

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES DE REGGIO EMILIA PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE QUALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vanessa Helena Seribelli¹

Suzete Rosana de Castro Wiziack²

Resumo: O presente artigo, trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Ensino de Ciências, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Nesse recorte, discutimos a trajetória histórica da Educação Infantil (EI) no Brasil e as concepções de criança e infância, acenando para a questão dos direitos infantis, sobretudo, o direito a uma Educação Ambiental (EA) de qualidade. Nos respaldamos no norteammento teórico da Sociologia da Infância, na Educação Ambiental Crítica numa perspectiva Freireana e na abordagem pedagógica de Reggio Emilia. O trabalho aponta as linguagens infantis, a participação das crianças, o trabalho com projetos e a formação docente, como elementos fundamentais para a efetivação de uma EA de qualidade na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Ambiental; Currículo; Criança; Infância.

Abstract: This article is an excerpt from a doctoral research in Science Teaching, at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). In this section, we discuss the historical trajectory of Early Childhood Education (EI) in Brazil and the conceptions of children and childhood, highlighting the issue of children's rights, above all, the right to quality Environmental Education (EE). We rely on the theoretical guidance of the Sociology of Childhood, Critical Environmental Education from a Freirean perspective and the pedagogical approach of Reggio Emilia. The work points to children's languages, children's participation, project work and teacher training as fundamental elements for implementing quality EE in early childhood.

Keywords: Child education; Environmental education; Curriculum; Child; Infancy.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: vanessa_seribelli@hotmail.com, Link para o Lattes <https://lattes.cnpq.br/4617983688744225>

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: suzete.wiziack@ufms.br, Link para o Lattes <http://lattes.cnpq.br/9661553680785951>

Para mudar a realidade precisamos conhecê-la...

A educação da criança pequena no Brasil possui uma trajetória marcada por muitos equívocos, em especial, a falta de definição sobre a função social da instituição da educação infantil a ser desenvolvida na escola. Kramer (1982) nos mostra que as primeiras creches, surgiram com objetivos bastante divergentes aos de hoje. Eram espaços criados com o intuito de atender as crianças pobres, parte do tempo enquanto os pais trabalhavam, combater a pobreza e até mesmo a mortalidade infantil, atender os filhos das mulheres trabalhadoras e de modo geral, *cuidar* dessas crianças.

Ainda conforme a autora, a falta de recursos dentro destes espaços, os materiais escassos ou inadequados, a infraestrutura desapropriada, o grande número de crianças para poucos adultos que ali trabalhavam e a má qualidade da formação dos profissionais, eram justificadas pela lógica compensatória, isto é, os serviços oferecidos, deveriam ser enaltecidos pela sociedade, como um favor que o poder público fazia para corrigir ou ao menos, diminuir as urgências das crianças e de suas famílias.

Todas essas questões apontam para um fato: as creches possuíam um caráter muito mais assistencialista que educativo, o que fez com que, durante muito tempo, os direitos das crianças pequenas fossem negligenciados. Primeiro, porque não existia uma definição clara das especificidades da educação infantil e segundo, porque, para que os direitos infantis sejam garantidos, é necessário que se conheça de fato o que é a infância e a criança, caso contrário, corremos o risco de vivermos num *looping* eterno de práticas educativas baseadas na nossa visão adultocêntrica sobre o que é a criança e a infância. Portanto, a criança é um sujeito de direitos que necessita de uma escola que a compreenda em todas as suas necessidades.

Dito isto, importa retomar três considerações que fundamentam essa escrita: alfabetização não deve ser prioridade no currículo de educação infantil; as especificidades da infância precisam ser conhecidas e respeitadas; Educação Ambiental deve fazer parte da formação dos sujeitos em todas as modalidades de ensino e, por isso, deve ser prioridade no currículo da primeira infância.

Assim, apresentamos nesta seção do trabalho os conceitos de criança e infância, em busca de deixar evidente nossas concepções sobre este sujeito de pouca idade e sua categoria geracional. Falamos também sobre o quanto os seis primeiros anos de vida são fundamentais ao desenvolvimento humano e sobre os direitos da criança pequena, comumente negligenciados nos documentos e práticas pedagógicas, em especial, o direito à Educação Ambiental.

A relevância social do texto se dá, em especial, porque é na primeira infância que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (PORTUGAL, 2009, p.7). É na primeira infância que,

questões éticas também se desenvolvem, consolidando marcas por toda uma vida. Por este motivo que, investir em pesquisa e ações pedagógicas que discutam questões ambientais, torna-se urgente e necessário para a promoção do desenvolvimento de um sujeito infantil preocupado com as questões do ambiente.

