valores universalismo e benevolência apresentam mais tolerância e colaboração nas suas relações interpessoais, cuidam da natureza e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marilene Vieira; PIMENTEL, Rejane Magalhães de Mendonça; BILAR, Alexandro Bezerra Correia. Multidisciplinaridade da percepção ambiental aplicada às relações homem-natureza: Revisão sistemática. In: **Journal of environmental analyses and progress**, v. 5 n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/JEAP/article/view/3124>. Acesso em: 29 out. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 06 jul. 2024

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília : MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024

CLEGG, Brian (2020). Do que realmente é feito o corpo humano? In: **BBC News Brasil**, 4. Set. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54017303#:~:text=A%20coisa%20fica%20assim%3A%20temos,j%C3%A1%20atingimos%2099%2C95%25>. Acesso em: 20 out. 2023.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed., reimpr. 2016. Tradução, Magda França Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica, Dirceu da Silva. Porto Alegre : Artmed, 2016.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. *Revista Zero-a-seis*, v. 21, n. 39 p. 31-50, jan-jun, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>. Acesso em: 27 jul. 2024

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano; SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos. As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da BNCC. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 62–73, 2018. DOI: 10.14295/ambeduc.v23i2.8424. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8424>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FIAMONCINI, Diane I.; PATO, Claudia M. L. Human values as predictors of agroecological beliefs. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e3656, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3656>. Acesso em: 04 set. 2024.

FILARDO, Ronaldo Domingues. Metodologia de pesquisa científica : fundamentos, princípios e processos. 1. ed. Intersaberes, 2024.

JOSLIN, Érica B.; ROMA, Adriana de C. A importância da educação ambiental na formação do pedagogo : construção de consciência ambiental e cidadania. **Revista Ciência Contemporânea**, v.2, n.1, p.95-110. Disponível em: [*20180301124833.pdf \(uniesp.edu.br\)](https://www.unesp.br/revista-ciencia-contemporanea/20180301124833.pdf). Acesso em: 06 jul. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2. ed. 8. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 102 p.

KUHNEN, Ariane. Percepção ambiental. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas básicos em psicologia ambiental.** Petrópolis: Vozes, c2011.

LAPA, Luiz Gonzaga; PATO, Cláudia. Formação de valores pessoais pró-sociais no ambiente escolar. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 266–290, 2021. DOI: 10.14295/remea.v38i3.13491. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13491>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MARTINS, Débora Borges; RODRIGUES, Adriana. Propostas didáticas para a educação infantil: a tríade brincadeira, criatividade e linguagem. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 65, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22350>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MARTINS, Jéssica Nascimento; SILVA, Déborah Kallyne Santos da; DIAS, Alice Maria André; FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. O direito à Educação Infantil: avanços legais e desafios para a efetivação do direito das crianças do Município João Pessoa - Paraíba . **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11540>. Acesso em: 17 ago. 2024.

MELLO. Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun. 2007. Acesso em: 27 jul. 2024.

MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil : retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 14, n. Esp, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PATO, Claudia. Conectividade com a natureza, mitigação e adaptação à mudança climática. **Ambiente, Comportamiento y Sociedad**, v. 3, n. 1, p. 8-15, 15 jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350324653_Conectividade_com_a_natureza_mitigacao_e_adaptacao_a_mudanca_climatica_Connectedness_with_nature_mitigation_and_adaptation_to_climate_change. Acesso em: 26 jun 2024.

PATO, Claudia. Valores ecológicos. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PATO, Claudia; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Crenças e Atitudes Ambientais. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 36–46.

PATO, Claudia.; TAMAYO, Á. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 103–117, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3003> Consultado em: 05 jul. 2023.

PAZ, Damaris T.; ZACARIAS, Elisa F. J.; HIGUCHI, Maria Inês G. Connection with Nature in children’s reference adults. **Ambiente & Sociedade**, v. 25, p. e00131, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc20200013r1vu2022L2AO>. Acesso em: 04 set. 2024.

PORTELA, Lindon Johnson Pontes, LAUER-LEITE, Iani Dias, DE NOVAIS, Jaílson Santos. Conexão com a natureza e comportamento pró-ambiental infantil: revisão de pesquisas na América Latina. **Psicología desde el Caribe**, Barranquilla, v. 40, n. 3, 2023. Disponível em:

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15555>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PROFICE, Christiana. **Crianças e natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

REIS, Geilson de Arruda.; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: aprendizagens estudantis e seus reflexos para além da escola. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 69, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.069.AO08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27939>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Número 16, p. 27-34, jan/fev/mar/abr 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROS, María; GOUVEIA, Valdiney V. (organizadores). **Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo : Senac, 2006.

SALES, Ana Cristina R.; FERREIRA, Ágatha B. P.; MENEZES, Rayana A. de; ROBERTO, José Carlos A. A gestão ambiental no âmbito escolar: sua importância para o desenvolvimento das futuras gerações. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 5879–5894, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-096. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1212>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SOARES, Delyane L.; OLIVEIRA, Habybabanne M. de; SILVA, Edevaldo da. **Percepção e educação ambiental de professores**. Paraíba : Licuri, c2022. Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/2/1>. Acesso em: 06 jul. 2024.

SCHWARTZ, Shalom H. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, María; GOUVEIA, Valdiney V. (organizadores). **Psicologia social dos valores humanos : desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados**. São Paulo : Senac, 2006. p. 55-85.

SCHULTZ, P. Wesley. Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. **Journal of Social Issues**, 56(3), 391-406, 2000. Retrieved July 27, 2012. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em: 28 out. 2023.

SCHULTZ, P. Wesley. Inclusion with Nature: the Psychology Of Human-Nature Relations. In: **Psychology of Sustainable Development** (pp. 61–78). Springer, Boston, MA. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4. Acesso em: 01 out. 2023.

SCHULTZ, P. Wesley. The structure of environmental concern: concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 327–339. <https://doi.org/10.1006/jevps.2001.0227>. Acesso em: 07 nov. 2023.

SCHULTZ, P. Wesley, Shriver, C., Tabanico, J. J., & Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. **Journal of Environmental Psychology**, 24(1), 31–42. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00022-7). Acesso em: 22/10/2023.

SCHWARTZ, Shalom H. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: Tamayo, Álvaro; Porto, Juliana Barreiros (Org.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis : Vozes, 2005. p. 21-55.

TAMAYO, A. Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. spe, p. 7–15, 2007. Disponível em: [SciELO - Brasil - Hierarquia de valores transculturais e brasileiros Hierarquia de valores transculturais e brasileiros](#). Acesso em: 19 jul. 2024

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010,

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, 2017, vol. 3, núm. 1, January-April, ISSN: 2446-6220. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521008/552756521008.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2024

TORRES, Cláudio V.; Schwartz, Shalom H.; Nascimento, Thiago G. A teoria de valores refinada : associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. **Psicologia USP**, v. 27, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/44KFRtV9cK86Hd8QVq7n83z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023

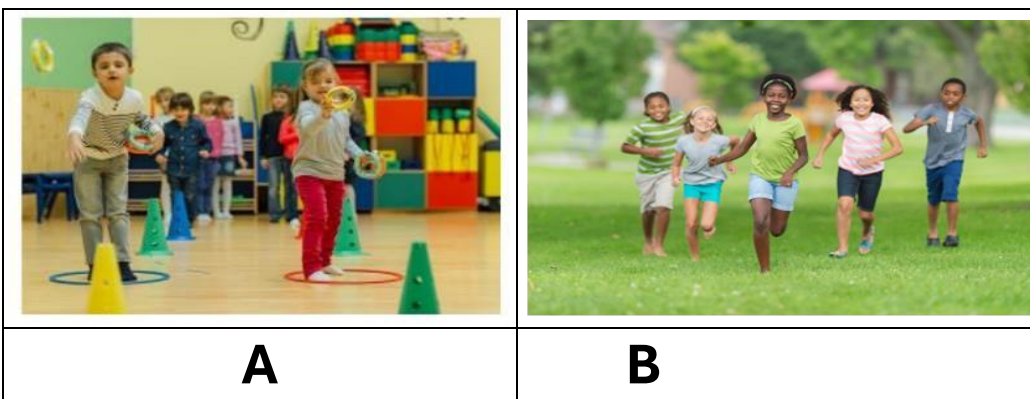
VELOSO, Maria Lúcia; LOURENÇO, Uirá. Cidade de 15 minutos e a Unidade de Vizinhança. **Mobilize Brasil**, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://www.mobilize.org.br/blogs/brasil-para-pessoas/sem-categoria/cidade-de-15-minutos-e-a-unidade-de-vizinhanca/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ANEXO A – PROTOCOLO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA

1. Fale para mim duas palavras que te vem à cabeça quando alguém fala em natureza.
2. Qual o lugar que você mais gosta de ir com seus pais? O que tem de legal nesse lugar? O que vocês fazem quando vão lá?
3. Agora veja essas fotos de lugares na natureza. Em qual delas você gostaria de passear com seus pais? O que você acha que tem de legal nesse lugar? E nesse outro o que tem que você acha que não gostaria tanto?

**A****B**

4. Qual é sua brincadeira favorita? Onde você mais gosta de brincar?
5. Veja essas fotos de crianças brincando. Qual desses lugares você acha que é mais divertido? O que tem aqui que faz ser mais divertido?



6. Agora pensando em brincadeiras na escola. Qual o lugar da escola que é o mais legal de brincar? Não vale a sala de aula. O que tem nesse lugar? Do que você brinca?
7. Agora veja essas fotos de lugares para brincar na escola. Em qual você gostaria mais de brincar? O que tem nesse lugar que deixa ele legal?

**A****B**

8. Em algum momento aqui na sua escola você já teve aula fora da sala de aula? (Se ficar muito inacessível para criança dizer que em uma escola que você visitou uma criança disse que teve aula no jardim da escola- “Sabe que em uma escola que eu visitei uma criança disse que teve uma aula muito legal no jardim/horta/quintal da escola acredita?”). Vocês já fizeram alguma visita ou passeio para fora da escola? Como foi?
9. Veja essas fotos de crianças estudando na escola. Em qual desses lugares você acha que é mais gostoso de estudar? O que tem nesse lugar que você gostou? Como você acha que seria ter uma aula nesse lugar?

**A****B**

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PAIS/RESPONSÁVEIS

Prezados Pais/Mães/Responsáveis,

Venho com todo respeito solicitar do/a senhor/a autorização para seu/sua filho/a participar de uma pesquisa que será realizada na escola onde estuda. Essa pesquisa faz parte de um projeto em rede com outras universidades brasileiras e envolve pesquisadores e alunos de pós-graduação e iniciação científica destas instituições participantes. O projeto foi aprovado pelo CNPq no Edital 40-2022. Abaixo descrevo os detalhes da pesquisa e como vai acontecer:

Título da pesquisa: “Conexão com a natureza e comportamento em ambientes da Educação Básica no Brasil”,

Pesquisadora responsável no Distrito Federal - DF: Profa. Dra. Claudia Marcia Lyra Pato – Universidade de Brasília.

Benefício da Pesquisa: Esse tipo de pesquisa tem por objetivo principal investigar as implicações da inserção de ambientes naturais no espaço físico e atividades pedagógicas na formação da Conexão com a Natureza e nos comportamentos ecológicos em crianças e adolescentes da educação básica. Se você aceitar autorizar a participação de seu/sua filho/a, contribuirá para o desenvolvimento de programas educativos que visem um maior cuidado para com a natureza e maior benefício no desenvolvimento físico e mental dos alunos.

Como será a participação de seu/sua filho/a: Eles/elas responderão a um questionário na própria escola, com a autorização do/a gestor/a e professor/a da escola e que não prejudique sua atividade escolar. Esse questionário terá perguntas que serão lidas pela pesquisadora e contém uma seção para o perfil sociodemográfico, outra seção para identificar atividades relativas ao contato com a natureza, outra seção para identificar o quanto o aluno se sente parte da natureza e finalmente uma seção sobre tipos de atividades pró-ambientais que ele costuma fazer.

Sobre os cuidados éticos: A participação de todos é voluntária. Seu/sua filho/a nada pagará, nem lhe será pago pela sua participação. Mesmo se o senhor/a autorizar e o seu/sua filho/a não quiser participar, não haverá nenhum prejuízo para ele ou ela. Asseguro que os riscos ao seu/sua filho/a são mínimos, mas se sentir algum desconforto ou constrangimento, mesmo tendo aceitado previamente, ele/ela poderá desistir e sair sem problemas. Os resultados serão divulgados ao final da pesquisa (em forma de textos científicos e dissertações), e suas informações serão confidenciais, sem a identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da escola e dos alunos.

Sobre algum imprevisto: Caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o

desenvolvimento da pesquisa aos participantes, a pesquisadora suspenderá a aplicação do questionário para prestar o devido acompanhamento necessário aos envolvidos, visando assegurar o bem-estar deles.

Sobre contato e dúvidas: Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no (dados de contato da pesquisadora responsável). O/A Sra. também pode entrar em contato, caso tenha interesse como o Comitê de Ética da Universidade de Brasília pelo telefone (61) 3107 1592 ou pelo e-mail: cep_chs@unb.br.

Como proceder para autorizar a participação de meu/filho/a: Se concordar, queira assinar essa no espaço abaixo, responder às questões do formulário e enviá-las junto com seu/sua filho/a. A ele/ela será solicitado também a sua concordância para participar da pesquisa num formulário próprio.

Muito obrigada,

Claudia Marcia Lyra Pato (Brasília/DF) – Coordenadora Geral da Pesquisa

E-mail: claudiap@unb.br Celular: (61) 98131-9484

ANEXO C - AUTORIZAÇÃO PÓS-INFORMAÇÃO

Autorização Pós-informação

Eu, _____, após a leitura deste documento estou suficientemente informado/a, ficando claro para que a participação de meu/minha filho/a é voluntária na pesquisa “Conexão com a natureza e comportamento em ambientes da Educação Básica no Brasil”, e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância e autorização em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, sendo que uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do responsável pelo/a aluno/a

ANEXO D - LEVANTAMENTO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS FAMÍLIAS

Sua criança é: () menina. () menino () prefiro não responder

Quantos anos tem? _____ anos.

Contando com ela, quantas pessoas moram na sua casa?

() menos de 4 () de 4 a 5 () + de 5 pessoas

No bairro onde vocês moram tem:

() Muitas árvores nas ruas () Poucas árvores nas ruas () Nenhuma árvore nas ruas

Qual a religião de sua família:

() Católica () Evangélica () Outra () Não tem religião () Não sabe

Você considera a renda econômica de sua família:

() Mínima, mal dá para as despesas da família.

() Média, dá para as despesas e alguns gastos a mais.

() Alta, dá para as despesas com folga e sobra para férias e para economizar.

Quando sua criança tem tempo livre, o que ela costuma fazer?

_____.

PENSANDO NO ÚLTIMO MÊS, com que frequência seu filho/filha...			
(Vejam que no quadradinho tem as iniciais da frequência pra vc não se perder- uma linha escura e uma clara também para ajudar)			
	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes
1. Saiu com a sua família para fazer alguma coisa juntos?			
2. Passeou ao ar livre?			
3. Visitou parques verdes urbanos?			
4. Brincou no rio/igarapés/cachoeiras?			
5. Brincou com animais ao ar livre?			
6. Brincou de subir em árvores?			

Veja essas figuras. Cada uma delas representa um elo com a natureza.

Qual deles melhor descreve o quanto você acredita que seu/sua filho/a é ligado/a à natureza?



**ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRASÍLIA
(Plano Piloto – Asa Sul)**

Novembro a Dezembro / 2023

PERGUNTA 1. Fale para mim duas palavras que te vem à cabeça quando alguém fala em natureza.

Respostas:

CRIANÇA 1: Flores e árvores.

CRIANÇA 2: Eh... como que é linda e quero brincar. Eh... os passarinhos e o céu lindo.

CRIANÇA 3: Natureza é bom... Natureza é livre... Mas, eu lembrei uma coisa... Árvores, planta, terra.

CRIANÇA 4: Flores e cuidar das grammas [*sic*] (grama).

CRIANÇA 5: Natureza, eu gosto da natureza porque... eu gosto de cheirar as flores. Meu avô é fazendeiro e minha avó... ela planta as flores na chácara dela. Bem te vi e pé de amora.

CRIANÇA 6: Árvores e flores.

CRIANÇA 7: Eu lembro que as pessoas e a natureza falam: cuidar das naturezas [*sic*] (natureza). Flores e mato.

CRIANÇA 8: Tem folhas na natureza e, também, além das folhas, em alguns lugares, tem o mar também.

CRIANÇA 9: Hum?!... Eu não lembro tão exatamente, mas eu se [*sic*] (me) lembro de... de... onde eu ouvi uma coisa que é chamada de planta. Que a natureza é umas plantas, né?! Eu vi... eu vi meus amigos, que é o Samuel e a Helena, eles plantaram uma planta, que é sobre a natureza. Eu também, quando eu fui lá na sala... lá na sala verde, eu ouvi sobre plantas. Sobre como plantar as plantas.

CRIANÇA 10: Muitas árvores e muita água.

CRIANÇA 11: Cuidar das plantas. Cuidar das árvores. Cuidar da grama e cuidar das árvores.

CRIANÇA 12: Planta e flor.

CRIANÇA 13: Os pássaros. Os animais.

CRIANÇA 14: Eu... eu lembro de cuidar dos animais e... e eu faço assim: ninguém jogue lixo na natu... ninguém jogue lixo no mato. Animais e mato.

CRIANÇA 15: Eu lembro do dia que eu fui no parque... lá, com a minha mãe, dos pássaros, da árvore. É... eu lembro do que eu falei agora e também... sobre...

e também... no dia que eu fui lá... eu... eu lembro que eu fui... [O que tem nesse lugar?] Árvore, um monte de manga... porque lá, o lugar que [*sic*] (onde) a gente vai lá pra colher manga, um lugar pra lancha e também quadra de futebol... lugar pra jogar vôlei, tinha um laguinho, tinha uma ponte pra gente passar...

CRIANÇA 16: Nada!

CRIANÇA 17: Cuidar da natureza. Não cortar as árvores. Não pode arrancar as folhas que estão na... na... as flores que estão nas árvores... Assim... assim vai machucar a árvore. E... e... dar bastante água pras flores e pras plantas. Flores e ... ah... as plantações.

CRIANÇA 18: Grama e árvore.

CRIANÇA 19: Ah... mato, animal.

CRIANÇA 20: Pica-pau e também me lembra uma águia.

CRIANÇA 21: Os dinossauros e os animais. Eu lembro dos dinossauros e dos animais!

CRIANÇA 22: Eu lembro da orquídea da minha mãe, e também eu lembro que eu gosto muito da natureza, as árvores, o mato, a água.

CRIANÇA 23: É... Chácara e terreno.

CRIANÇA 24: Eu gosto de um animal que é bem fofinho, do coelhinho. Eu gosto de coelhinho. As árvores, os índios porque os índios potegem [*sic*] (protegem)a natureza.

CRIANÇA 25: É... quando uma pessoa fala da natureza, eu penso que é pra cuidar muito bem da natureza porque a natureza... ela... ela... a gente tem que cuidar muito bem. É de... cuidar... da Terra, das... das plantas.

CRIANÇA 26: Eu cuido muito das plantas. É porque eu cuido de uma árvore que tem lá no meu prédio. Eu sou muito da natureza!

CRIANÇA 27: Natureza não pode matar... porque senão... a gente tem que cuidar muito da natureza e não pode cortar árvores. Se cortar árvores... mas esse [inaudível] tá velho, não adianta, tem que cortar! E também... eles ficam... antes botam uma sementinha, botam água... demora alguns oito meses para esse... e depois... antes nasce de uma graminha, depois nasce uma florzinha... Eu lembro que natureza não é legal matar, porque elas têm que crescer... senão a gente vai ficar sem papel... fica sem casas... porque casa também pode ser feito de madeira. Igual essas gavetas que são feitas de madeira. É melhor cuidar das coisas... das plantas e da grama... e das flores, né?!