Sobre outros modos de se pensar EA na primeira infância

Os estudos de Ariès (2011) mostram que, apesar das crianças sempre existirem na sociedade, nem sempre suas especificidades foram consideradas. Durante muitos séculos, as pessoas de pouca idade eram representadas nas iconografias estudadas por Ariès (2011) como uma extensão do adulto, isto é, não existia uma categoria específica onde as crianças eram encaixadas. Os ambientes frequentados, as vestimentas e as atividades de modo geral, eram compartilhados igualmente entre adultos e crianças, numa dinâmica que colocava este segundo como um adulto também, porém, numa estatura menor, ou seja, um adulto em miniatura.

A demografia da época, era um fator que contribuía para o pouco valor que a sociedade dispensava às crianças.

Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância? Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas, que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas (ARIÈS, 2011, p. 22).

A medicina pouco avançada, a falta de vacinas e as doenças desconhecidas, eram condições que colaboravam com o grande número de mortalidade infantil. Era muito provável perder uma vida precocemente de acordo com a demografia da época, o que nos faz compreender a indiferença afetiva com relação as crianças.

O século XVII trouxe um avanço significativo ao sentimento de infância, uma vez que estas, começaram a ser protagonistas nas iconografias, isto é, os artistas elaboravam suas obras de modo que a configuração da arte acontecesse ao redor da criança, ela tornava-se o centro da composição artística e era também representada junto à sua família.

A partir daí, as crianças começam a se tornar objeto de interesse dos adultos. Pouco a pouco, as designações para estas, passam a se modificar e até mesmo o seu vocabulário começa a ser mais respeitado, anunciando a necessidade de um olhar mais singularizado para os sujeitos de pouca idade.

De acordo com Sarmiento essa ocultação da infância

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 5: 114-134, 2024.

[...] decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. Este processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos, quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos (SARMENTO, 2007, p. 26).

Ainda conforme Sarmiento (2007), a iconografia abriu novos olhares em relação à criança conforme o passar do tempo. A sociedade de maneira geral passa a abandonar certos conceitos e legitimar outros, assim, a institucionalização da infância ocorre sob a junção de diversos fatores, como por exemplo, a fundação de setores públicos de socialização, como as creches; o surgimento de outro modelo de família, compreendida de forma restrita, composta pelos pais e seus filhos (família nuclear); a construção de novos saberes que regulamentassem as condutas com as crianças e a gestão dessa categoria social geracional por meio de normas e estabelecimentos.

Foi com o advento da Sociologia da Infância que uma nova construção da imagem de criança foi se configurando: um sujeito que recebe e produz cultura nas relações com seus pares e com os adultos que convive; um sujeito que possui competências para alterar os espaços que frequenta; um ser pensante, crítico e reflexivo, que pode e deve participar das tomadas de decisões em que está inserido.

De acordo com Qvortrup (2010), enxergar a criança enquanto ser social, só foi possível através de reflexões acerca dos conceitos de estrutura e agência. Uma vez que agência é relativo à competência do sujeito a agir com autonomia sem interferência do meio ou de alguém, a estrutura remete-se as condições de influência, como a religião, gênero, classe social, cultura, entre outros elementos. O autor explica que estes, são conceitos sociológicos que nos levam a refletir sobre como os sistemas sociais determinam os comportamentos de um sujeito, isto é, de que maneira e até onde a estrutura intervém sob a agência?

Tomando estes conceitos como ponto de partida, Qvortrup (2010) buscou explicar o conceito de infância, abandonando toda e qualquer concepção de criança demarcada por visões adultocêntricas e debruçou-se na ideia de criança como sujeito. Segundo o autor, a infância pode ser reconhecida como período e como categoria permanente. A Figura 1 é um modelo de relações geracionais criada pelo autor na tentativa de elucidar este pensamento:

	Infância	Idade adulta	Velhice
2000			
1980			
1960			
1940			
1920			

Figura 1: modelo de relações geracionais. **Fonte:** Qvortrup (2010)

A imagem mostra que a concepção de criança como período traz a ideia de início e fim. Há, nesta concepção, o pensamento de que, quando o sujeito pertencente a esta etapa de vida (a criança) atinge uma outra categoria, como a idade adulta por exemplo, pode assim ser considerado um indivíduo que atingiu uma posição de maior prestígio, já que as características próprias da infância são consideradas como a falta de algo que precisa ser superado. A seta apontada para cima revela o conceito de período, como se a infância neste caso, tivesse durado cerca de 20 anos, avaliando para isto, aspectos como desenvolvimento, maturidade, etc.

Diferente dessa ideia, no conceito de infância como categoria permanente, acredita-se que assim como a juventude, a idade adulta e a velhice se transformam, a infância também é uma categoria que se modifica, afinal, as estruturas das sociedades estão em constante mudança, o que significa dizer que apesar de transformar-se sempre, ela possui um tempo determinado para começar e acabar, isto é, assim que uma criança atinge uma certa idade (12 anos) sua categoria não será mais a infância, mas esta continuará de forma permanente, ainda que com transformações, recebendo outras crianças.

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança (QVORTRUP, 2010, p. 638).

O autor ainda ressalta que, quando reconhecemos a conexão da infância com a estrutura social, entendemos que criança e infância são elementos diferentes, sendo o primeiro um sujeito social e o segundo, o lugar que este sujeito habita, um universo constantemente transformado pelos elementos que estruturam uma sociedade, alcançando as crianças de maneiras diversificadas, o que significa a certeza de que existe não só uma, mas muitas infâncias. Infâncias quase sempre determinadas por parâmetros adultocêntricos, sem considerar as especificidades infantis.

Nesta linha de pensamento, Sarmento (2004) contribui para o entendimento das culturas da infância, utilizando os quatro eixos estruturadores: a interatividade; a ludicidade; a fantasia do real e a reiteração. Na *interatividade*, leva-se em consideração as diversas formas de interação que as crianças estabelecem com os adultos e principalmente com seus pares, seja na escola, na família, na sociedade de forma geral, criando uma cultura de pares “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (CORSARO, 2009, p.32).

Na *ludicidade*, o brincar é especialmente valorizado enquanto fator determinante de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O brincar constitui-se como ferramenta principal das culturas da infância:

O terceiro eixo, intitulado como *fantasia do real*, diz respeito às características específicas da criança, isto é, sua maneira própria de entender, manifestar e de dar sentido às coisas a sua volta. Nas palavras de Benjamim (2000):

[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nómada são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até a casa, para a limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papéis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos (BENJAMIM, 2000).

Respaldamo-nos nas palavras de Benjamim (2000) para elucidar que, o faz de conta, característico da infância, é a maneira que as crianças utilizam para reedificar o real. Transformando a realidade, as crianças passam por situações complexas, assim como os adultos, porém, de maneira mais agradável. Essa característica específica da criança funciona como uma forma inteligente de enfrentamento das adversidades.

O quarto e último eixo é a *reiteração*, que representa o tempo recursivo da criança, ou seja, sua capacidade de criar sempre novas alternativas. Diferente do tempo do adulto, a criança além de reinventar as situações da vida de forma ininterrupta, ela também apreende os conhecimentos proporcionados por outras crianças que já não ocupam mais a infância, o que confirma o conceito da infância enquanto categoria permanente.

De acordo com Sarmento (2004), compreender as culturas da infância é entender que estas, são capazes de atuar como atores sociais, sujeitos críticos, habilitados a criar e recriar significados a seu modo e não apenas

reproduzir os modos de vida dos adultos. Sobretudo, compreender as culturas da infância, nos ajuda a interpretar a maneira como estas se organizam no convívio entre crianças e adultos.

Os estudos mais recentes, em especial, as pesquisas que têm como norteamento teórico a sociologia da infância, estão fazendo emergir a ideia de que as crianças são indivíduos que participam da sociedade de maneira coletiva e que por isso, necessitam ser estudadas a partir daquilo que são em essência, considerando a criança como sujeito social e produtor de cultura e não mais através do olhar do adulto. No entanto, apesar dos avanços obtidos quando falamos dos seis primeiros anos de vida, as pesquisas, as políticas públicas para a primeira infância e o fazer pedagógico no chão da escola, revelam que ainda temos um longo percurso a atravessar a fim de que os direitos infantis sejam garantidos e não mais negligenciados.

A trajetória histórica da infância nos mostra que os direitos das crianças nunca foram plenamente respeitados. Além dos teóricos preocupados com as questões da primeira infância, os documentos oficiais como a Constituição de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) e todos os outros que os sucederam, trazem à tona as características específicas dessa classe de idade e por consequência, os direitos destes sujeitos que, ainda hoje são negligenciados. Barbosa (2006) argumenta que o fato de parecer que estamos caminhando a passos lentos no que diz respeito aos direitos infantis, está intimamente ligado ao diálogo tardio de políticas públicas que tivessem a criança como foco:

- [...] na década de 1970, os artigos publicados enfocavam as crianças em idade pré-escolar, e não a creche ou a pré-escola como instituição;
- as publicações começam tratando o tema da pré-escola (principalmente como preparatória para o ensino fundamental) para depois, apenas no final da década de 1980, incluírem as creches;
- os artigos mostram a politização – papel do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais – dos temas de creche e pré-escola a partir dos anos de 1980 (BARBOSA, 2006, p. 18).