CRIANÇA 28: Plantas e árvores.

CRIANÇA 29: Natureza... a chuva e também... não pode rancar [sic] (arrancar)... água da chuva... o sol.

CRIANÇA 30: Animais e flores.

PERGUNTA 2. (a) Qual o lugar que você mais gosta de ir com seus pais? (b) O que tem de legal nesse lugar? (c) O que vocês fazem quando vão lá?

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Ir para o shopping.
- b) Tem restaurante, tem muitos restaurantes. Eu gosto do Brasília Shopping, Pier 21 e Park Shopping.
- c) A gente pode passinhar [sic] (passear) em algum lugar, ir para o Vila Trampolim. Ainda não fui para o Vila Trampolim... Ir para pular, porque tem cama elástica.

CRIANÇA 2:

- a) Viajar! Humm... pras [sic] (pra) Caldas Novas ou pra praia.
- b) Pra praia.
- c) Eu posso fazer castelinho de areia e [sic] (e me) divertir mais. Meus pais bebem água de coco, mas eu não bebo, por causa eu [sic] (que eu) não gosto. Eu gosto de picolé.

CRIANÇA 3:

- a) No parque aquático, mas lá eu prefiro com a minha avó. Eu prefiro com minha avó no parque aquático.
- b) Brinquedo para... brinquedo que ele é alto e... eu gosto muito dele. Ele é tão alto! Mais alto que a...
- c) Brinca de pega água. Pega água. Você tem que tacar no outro a água...

CRIANÇA 4:

- a) O Park Shopping.
- b) O que eu vi foi... eu falei com o papai Noel o que eu queria e também eu brinquei no brinquedão que tinha lá.
- c) Eu vou pro shopping, só que não é o Park Shopping, eu brinco nos brinquedos infláveis e depois eu tomo sorvete e a gente vai embora.

CRIANÇA 5:

- a) Parque da cidade. Na verdade... sabe o laguinho de lá? Eu gosto de ir...
- b) Carpas.
- c) A gente compra comida e dá pra elas.

CRIANÇA 6:

- a) Na fonte, é um lugar com um laguinho e uma torre gigante, a Torre da TV [sic] (Torre de TV).
- b) Porque eu posso subir lá e vê [sic] (ver) tudo. Lá tem uma loja que tem como comprar sorvete e alguns brinquedos.
- c) A gente vê pela torre tudo e vai comprar alguns brinquedos e vai conversar na fonte juntos.

CRIANÇA 7:

- a) No parquinho. Quando eu desço na escada da minha casa, aí reto eu sigo, aí depois tem um parquinho do lado da loja do picolé.
- b) Brinquedos.
- c) Brinca e a gente brinca de fazer castelinho de areia.

CRIANÇA 8:

- a) Ah... eu gosto do Parque da Cidade, os parquinhos e também, tipo alguns parquinhos que tem folhas também.
- b) Tem a roda gigante, ah... eu não lembro muito bem assim...
- c) Ah... eu fui nos brinquedos. Em alguns, né!? Que tem que pagar! Aí eu fui em alguns brinquedos e se divertir, comer pipoca, comi um monte de coisas.

CRIANÇA 9:

- a) É... falando de planta? Nas [sic] (em) Caldas Novas.
- b) Tem uma cachoeira pra brincar. Eu já fui lá!
- c) A gente se.... a gente se diverte e também a gente... a gente já tirou uma foto lá também. Aí eu tava na cachoeira!

CRIANÇA 10:

- a) No Eixão.
- b) Ah... brinquedo inflável e uma pista de andar de bicicleta e de patinete e de patins.
- c) A gente brinca, anda de bicicleta e... a gente come lá alguns dias.

CRIANÇA 11:

- a) Shopping.
- b) Sorvete
- c) A gente toma sorvete e também... agente...hum... só.

CRIANÇA 12:

- a) O parque de diversões.
- b) Tem... deixe ver... roda gigante, hum... uma coisa de carrinho e vai andando pelo trilho... assim... olha... vai de cabeça para baixo!
- c) A gente fica brincando nos brinquedos...

CRIANÇA 13:

- a) No sítio.
- b) Piscina: uma aquecida, uma... uma gelada e uma redonda pequenininha.
- c) A gente vai lá no parquinho... a gente brinca na piscina junto [*sic*] (juntos).

CRIANÇA 14:

- a) No Zoológico.
- b) Tem muito animais.
- c) E... a gente... Eu fico olhando e coloco no meu caderno. Hum... meu pai... ele fica olhando se tem os animais, aí ele me chama.

CRIANÇA 15:

- a) É... lá no shopping de Águas Claras e também no Parque de Águas Claras. [De qual gosta mais?] Do parque!
- b) Quadras de futebol, lugar pra comer pastel... É... as frutas que a gente já pega de lá e fica... e come lá mesmo. É... eu me divirto no parquinho que tem lá no lugar do pastel... com meu irmão...
- c) A gente anda de bicicleta... É... joga um pouco de futebol e eu fico brincando no parquinho. A gente também relaxa lá no parque que eu falei pra você. Porque lá também tem som de passarinho.

CRIANÇA 16:

- a) Na casa da vovó.
- b) Uma bacia bem grande pra tomar um banho com 3 pessoas.
- c) Fica um pouquinho lá pra brincar.

CRIANÇA 17:

- a) Ah... tomar sorvete (sorveteria).
- b) Sorvete.
- c) Nós pedimos e depois esperamos.

CRIANÇA 18:

- a) Shopping.
- b) Pode comer batata e compra coisa [*sic*] (comprar coisas).
- c) Compra coisas, vê coisas e come.

CRIANÇA 19:

- a) Na sorveteria.
- b) Sorvete.
- c) A gente come.

CRIANÇA 20:

- a) Ah... um lugar que fechou que é o [*sic*] (no) Parque da cidade.

- b) Tem... tem uma montanha russa bem legal e também tem uma coisa de algodão doce e também tem uma roda gigante.
- c) A gente brinca, almoça, faz de tudo lá.

CRIANÇA 21:

- a) Em Calda Novas [*sic*] (Caldas Novas).
- b) Tem piscina.
- c) É assim: a gente fica no carro e aí, quando a gente chega, a gente fica esperando no hotel e aí a gente vai no ônibus quando é nossa hora. Aí a gente chega lá no parque... no parque de piscinas e a gente vai nos to... aí a gente vai nas piscinas. E quando eu fui eu ainda era... eu ainda era pequenininho aí eu não podia ir nos tobogãs, mas agora eu posso.

CRIANÇA 22:

- a) Eu gosto muito de ir pro Shopping. Eu nunca fui pra natureza.
- b) A gente vai pra... a gente vai lá pra... eu esqueci o nome, mas a gente vários lugares no shopping.
- c) A gente vai pra vários lugares do shopping. Vai pra algumas salas que a gente quer, aí às vezes a gente brinca lá no shopping.

CRIANÇA 23:

- a) É... no ParkShopping!
- b) É... sabe, tem um brinquedo novo lá que é um *jumping*, sabe... aí eu fui lá, entendeu!? É bom!
- c) A gente, quando tá indo embora, a gente pede só uma comidinha e vai embora depois. Antes de ir embora, a gente faz as coisas que é divertido, tipo... tipo aquele brinquedo lá que tem um carro que anda... que anda sozinho, aí eu vou nele, aí a gente vai lá no trampolim, no *jumping*... e aí... a gente faz essas coisas.

CRIANÇA 24:

- a) Eu gosto do parque da cidade.
- b) Tem vários brinquedos legais. Eu gosto! E é bem espaçoso, dá para fazer piquenique.
- c) Brincar. Aí os nossos pais ficam olhando e também... e também ficam olhando a gente brincar pra ver se alguém vem que a gente não sabe qual é o nome.

CRIANÇA 25:

- a) É... pro Parque da cidade!
- b) Tem várias coisas legais. É que no Parque da Cidade tem um lugar que a gente pode... pode... dá pra gente levar bicicleta e várias coisas que a gente possa andar.
- c) A gente brinca! De pique pega!

CRIANÇA 26:

- a) Lá no trabalho da minha mãe... que lá tem um monte de árvores. 'É que... sempre eu passo aqui na escola pra ver uma árvore. Não sei... não lembro...
- b) (não respondeu)
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 27:

- a) Sim! Não, mas... eu vou mais com a minha dinda. É... mas, eu posso falar quando eu vou com a minha dinda? Porque eu passeio pra [sic] (com) ela no shopping.
- b) O cinema, teatro. Porque ela sempre me dá um lanchinho depois do teatro e do cinema... porque se não, eu vou ficar com muita fome. E... eu gosto do lanche que ela me dá, né?! Porque... é o Mc Donald 's! Todo dia! Todo dia é isso! No shopping, eu queria ver o papai Noel e ir no trem de novo. Porque eu fui. Foi muito legal, tia! Tinha até uma roda gigante que girava. Quase... quase que eu alcancei até o céu de tão grande que foi no shopping.
- c) Faz? Brinca, assiste cinema, assiste teatro, come, vai comprar algumas roupas... comprar alguns sapatos... comprar chapéu... comprar maquiagem... Tudo isso!

CRIANÇA 28:

- a) Parque do Cortado.
- b) Cachoeira pequena, cachoeira grande e também tem um parquinho.
- c) Vai no parquinho e brinca.

CRIANÇA 29:

- a) Onde que [sic] (onte tem) tem amoras e onde tem tudo... de amoras. [Onde que está a amoreira?] Onde que tem uma... sabe?... uma.. sabe onde que tem uma [sic] (umas) abelhas e marimbondo? Na minha loja tem uma colmeia de marimbondos. Eu passeio com eles, lá na loja... loja de tecidos. Nós trabalha [sic] (trabalhamos) lá! Eu passeio lá na minha casa, onde que tem parquinho, no Gama.
- b) Lá tem a amora, a gente pega amora lá também... Dá pra eu pegar algumas amoras, qual que tem uma planta embaixo, com algumas amoras.
- c) Nós brincamos... e também a gente... algumas vezes a gente pode ir lá... Só isso!

CRIANÇA 30:

- a) Na praia.
- b) As conchas, o mar, a areia.
- c) Nada, pode pegar conchinhas.

PERGUNTA 3. Agora veja essas fotos de lugares na natureza. (a) Em qual delas você gostaria de passear com seus pais? (b) O que você acha que tem de legal nesse lugar? (c) E nesse outro o que tem que você acha que não gostaria tanto?



A



B

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Nos dois! As duas são as vencedoras das naturezas. Primeiro na B e depois na A.
- b) Tem um lugar que alguém... a gente pode compartilhar o piquenique das outras pessoas. A gente pode!
- c) De barata... venenosa.

CRIANÇA 2:

- a) B
- b) Essa daqui tem mais grama e mais espaço pra eu correr por causa que na natureza eu posso esbarrar e cair no chão. Eu quero muito subir na árvore.
- c) Por causa que... a gente pode brincar de cabra cega, aí eu posso esbarrar e bater na árvore. Ehh.. só esse negócio aqui, que é a raiz da árvore, eu posso acabar pisando e acabando [*sic*] (acabar) cair de cara e quebrar o dente.

CRIANÇA 3:

- a) Com a minha vó aqui, na letra B, fazendo piquenique.
- b) Brinquedo. Esse negócio azul deve ser o brinquedo. Sombra.
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 4:

- a) A
- b) Hum... acampar, ver animalzinhos, ver animais que não são venenosos, e também brincar com a minha família, com meu irmão, com meu pai e com a minha mãe.
- c) Fazer piquenique eu gosto um pouquinho, só que não gosto tanto e também, eu, às vezes, eu não gosto de escalar em árvores, mas eu consigo só que eu

não gosto de escalar em árvores. Subir em árvores, brincar nas árvores de pique alto. Só da grama que eu gosto de ficar sentado na sombra. Sentar na grama sem tapete eu não gosto ou também sem outra coisa, não gosto.

CRIANÇA 5:

- a) O B.
- b) Muito sol e é muito bom pra fazer um piquenique com minha amiga.
- c) Um monte de folha caída e um monte de árvores. Eu queria uma coisa mais esclarecida (clara) com sombra e sol. Aqui só tem um pouquinho (de sol).

CRIANÇA 6:

- a) A.
- b) Esquilos e natureza.
- c) Urso.

CRIANÇA 7:

- a) Esse, letra B.
- b) Ele é muito espaçoso, ele tem sol, eu gosto de lugar com sol!
- c) É porque eu não gosto tanto de lama assim. Porque suja meu tênis que eu já acabei de comprar. Que é esse daqui!

CRIANÇA 8:

- a) B.
- b) Dá pra levar um pouco de água e jogar água nas plantas e também dá pra correr lá, se divertir.
- c) Eh... é por causa que... ah... também... ah... eu não gostei que as pessoas cortaram a árvore lá, sabe? Olha aqui oh, marca de cortada e eu também não gostei que... ah... eles fizeram um caminho, era pra estar tudo fechado lá.

CRIANÇA 9:

- a) No B.
- b) O que que eu acho que é legal? Eu gosto de saber sobre as plantas. Por isso que plantas são árvores. Aí é árvore. Aí, por isso que eu gosto de ir na... perto das árvores, em um lugar perto das árvores, porque eu gosto muito de natureza.
- c) Que eu não gostaria? Na verdade é por causa que eu gosto de ir em lugar mais... mais... tipo... eu gosto de um lugar que... tipo assim dá para fazer um piquenique... e dá pra... também dá pra correr, pra brincar e aí... aqui não tem muito espaço pra poder brincar, pra correr, fazer um piquenique porque o pano não vai ser tão pequeno, vai ser grande, né!? E aqui (foto A) é um local bem espaçoso.

CRIANÇA 10:

- a) B.

- b) Tem muitas árvores. Aí a gente pode escalar.
- c) Eh... porque tem muitas folhas. Aí deve ter... aí pode fazer cosquinha alguma hora.

CRIANÇA 11:

- a) Hum... no A.
- b) Tem uma trilha.
- c) Ha... é porque ele não tem trilha.

CRIANÇA 12:

- a) A.
- b) Hum... porque tem uns passarinhos, tem as borboletas, tem as árvores.
- c) É porque a grama é um lugar que... sabe... mora... sabe... besouro, formiga.

CRIANÇA 13:

- a) No B.
- b) Um lugar aberto... dá pra brincar de bola.
- c) Não sei.

CRIANÇA 14:

- a) B.
- b) Tem muitas árvores e a gente pode brincar de bola.
- c) É que eu tenho medo... Tem duas trilhas. Eu tenho medo de se [sic] (me) perder.

CRIANÇA 15:

- a) B! O B.
- b) Porque é um lugar muito... com sol, muita natureza e muita árvore e também deve ter um monte de som de passarinho. Eu adoro o som de passarinho! Pra relaxar...
- c) É... essa trilha! É que às vezes a trilha tem uns galhos assim que eu posso pular e cair, que sem eu ver, aí eu posso andar muito rápido, sem ver, tem um galho na frente, aí eu posso... a bicicleta pode passar rápido, pular e eu cair da bicicleta e bater o negócio... a cabeça no chão.

CRIANÇA 16:

- a) B.
- b) Dá pra brincar.
- c) Por causa é muito pequeno pra brincar, então não gosto.

CRIANÇA 17:

- a) Na B.

- b) Bastante sol.
- c) Muita sombra.

CRIANÇA 18:

- a) B.
- b) Tem muito espaço.
- c) Porque aqui tem só listras pra gente andar (um caminho).

CRIANÇA 19:

- a) No B.
- b) Grama, árvore e pode correr, pode brincar. E... só isso!
- c) É porque a mata é fechada.

CRIANÇA 20:

- a) B.
- b) Tem uma árvore que parece que é um bicho, também os galhos são bem fininhos e também é muito verde. Eu nunca vi um lugar tão verde!
- c) O que fica balançando, também eu acho que no caminho deve ter uns espinhos.

CRIANÇA 21:

- a) No A, porque que eu passear com meus pais e com meus amigos a gente vai poder bincar [*sic*] (brincar) de dinossauros que tão na floresta [*sic*] (floresta) e os dinossauros ficam na floresta [*sic*] (floresta) em todos os filmes.
- b) O legal é que a gente pode... a gente pode quiar [*sic*] (criar) várias coisas e também pode quiar [*sic*] (criar) uma jaula para a gente ser os dinossauros.
- c) Não gostaria tanto porque aí... tem... tem... tem menos coisas para a gente passear e também tem menos coisas para... para... para... para brincar.

CRIANÇA 22:

- a) B.
- b) Tem mais tem um espaço para mim e minha irmã brincar.
- c) Ah! é porque, às vezes, é... minha mãe fala que na floresta, na natureza, pode ter bicho quando tem muito mato.

CRIANÇA 23:

- a) No B.
- b) O que eu acho que tem de legal? É... eu escolhi porque... só tem... Tem bastante espaço assim, já no A tem muita árvore, né?! Aí só tem uma estradinha. Aí aqui já é diferente! Eu gostei (do B) porque tem espaço pra andar e também... se a gente quiser tomar um banho de chuva é bom, né!?
- c) O que eu não gostaria tanto é que só tem uma estradinha solta, tudo o resto é árvore, né?!?

CRIANÇA 24:

- a) B.
- b) Que é mais espaçoso, dá para brincar de pega-pega, brincar de pega-pega, de várias coisas...
- c) Por causa que ele tem muita mata, pode ter bicho e também é um caminho longo.

CRIANÇA 25:

- a) O B.
- b) É porque tem essa árvore que dá pra gente escalar.
- c) É... de andar aqui (na trilha) ... porque eu acho escorregadio andar na terra.

CRIANÇA 26:

- a) B.
- b) Eu posso brincar com meu pai de jogar bola, com a minha mãe de jogar vôlei, com meu irmão de... com meu irmão de... brincar de pega pega.
- c) Que pode ter animais carnívoros que podem nos... nos... num sei... tipo... animais carnívoros.

CRIANÇA 27:

- a) B. Que eu achei muito bonito o B!
- b) Eu achava que a gente podia fazer um gol assim oh... um gol... as árvores juntas. Podia jogar futebol... podia jogar tênis... podia jogar raquete... podia jogar brincando basquete... só assim... batendo a bola.
- c) Eu achava que iria ter cobra, né?! Parece que tem cobra.

CRIANÇA 28:

- a) A.
- b) Andar na trilha.
- c) Não gosta do fundo.

CRIANÇA 29:

- a) No lugar B!
- b) Árvores!
- c) Raízes! Com essas coisas dá pra cair!

CRIANÇA 30:

- a) B.
- b) Tem mais espaço e muita [sic] (muitas) árvores.
- c) Espaço estreito.

PERGUNTA 4. (a) Qual é sua brincadeira favorita? (b) Onde você mais gosta de brincar?

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Todas as brincadeiras, como pique esconde, pula carniça, pula sapo, pique pega, corrida, corre corre, pique alto, pique cola... e boomerangue.
- b) Na brinquedoteca. Tem no prédio e tem no clube.

CRIANÇA 2:

- a) Pique alto. É muito legal.
- b) Na minha casa, a casa é bem espaçosa e tem muitas coisas em cima. Tipo minha irmã dorme lá em cima. Tem duas camas. Eu durmo com o Pedro Vitor, com a Pietra. A Ana Clara que é a mais velha dorme sozinha por causa que ela já está responsável de [sic] (por) dormir sozinha.

CRIANÇA 3:

- a) (não respondeu)
- b) (não respondeu)

CRIANÇA 4:

- a) Brincar de Jovens Titãs, brincar de pique alto.
- b) No brinquedão daqui (da escola).

CRIANÇA 5:

- a) Eu não sei... Ah... se chama suco envenenado.
- b) Na casa da minha amiga, no Mangueiral.

CRIANÇA 6:

- a) Morceguinho morcegão que horas são?
- b) No meu condomínio ou em um lugar com natureza.

CRIANÇA 7:

- a) Brincar de Harry Potter.
- b) No parquinho de dentro.

CRIANÇA 8:

- a) Cobra cega.
- b) No parque.

CRIANÇA 9:

- a) Minha brincadeira favorita... de pique pega.

- b) Num lugar... como dá pra ver... com um lugar vivo, com as cores bonitas e um lugar que dá para respirar...

CRIANÇA 10:

- a) Pique alto.
- b) No parquinho daqui da escola.

CRIANÇA 11:

- a) Hum... hã... pique pega.
- b) Na brinquedoteca.

CRIANÇA 12:

- a) É de... é de Aventuleilos [sic] (Aventureiros). Tem aventuleilo [sic] (Aventureiro) vermelho, aventuleilo [sic] (Aventureiro) azul, amalelos [sic] amarelos, a roxa.
- b) No meu quarto.

CRIANÇA 13:

- a) Não sei.
- b) Não sei.

CRIANÇA 14:

- a) Pique esconde.
- b) Embaixo do bloco da minha casa.

CRIANÇA 15:

- a) É... a minha brincadeira favorita... é pique esconde! Só que a tia falou que uma que é mais legal! A gente apaga a luz e... aí... a gente apaga a luz num quintal, aí todo mundo se esconde, aí tem que procurar no escuro mesmo. [A que mais gosta] é... é o pique esconde, pique pega e pique alto e o pique giro. [A mais legal] ... é pique alto! A menos que eu sempre perco [sic] (perca)! Eh...
- b) No parque, porque tem um lugar para escalar a árvore que aí não pode pegar no alto, aí também tem as cadeiras. Eu gosto de brincar no parque, na minha casa e lá na... lá no quintal da minha casa que é lá fora, lá embaixo, porque eu moro num prédio. A gente leva um monte de coisa pra subir. [O que mais gosta] é lá embaixo no meu prédio.

CRIANÇA 16:

- a) Esconde esconde.
- b) Lugar bem grande.

CRIANÇA 17:

- a) Brincar com meus unicórnios.

- b) No meu quarto.

CRIANÇA 18:

- a) Jogo da memória.
- b) Parque.

CRIANÇA 19:

- a) Eu não tenho. Nenhuma... É... esqueci todas!
- b) Na natureza.

CRIANÇA 20:

- a) Pique esconde.
- b) Na minha casa, na quadra da minha casa, debaixo da minha casa, lá embaixo onde teve meu aniversário (no pilotis).

CRIANÇA 21:

- a) Jurassic World. Na verdade, Jurassic World juntado com o Megalodon. É... é assim: é o mundo dos dinossauros e tem um tubarão gigante, que é maior que uma baleia, chamado Megalodon. É assim: a gente... os... é assim: os... o mundo é do... é... é do Megalodon e... e as pessoas e os animais são... são do Jurassic World.
- b) Em Calda Novas [*sic*] (Caldas Novas) porque a piscina... pode ser... porque... pode ser o mar. Aí... aí... a gente... se for uma a piscina rasa a gente pode empurrar o outro para fingir que a gente empurrou o dinossauro para o mar, mas se for uma piscina funda o outro tem que pular e aí a gente só encosta nele para fingir. Eu gosto de Caldas Novas por conta da árvore e por conta... e por conta... das piscinas.

CRIANÇA 22:

- a) Pique pega.
- b) Lá no parquinho. Lá no Magueiral ou no Jardim Botânico.

CRIANÇA 23:

- a) Isso aí já é difícil pra mim. Eu gosto de brincar, mas eu quase não sei, né?!, qual é minha favorita, né?! Tem uma que eu gosto muito. É... Tá aqui presa no meu cérebro essa resposta aí. Ah! Já pensei, já! Brincadeira de Minecraft. É um jogo.
- b) Aonde? Essa aí eu acho que vai ser difícil de falar... No andar de cima da minha casa, mas lá também é o lugar que tem mais brinquedo. Na sala de cima.

CRIANÇA 24:

- a) De coelhinho, eu gosto, eu consigo até fazer boquinha de coelhinho.
- b) No Parque da Cidade.

CRIANÇA 25:

- a) É... família! A gente escolhe uma pessoa pra ser a filha e a outra pra ser a mãe e a outra pra ser o pai. [Fora da escola, a brincadeira favorita] É... pique pega!
- b) Na casinha (no pátio da escola). [Fora da escola] No Parque da Cidade.

CRIANÇA 26:

- c) Pega pega.
- d) Na minha casa.

CRIANÇA 27:

- a) Tem muitas que eu nem sei... rainha do gelo... pega pega... esconde esconde... e a... e mais duas... bicicleta... e futebol. As que eu mais gosto... hum... rainha do gelo!
- b) O parquinho de diversões. É perto da [sic] (do) Parque da Cidade. Mas, é no mesmo lugar. É in [sic] dentro. Mas... é a mesma coisa, né?!

CRIANÇA 28:

- a) Pique alto.
- b) No mercado que tem um parquinho que deixa as crianças brincarem.

CRIANÇA 29:

- a) Pega pega.
- b) No parquinho! [Esse parquinho perto da sua casa?] É! Aí dá pra eu brincar.

CRIANÇA 30:

- a) Desenhar.
- b) Desenhar na sala com a professora, ou em algum lugar que tenha papel, no parquinho quando não está na escola. Gosta de ir para o Parque da Cidade também.

PERGUNTA 5. Veja essas fotos de crianças brincando. (a) Qual desses lugares você acha que é mais divertido? (b) O que tem aqui que faz ser mais divertido?

**A****B**

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Fora ou dentro? Eu quero a de dentro (A). O A primeiro e depois o B. O A é mais divertido.
- b) Brincar de circuito. Olha as crianças...

CRIANÇA 2:

- a) A.
- b) Tirar essas argolinhas e tentar colocar no cone.

CRIANÇA 3:

- a) Esse (A).
- b) Eu já fui nesse um dia. Isso daqui (argolas). Esse aqui que não dá pra ver direito.

CRIANÇA 4:

- a) A.
- b) Brincar com essas pecinhas e brincar com as argolinhas, de botar no braço...

CRIANÇA 5:

- a) Eu gosto mais do ar livre... B. Só gosto das coisas que tem no B!
- b) Ah... tem muito sol e tá [*sic*] (estar) descalço. Eu gosto muito de sentir a grama no meu pé.

CRIANÇA 6:

- a) A.
- b) Porque a gente pode treinar a mira, a gente pode jogar uma argolinha no cone.

CRIANÇA 7:

- a) O A.
- b) Porque o A tem muitos brinquedos e tem muitos brinquedos legais.

CRIANÇA 8:

- a) B.
- b) Eu to vendo que tem uma casinha lá e também tem o mato que dá para fazer piquenique, dá pra fazer um monte de coisas.

CRIANÇA 9:

- a) Eles estão brincando de quê mesmo? No A.
- b) O que faz? É... é por causa que aqui é um lugar que... que nesses lugares tem... tem alguns ventiladores e, como eu disse, eu gosto de respirar ao ar livre. Aí... aí... eu também gosto de... e aí... aqui é uma parte que tem ou não ventiladores. Eu gosto de respirar, como eu disse, pelo ar livre. Aí... essa brincadeira (jogo de argolas) também gosto! Porque também tem uma brincadeira que eu gosto (jogo de argolas).

CRIANÇA 10:

- a) B.
- b) Tem muito espaço e também tem um parquinho aqui atrás.

CRIANÇA 11:

- a) No A.
- b) Hum... fazendo brincadeiras. Os cones e as argolas.

CRIANÇA 12:

- a) A.
- b) Porque tem binquedos, tem a mola, tem bambolê, hum... argolas.... Porque também, é um lugar que... sabe... os insetos não entram porque é dentro de... sei lá.

CRIANÇA 13:

- a) O B.
- b) Não sei.

CRIANÇA 14:

- a) O A.
- b) Jogar essas rosquinhas (argolas).

CRIANÇA 15:

- a) O A.
- b) Porque o A parece tem... parece que tem a educação física, é... parece que pode ter um campinho de futebol... de futsal... Eu gostei dos bambolêres [sic] (bambolês), do cone, desses... dessas coisinhas aqui (argolas), dessas aqui, essas bolinhas. É... porque parece que é meio de pular assim, né!?

CRIANÇA 16:

- a) A.
- b) Tem brinquedo.

CRIANÇA 17:

- a) No A.
- b) Jogar as argolas...

CRIANÇA 18:

- a) A.
- b) Esses cones que pode jogar e tem muitos brinquedos aqui.

CRIANÇA 19:

- a) O A.
- b) Você fica atrás... você precisa... jogar isso aqui (argolas) aqui. Isso é muito legal!

CRIANÇA 20:

- a) A.
- b) Ah... porque tem muitos brinquedos.

CRIANÇA 21:

- a) É... o A. Porque o A tem... porque o A tem um parque que eu vi. Na verdade, o B. Na verdade... porque o B que tem um parque lá tás [*sic*] (trás), aí a gente pode fingir... aí a gente pode fingir que é alguma casa de alguma pessoa, aí alguma coisa invadir. Já que pode entrar todo mundo...
- b) O que que tem ali? O parque e as árvores... que dá para se esconder nas árvores.

CRIANÇA 22:

- a) B.
- b) Dá pra minha irmã brincar bastante de estrelinha.

CRIANÇA 23:

- a) O A.
- b) Eu gostei mais! Tem mais brinquedos aí, tem mais brincadeiras. Tem mais brinquedos e... é só isso.

CRIANÇA 24:

- a) A.
- b) Você pula os bambolês, jogar essas coisinhas... argolas. Você tem que tentar acertar. Eu gostei!

CRIANÇA 25:

- a) O B.
- b) É... que a gente corre e... e... é muito divertido correr.

CRIANÇA 26:

- a) B.
- b) Que tem muitas crianças pra gente brincar.

CRIANÇA 27:

- a) Eu achei que a foto A ficou mais legal! No A.
- b) Esses brinquedos (jogo de argolas) aqui oh... legais... parece que é muito difícil. É difícil? Eu não sei que que é que tá brincando. Vai ter que levar lá? [Não!] Ah... Só tem que falar?

CRIANÇA 28:

- a) A.
- b) A brincadeira.

CRIANÇA 29:

- a) A. Qual que tem esses [*sic*] (essas) coisas e jogam (argolas).
- b) As argolas.

CRIANÇA 30:

- a) B.
- b) Tem espaço para correr, para brincar, jogar estrelinha.

PERGUNTA 6. Agora pensando em brincadeiras na escola. (a) Qual o lugar da escola que é o mais legal de brincar? Não vale a sala de aula. (b) O que tem nesse lugar? (c) Do que você brinca?

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Na sala amarela com os amigos... A sala amarela tem a tia Socorro e a tia Gabi. É... na mesa! O parque de dentro e o parque de fora! Um de baixo e um de cima e tem uma piscina! O parque de dentro!
- b) No parque de dentro tem escorregador que tá proibido. Mas, tem escorregador gigante. Mas está do outro lado. Na direita, desse lado, e na esquerda tá proibido.
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 2:

- a) O parquinho de areia.
- b) O trepa trepa.

- c) A gente tem que escalar, aí a gente segura aqui, a gente se balança e a gente fica balançando. Se a gente fizer alguma coisa a mais a gente cai na areia.

CRIANÇA 3:

- a) Parque de fora, o alto e também aquele pequeno de areia.
- b) Os dois balanços.
- c) De circo digital.

CRIANÇA 4:

- a) No pátio da escola que tem vários brinquedos e também a gente assistiu filme lá.
- b) Tem joguinhos, tem jogos pra brincar, tem quebra-cabeça, tem areia movediça pra você poder mexer na areia movediça, tem jogo do Ben 10, tem jogo da memória.
- c) Gosto de assistir filme quando eu vou naquele lugar e brincar... brincar com a areia movediça que você pode tocar.

CRIANÇA 5:

- a) Deixa eu ver... eu gosto muito de brincar lá no parque de areia (parque de fora).
- b) Tem muito sol, tem grama e eu fico... e eu fico assim de... eu fico descalça.
- c) A gente fica brincando de aventureira. Ah... primeiro você fica descalço, depois você tem que escalar e aí você vê de lá do alto e vê o que que está diferente.

CRIANÇA 6:

- a) No momento interativo, lá fora da sala.
- b) Lá tem um monte de brinquedos. Algumas vezes eu até vou lá porque tem histórias.
- c) Geralmente eu vou lá pra escutar histórias. Lá naquele lugar tem tantos brinquedos que eu gosto de brincar que eu nem sei falar.

CRIANÇA 7:

- a) No escorrega [*sic*] escorregador! É o azul, ele fica perto do... (no parque de dentro).
- b) Ah...é... tem tobogã, tem um negócio de escalar, tem dois negócios de escalar.
- c) Todo dia de Harry Potter.

CRIANÇA 8:

- a) O parquinho acima, o que tem areia.
- b) Tem uma casa lá que é tipo de escada, e tem ... é, tem uma escada lá que dá tipo... dá pra olhar até a rua de lá, dá pra ver outra escola que fica ao lado. De lá de cima.

- c) Eu gosto de lá pra brincar de... ah... de sereia, tipo pensa que o parquinho é o mar, aí a gente brinca de sereia.

CRIANÇA 9:

- a) O brinquedão, que eu gosto. Eu ainda não pensei sobre isso... Que eu mais gosto de brincar... lá fora... lá naqueles brinquedos... lá naquele parquinho (parque de fora).
- b) Brinquedos e, no de cima, tem areia e brinquedos também.
- c) Eu brinco no balanço porque faz ventinho e eu gosto de vento e também tem o foguete que eu também gosto... porque eu também sempre quis viajar de foguete.

CRIANÇA 10:

- a) Lá no pátio, do lado da mini florestinha que tem aqui.
- b) Muito espaço e também um tapete que aí a gente pode dar cambalhota, estrelinha e não se machucar.
- c) De futebol, quando a gente leva algum brinquedo, uma bola.

CRIANÇA 11:

- a) Hã... o parquinho. É [*sic*] (são) dois! Eu gosto mais... do de baixo. De baixo, de areia (parque de fora).
- b) Hã... tem um escorrega.
- c) A gente cava fundo, areia.

CRIANÇA 12:

- a) Parquinho, quer dizer... o brinquedão, que fica dentro da escola.
- b) Tem um escorrega tipo um tubo, que tem teto, assim...
- c) De super gatinhas, é [*sic*] (são) umas gatinhas de super-heroínas.

CRIANÇA 13:

- a) O parquinho. Nos dois de areia(parque de fora).
- b) Balanço e tem... num [*sic*] (não) lembro.
- c) No escorrega... brinco no balanço.

CRIANÇA 14:

- a) O parque, lá fora.
- b) Aquela árvore.
- c) De animais.

CRIANÇA 15:

- a) Eu acho que é... aqui! Eu também, eu posso investigar nas escolas classe, na parque. Na sala e no parque! Mas, eu gosto muito mais de brincar na sala. É... nos parques! O de dentro!

- b) Ah... escorregador, lugar pra gente subir... é... tem lugar que a gente finge que é barco.
- c) Ah... de muitas coisas: é... pique pega não pode, mas a gente à vezes inventa, pique... o nome da brincadeira é pique, pique anda que só pode andar pra pegar a pessoa, que aí também... que aí também a gente brinca de pirata num lugar que a gente pode fingir que é barco, a gente brinca de gatinho, cachorrinho, mãe e pai.

CRIANÇA 16:

- a) Parquinho de dentro.
- b) Escorregador.
- c) Algumas vezes, de correr.

CRIANÇA 17:

- a) Na casinha.
- b) Bebês para brincar de mamãe, filhinha e pai.
- c) Brincar de casinha.

CRIANÇA 18:

- a) Parque de dentro.
- b) Brinquedos.
- c) Pega pega e esconde esconde.

CRIANÇA 19:

- a) O parque. Parque de areia (parque de fora).
- b) Areia, brinquedo que tem lá...
- c) Esqueci todos! Brincando... com meus amigos. Eu não sei!

CRIANÇA 20:

- a) É o pátio, ah... todo o espaço dele.
- b) Nada! Mas, a gente... quando a gente traz os brinquedos fica até que [*sic*] um pouquinho mais legal e tem muito espaço pra brincar de pega-pega...
- c) Pega-pega, de Lego, de outras coisas...

CRIANÇA 21:

- a) É... o binquedão [*sic*] (brinquedão), que é o parque de dentro e os dois parques juntando. Porque aí vai virar... porque aí vai ficar muito gande [*sic*] (grande). Aí o binquedão [*sic*] (brinquedão) pode virar onde tem somba [*sic*] (sombra) e o parque pode virar onde tem sol. [Qual você escolhe?] O parque de fora, porque o parque de fora tem mais espaço e tem vezes que a gente pode ficar nos dois parques!
- b) Tem mais espaço.
- c) Binco [*sic*] (brinco) de chão é lava, de... de Megalodon, de... de Jurassic World, de... de... e... e também... e também... ache... é... é... de luta

CRIANÇA 22:

- a) No parquinho de areia (parque de fora).
- b) O de cima é o que eu mais gosto. Aí tem o trepa-trepa que eu gosto de me pendurar.
- c) Às vezes eu brinco de polícia e ladrão no trepa-trepa e às vezes eu brinco só de me pendurar.

CRIANÇA 23:

- a) É... é o parque! Tem três parques: dois lá fora e um aqui dentro. É o de dentro que eu gosto! É o que eu gosto mais! Já eu gosto um pouco do de cima, lá de fora...
- b) É que tem... é que tem... os brinquedos que não precisa pegar tipo pra cavar, não precisa cavar. Aí você querer, você pode criar umas brincadeiras tipo... de família Homem Aranha que aí lá tem uns buracos em todos os brinquedos, aí dá para escalar neles. Por isso!
- c) Às vezes família Homem Aranha, às vezes outras coisas que eu não sei, né?!

CRIANÇA 24:

- a) Eu acho o mais legal é o brinquedão (parque de dentro).
- b) Tem aquele escorregador que tem a parte fechada, mas tá quebrado. Por isso, eu estou brincando no outro.
- c) Brincar com meus amigos.

CRIANÇA 25:

- a) É... lá fora. O parquinho. O parquinho de fora.
- b) Tem várias coisas legais e lá não é tão quente do que [*sic*] (como) o brinquedão.
- c) Eu brinco de pega pega (pique pega), esconde esconde e de família.

CRIANÇA 26:

- a) O parque de areia. Não quer dizer... o brinquedão (parque de dentro).
- b) Porque se chover, a gente pode se molhar e a gente pode pegar resfriado e... Tem escorregador e também posso... que lá tem tatame pra gente não cair de cabeça no chão duro.
- c) Rainha do gelo.

CRIANÇA 27:

- a) Brinquedão (Parque de dentro).
- b) Tem muito escorregador. Eu acho que tem três escorregadores, um tá quebrado. Agora só tem dois pra usar, o laranja e o azul e também tem... no escorregador azul tem uma casinha lá embaixo, mas eu não gosto, ninguém gosta de ir porque tem muita aranha.
- c) O que eu brinco mais? Pokemón.

CRIANÇA 28:

- a) Parquinho de dentro.
- b) Escorregador.
- c) Escorregador.

CRIANÇA 29:

- a) Lá fora! (parque de fora).
- b) Tem alguns brinquedos.
- c) No balanço...

CRIANÇA 30:

- a) No parque de fora da escola.
- b) Trepá-trepá.
- c) Brinca de ficar de cabeça para baixo.

PERGUNTA 7. Agora veja essas fotos de lugares para brincar na escola. (a) Em qual você gostaria mais de brincar? (b) O que tem nesse lugar que deixa ele legal?



A



B

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Eu gosto de brincar no A, depois no B. No A!
- b) Tem um castelo de blocos, quebra-cabeça, algumas bonequinhas de pelúcia, mais blocos. Eu gosto de brincar com os blocos...

CRIANÇA 2:

- a) A.
- b) o quebra-cabeças

CRIANÇA 3:

- a) Esse, o B.
- b) Isso (brinquedo de plástico grande).

CRIANÇA 4:

- a) B.
- b) Aí eu posso brincar no parquinho e posso escorregar no escorregador, posso subir pelas escadas, posso jogar jogo da velha igual tem aqui, posso passar pelo túnel.

CRIANÇA 5:

- a) Esse daqui tá mais ensolarado! Esse tá nublado, mas... Esse (A)! É mais alegre!
- b) Quebra-cabeça.

CRIANÇA 6:

- a) B.
- b) Escorredor, areia... até balanço.

CRIANÇA 7:

- a) Eu gostaria dos dois, mas como esse daqui tem quebra-cabeça... eu quero nesse (A).
- b) É... ursinhos, castelinhos, quebra-cabeça, é... bonecos, boliche.

CRIANÇA 8:

- a) B.
- b) Ah... por causa do brinquedo. Por causa que [*sic*] (de) se ter só areia, só dá pra brincar de coisa de cavalo ou fazer um castelo.

CRIANÇA 9:

- a) No B.
- b) O escorregador! Porque eu também gosto. Porque... Eu já disse várias coisas sobre o vento e também porque eu disse que gosto de vento e faz um ventinho se for bem escorregadinho e faz me lembrar do parque... do parque aquático.

CRIANÇA 10:

- a) A.
- b) Tem muitos brinquedos, tipo esse daqui que dá para montar um castelo, tem quebra-cabeça, bichinho de pelúcia...

CRIANÇA 11:

- a) Hã... no B.
- b) Hã... tem... hã... tem vários escorregas.

CRIANÇA 12:

- a) B.
- b) Tem escorregador, tem... deixa eu ver... tem o tubo aqui, tem escorregador, tem um outro tubo só que não é escorrega.

CRIANÇA 13:

- a) No B.
- b) É... o escorrega, o jogo e... não lembro! E o túnel!

CRIANÇA 14:

- a) No B.
- b) Esses escorregadores.

CRIANÇA 15:

- a) B. Eu prefiro mais o do parquinho.
- b) Escorregadores, areia que a gente pode correr em volta dela e fazer uma corridinha, aquele cano amarelinho que eu sempre passo lá quando eu estou brincando, quando tem.

CRIANÇA 16:

- a) A.
- b) Algumas bonequinhas.

CRIANÇA 17:

- a) No B.
- b) Vários brinquedos coloridos.

CRIANÇA 18:

- a) B.
- b) porque tem areia pra mim [sic] (eu)cavar e também tem brinquedos.

CRIANÇA 19:

- a) No B.
- b) Isso aqui oh... é um brinquedo.

CRIANÇA 20:

- a) B.
- b) Porque eu já fui e é muito legal! Porque tem um montão de coisas: o parque, é tipo o brinquedão daqui.

CRIANÇA 21:

- a) (não respondeu)
- b) (não respondeu)

CRIANÇA 22:

- a) B.
- b) O parquinho e a gente pode passear aqui atrás: nos brinquedos de plástico e na florestinha também.

CRIANÇA 23:

- a) B.
- b) É que dá pra ficar lá meio sentadinho em algumas partes e... olhando o céu, né?! Pra tipo... relaxar, né!? Prá isso!

CRIANÇA 24:

- a) A.
- b) Porque é mais contortável [*sic*] (confortável), porque tem o tapete. Eh... tem os vários brinquedos, tem animaizinhos aqui na parede, tem vários... Também deve ter coelhinhos e ursinhos, né!? Porque é tão legal, né!? Tem os animaizinhos aqui... eh... tem os animais aqui na parede, a cadeia, os brinquedos, a cadeirinha pra jogar...

CRIANÇA 25:

- a) B.
- b) Esse brinquedo, esse e esse!

CRIANÇA 26:

- a) A.
- b) Que tem muitos brinquedos legais, que ainda tem um... é... quebra-cabeça.

CRIANÇA 27:

- a) Eu achei que o B é muito mais legal! Eu gostava do B!
- b) Eu achei essas coisas aqui oh... (o brinquedo de plástico). Isso daqui tudo... eu achei. Eu até queria ir, eu não sei onde que é, então não dá.

CRIANÇA 28:

- a) B.
- b) Os brinquedos do parquinho.

CRIANÇA 29:

- a) B.
- b) O escorregador! O túnel [*sic*] (túnel) e os escorregadores.

CRIANÇA 30:

- a) B.
- b) Espaço para brincar.**

PERGUNTA 8. (a) Em algum momento aqui na sua escola você já teve aula fora da sala de aula? (Se ficar muito inacessível para criança dizer que em uma escola que você visitou uma criança disse que teve aula no jardim da escola- “Sabe que em uma escola que eu visitei uma criança disse que teve uma aula muito legal no jardim/horta/quintal da escola acredita?”). (b) Vocês já fizeram alguma visita ou passeio para fora da escola? (c) Como foi?

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) Não sei.
- b) Não lembro.
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 2:

- a)
- b) Já! Eu já fui ni um [*sic*] (num)... eh... tipo... sabe aquele brinquedo lá que sobre e desce e a criança vai. Então, eu já fui nele e ainda tem mais brinquedos. Ele fica ni um [*sic*] (num) parque. Mas, não é um parque de areia. É um negócio, tipo... fora de uma fábrica, mas não é, mas tem brinquedos
- c) Maravilhoso. Não foi bom, foi maravilhoso!

CRIANÇA 3:

- a)
- b) Sim, no que tem animais: tem tartaruga, jacaré, também tem tatu, hipopótamo, tigue [*sic*] (tigre) e uma arara também (Zoológico)
- c) Muito legal, que eu trouxe até lanche... naquele passeio. Tinha uns macacos lá que fugiram. Alguém trouxe uma banana e eu também trouxe uma banana e eu não queria que o macaco comesse minha banana. Então, quando que [*sic*] eu ia falar pro macaco, eu falei: vem aqui macaco!

CRIANÇA 4:

- a)
- b) A gente já foi passear pra quatro lugares. Uhh... não, eu acho que foi três! A gente foi passear na Escola Classe. Na Escola Classe a gente foi conhecer e passear lá, brincamos e a gente foi passear pra casa de festa e também a gente foi... a gente foi de ônibus pro... eu esqueci esse outro lugar. A gente foi pro... tinha brinquedo, tinha o momento interativo pra você poder ouvir música e tinha... e tinha lugar pra comer.
- c) Foi bem legal. Eu brinquei com meu amigo Matheu, Isac, Davi, Heitor e a Louise. E aí a gente brincou muito. A gente fez parkour que lá tinha uma madeira... várias madeiras segurando a gente pra gente não cair. A gente brincou lá, os meus amigos e eu. Foi bem divertido e a gente brincou.

CRIANÇA 5:

- a)
- b) Sim, de ônibus! Cê [*sic*] (você) conhece uma mansão chamada Mansão Catavento? A gente foi lá, só que de van. Que eu lembro, a gente foi pra uma contação de histórias, foi aqui do lado (biblioteca infantil?).
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 6:

- a)
- b) Sim! no lago dos peixes e também aonde que tem livros (na biblioteca). Mas também tive um dia que... quando a gente ia sair, a tia levou a gente em um lugar super legal, tinha vários brinquedos, tinha até um que gira que parecia um pneu gigante.
- c) Muito legal.

CRIANÇA 7:

- a) Meu irmão tem uma aula de horta.
- b) A gente já fez um passeio que a gente fez no piquenique, mas não era na sala amarela, era na sala verde. Lá no piquenique tinha muitas comidas que eu gostava. Eu levei, sabe de quê, de lanche? Morango e melancia... e melão.
- c) Isso foi muito legal!

CRIANÇA 8:

- a)
- b) Sim. um dia eu fui pra... pro Jardim Botânico.
- c) A gente catou pinha pra fazer um negócio lá.

CRIANÇA 9:

- a)
- b) Fora da escola? Já! Mas, eu fiz com meus amigos que são daqui da escola.
- c) Foi legal! A gente tinha que levar lancheiras, a gente foi de ônibus... e a gente também foi brincar num lugar bem legal. Eu gostei muito do lugar.

CRIANÇA 10:

- a)
- b) Já! A gente já fez muitos passeios pra fora da escola. Muito legal.
- c) Eu só lembro de alguns: eu fui pro zoológico, pro Jardim Botânico e esses lugares que eu não lembro.

CRIANÇA 11:

- a)
- b) Sim.
- c) Legal... legal.

CRIANÇA 12:

- a)
- b) Sim. Bom... a gente já foi pro Jardim Botânico, pra casa de festa.
- c) Foi bom.

CRIANÇA 13:

- a)
- b) Sim!
- c) Legal!

CRIANÇA 14:

- a)
- b) Já! A gente foi lá no... eu gostei muito... é porque a gente foi lá pro... pro Jardim Botânico, que tinha muitos animais e tinha até cervo.
- c) Eu gostei muito.

CRIANÇA 15:

- a)
- b) Sim, a gente já teve muitas pessoas aqui dentro... a gente já fez muito passeio... A gente até já foi lá numa árvore de... que tem negócio pra subir assim. Aí também... Aí também... Aí também... já foi lá no ônibus e lá pra escola classe ver como que vai ser...
- c) Ah... Alguns (passeios) foram: a gente andar na grama e ir pra escola classe pra ver qual é a que a gente vai estudar, aí também... aí também... aí também tem outros que a gente anda pela grama... fazendo um piquenique... aí outros é que a gente anda... dá uma volta pela... pela... pelo o lu... dá uma volta pela escola... assim: escola tá aqui, a gente faz assim, o colégio todo, aí depois a gente entra, mas quando a gente vem aqui a gente tem que passar vendo a escola por frente, por trás, que aí a gente vê os parquinhos...

CRIANÇA 16:

- a)
- b) Sim!
- c) Foi legal.

CRIANÇA 17:

- a)
- b) É... eu já fui... já fui pro... pra tipo um clube que chama Catavento. No ano passado, eu fiz... eu fiz passeio lá no zoológico. Eu só lembro desse passeio, mas não lembro do zoológico.
- c) Foram legais.

CRIANÇA 18:

- a)
- b) Sim
- c) Foi legal, muito legal. Tinha brinquedo.

CRIANÇA 19:

- a)
- b) Eu... eu já fiz um passeio fora da escola. Lembro... lembro do Jardim Bocânico [*sic*] (botânico).
- c)

CRIANÇA 20:

- a)
- b) Eu já fiz.
- c) Foi divertido.

CRIANÇA 21:

- a)
- b) Sim, muitas vezes! Teve uma vez que a gente foi para uma casa de festa e já no começo a gente bincou [*sic*] (brincou). Demorou três horas para a gente lanchar e a gente nem ficou com fome. A gente só ficou com fome quando... quando chegou a hora de lanchar e depois do lanche liberou quato [*sic*] (quatro) horas para bincar [*sic*] (brincar) de novo. E também... também no Jardim botânico. Também... hum... hum... Só que no Jardim Botânico a gente achou que tinha dinossauros porque a gente estava ouvindo o som de piso [*sic*] (da pisada) de T Rex.
- c) Foi legal.

CRIANÇA 22:

- a)
- b) Já, um monte! Muito legais.
- c)

CRIANÇA 23:

- a)
- b) Algumas vezes. Uma visita pra uma escola... que é a classe e também... passeio, né?! Tipo passeio! Um passeio... um passeio... se bem que foi mais passeio que eu imaginava, né?! Pelo amor de Deus! Tipo... o último passeio de todos, que foi o último que a gente foi... foi esse passeio pra um lugar muito legal: casa festa. Antes eu era da sala verde, mas aí a gente fez um passeio na sala verde pra... sabe aquela árvore lá que tem várias raízes, é o tronco? Várias raízes! Foi um passeio pra lá.
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 24:

- a)
- b) Já fiz o passeio e alguma visita. Eu lembro que eu já fui no Frutos Goiás tomar sorvete, picolé, açaí... É só isso!
- c) Muito legal.

CRIANÇA 25:

- a)
- b) Já! É... faz um tempão! A gente ouviu histórias e a gente brincou.
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 26:

- a)
- b) A gente já fez uma visita fora da escola. A gente foi fora da escola... que a gente foi lá no rio dos peixes, dos peixinhos.
- c) Foi bem legal.

CRIANÇA 27:

- a)
- b) Eu já fiz passeio fora da escola. Ah... Eu lembro que a gente foi para o zoológico porque foi meio triste.
- c) Eu não gostei tanto porque o macaco roubou minha batata e meu chapéu.

CRIANÇA 28:

- a)
- b) Já. Zoológico, lago dos peixes, festa da escola.
- c) O lago dos peixes ficou olhando, no zoológico ficou olhando os animais, festa da escola brincou no brinquedos.

CRIANÇA 29:

- a)
- b) Hum... não lembro.
- c) (não respondeu)

CRIANÇA 30:

- a)
- b) Já. Zoológico.
- c) Muito legal, viu altas cobras, jacaré.

PERGUNTA 9. Veja essas fotos de crianças estudando na escola. (a) Em qual desses lugares você acha que é mais gostoso de estudar? (b) O que tem nesse lugar que você gostou? (c) Como você acha que seria ter uma aula nesse lugar?



A



B

Respostas:

CRIANÇA 1:

- a) No B.
- b) Computador... um apontador e usar... desenhar e com uma borracha.
- c) Sim! Mas, é... não... é... para [sic] trabalhar com computador é só para adultos.

CRIANÇA 2:

- a) B
- b) O computador. Por causa que depois de eu estudar eu posso assistir Alec Go. Por causa que aí a gente pode pegar um papelzinho e colocar sem a pessoa ver aqui na sua frente. A gente pode copiar.
- c) Ia ser bem legal.

CRIANÇA 3:

- a) o A.
- b) Ler... Aprender a escrever, ler...
- c) Legal.

CRIANÇA 4:

- a) A.
- b) Tem mato, tem flores amarelas.
- c) Bem legal e também a gente podia pegar um tapetinho e sentar em cima e deixar o caderninho no chão do tapete e a gente ia copiando o que a professora ia falando e fazendo o dever.

CRIANÇA 5:

- a) A.
- b) Eu gosto de ver o sol, os passarinhos cantando e eu fico mais concentrada.

- c) Seria bem legal.

CRIANÇA 6:

- a) A.
- b) A gente pode ficar explorando, pode achar alguns animais e pode... e tem natureza: árvores, animal e eu estudo mais árvores e algumas plantas [sic] (plantas).
- c) Muito legal.

CRIANÇA 7:

- a) Esse (A).
- b) Porque a gente faz... eu mesmo, quando eu teve que fazer tarefa um dia, eu sempre fazia quando minha mãe tava passeando, eu fazia matéria na viagem dela... Árvores, sol...
- c) Legal.

CRIANÇA 8:

- a) A.
- b) Por causa que dá pra ver a natureza, tem um ventinho gostoso lá.
- c) Ah... seria legal, seria tipo... seria que a gente conseguia ver os bichos, conseguia ver tudo.

CRIANÇA 9:

- a) Acho que é no... A.
- b) Que eu gostei? É que dá pra sentar nas fo... no chão, que é onde tem as flores e a gente consegue ficar... trabalhar com mais criatividade, com... respirando e... vendo as coisas que são bonitas. Tipo, se for um trabalho pra desenhar, a gente pode desenhar um pássaro... porque os pássaros gostam de árvores e aqui é... tem uma [sic] (umas) árvores pra ver, né!?
- c) Ia ser legal! Ia ser legal a gente... podia... e se fosse ter recreio, a gente podia brincar um pouco, respirar e tomar água se a gente puder trazer, né!? Se a gente estiver com sede, a gente pode fazer isso.

CRIANÇA 10:

- a) B.
- b) É que tem caderno, computador, borracha... muitas coisas.
- c) Legal.

CRIANÇA 11:

- a) Hã... no A.
- b) Hã... é mais fácil! É porque tem um caderno... oh... uma folha menor (prancheta).
- c) Hum... na escola.

CRIANÇA 12:

- a) B.
- b) É porque o A ele tem... porque não tem mesa, porque é na natureza, não tem mesa e tem que estudar na grama ou na terra, aí vai sujar o dever de casa. Mas no B é em lugar, tem mesa, tem caderno, tem caneta, tem estojo, tem apontador...
- c) Seria bom.

CRIANÇA 13:

- a) O A.
- b) As plantas.
- c) Legal.

CRIANÇA 14:

- a) B.
- b) Os computadores.
- c) Muito legal.

CRIANÇA 15:

- a) Ele tá na natureza na natureza na verdade... estudando... Ela tá com computador e com lápis! Eu gostaria... Eu gostei do B!
- b) Eu gostei do B, que o B é uma mesa arrumada com livro, com borracha, com apontador e com computador.
- c) Legal, geralmente muito legal... que aí eu vou estar estudando, vou estar aprendendo...

CRIANÇA 16:

- a) A.
- b) Por causa que tem um monte de folhinhas aqui.
- c) Ia ser legal.

CRIANÇA 17:

- a) No A.
- b) Tá sendo na natureza.
- c) Seria gostoso, refrescante.

CRIANÇA 18:

- a) A.
- b) Porque tem árvores e é mais bom [*sic*]... é melhor.
- c) Legal, muito legal.

CRIANÇA 19:

- a) No A.

- b) A mata... o mato e... o local cheio de grama.
- c) Boa.

CRIANÇA 20:

- a) B.
- b) Ah... porque tem computador.
- c) Eu gosto de... porque eu nunca estudei computadores, então eu acho que é legal.

CRIANÇA 21:

- a) No B. Porque aí quando minha mãe for... quando minha mãe sair do meu quarto... aí eu posso... aí eu posso botar no jogo, quando minha mãe entrar [*sic*] (entrar) entrar no quarto eu boto onde que ela tava vendo eu [*sic*] (vendo-me) estudando.
- b) Tem um computador para eu jogar no computador.
- c) Ia ser bom pra caramba!

CRIANÇA 22:

- a) A.
- b) É porque eu quero estudar muito sobre a natureza.
- c) Legal.

CRIANÇA 23:

- a) B.
- b) Já vou falando: o computador!
- c) Seria bom... porque... aí podia saber algumas coisas, né!? Escrever... saber algumas coisas, aí vai ser melhor, acertar melhor. Eu acho que é a mesma coisa que colar, isso, eu acho que é a mesma coisa!

CRIANÇA 24:

- a) B.
- b) Deve ser muito legal, pode fazer suas atividades e pode ter coisa livre, de desenhar. Deve ter papel pra desenhar e estudar.
- c) Ia ser bem legal, podia estudar, aprender a ler... Eu já estou aprendendo até! Porque tem parede, não vai chover em você e pode ter telhado também. É por isso que é mais protegido [*sic*] (protegido).

CRIANÇA 25:

- a) No A.
- b) É... que tem as árvores e tem as plantas.
- c) Divertido.

CRIANÇA 26:

- a) No B.

- b) Que tem cadeira... que a gente pode estudar... que a gente não precisa ficar muito em pé. Porque aqui tem... a gente... a gente não fica andando muito e tem cadeira pra gente estudar.
- c) Legal.

CRIANÇA 27:

- a) B.
- b) O computador, que vai ser um pouco mais fácil, parece.
- c) Eu achava que iria ter matemática... ter aula de francês... de italiano... muitas coisas, também de alfabeto, qual letra que começa do alfabeto...

CRIANÇA 28:

- a) B.
- b) Tem uma cadeira para sentar.
- c) Só olhar para o computador e copiar.

CRIANÇA 29:

- a) A.
- b) A prancheta!
- c) Na floresta!

CRIANÇA 30:

- a) A.
- b) As árvores.
- c) Seria muito legal, porque poderia estudar pela natureza, porque o computador só vai responder, e a natureza você vai vendo as coisas mais de perto.