De acordo com a autora, foi somente após a CF/88 que os debates acerca dos direitos da criança começaram a ganhar força e questões pedagógicas e não apenas relacionadas ao cuidado destes indivíduos, passaram a fazer parte dos interesses públicos.

Apropriando-se da ideia de direitos infantis como norteamento deste trabalho, é válido apontar as múltiplas linguagens da infância como elemento normativo para a garantia destes. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI/2006) com o objetivo de avaliar a melhoria da qualidade nas práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, destacam que “[...] todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição”

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 5: 114-134, 2024.

(PNQEI, p.16, 2006). De acordo com o documento, é fundamental que professores, gestores e a instituição como um todo, favoreça o desenvolvimento de suas crianças a partir daquilo que elas são e não sob a ótica do adulto. Para isso, é preciso compreender que “antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) [...]” (PNQEI, p.16, 2006).

É fato que, promover conhecimento sistematizado é dever das instituições de ensino e se faz urgente sobretudo nas creches e pré-escolas que por muito tempo serviram como espaços apenas de assistencialismo, logo, reparar essa dívida histórica torna-se fundamental num sistema que passa a reconhecer a educação infantil como parte da educação básica. Ocorre que, ao serem transferidas aos sistemas de ensino, muitas das instituições acabaram por desapoderar-se das especificidades da educação da infância. Pinazza (2005) argumenta que:

[...] quando procuramos defender a *especificidade da pré-escola*, fazemos isso tentando distanciá-la, a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, porque a escola é muito ruim e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos (PINAZZA, 2005, grifo nosso).

Atentamos assim para o fato de que, não basta considerarmos a educação infantil como um segmento de ensino importante e por isso obrigatório como os outros que o sucedem. Apesar de ter sido este um grande avanço na trajetória da educação da primeira infância, é necessário que se respeite os sujeitos que fazem parte deste segmento, numa dinâmica de promoção permanente de conhecimentos a partir das múltiplas linguagens infantis, permitindo que as crianças aprendam brincando, dançando, pintando, se relacionando com a natureza e com seus pares, observando, criando e usufruindo de todas as suas potencialidades. Uma instituição de educação infantil com práticas inflexíveis, que sobrestima a linguagem escrita em detrimento das outras, negando a liberdade da espontaneidade de suas crianças, é uma instituição escolarizada, que não reconhece a importância dos seis primeiros anos de vida, logo, tira destes sujeitos o direito de se desenvolverem em plenitude.

Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil de Reggio Emilia, região norte da Itália e referência em educação infantil no mundo, trazem a autonomia e a participação como elementos fundamentais na garantia dos direitos infantis. O cerne do currículo de Reggio Emilia são os trabalhos com projetos, que de acordo com Katz (2016) têm o objetivo de fazer com que as crianças sejam as principais motivadoras de suas atividades, isto é, a temática

do projeto surge a partir das vivências das próprias crianças, desencadeando uma diversidade de novos saberes ao longo do trabalho.

[...] as crianças pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual [...] As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas [...] (KATZ, 2016, p. 44).

Ao professor, cabe a responsabilidade de entusiasmar as crianças e conduzir o processo por meio de espaços e estratégias de participação infantil, onde as perspectivas das crianças sejam consideradas importantes e tratadas com seriedade. Como as crianças ainda não conseguem demonstrar suas ideias por meio da escrita, os adultos dão voz à estas por meio de suas diversas formas de comunicação, organizando métodos para não somente ouvir, mas compreender o que as crianças dizem, seja por meio da interpretação de desenhos, rodas de conversa, observação, registro, entre outras técnicas.

É comum encontrarmos nas instituições de educação infantil brasileiras, práticas educativas, orientadas por um viés conteudista e arcaico que coloca a linguagem escrita acima das outras formas de manifestação infantil, práticas escolarizadas, sempre voltadas ao processo de alfabetização. Essa busca incessante pela leitura e pela escrita ainda na primeira infância, desconsidera a criança em sua essência e compreende a instituição de educação infantil como espaço de natureza transmissiva, que insiste em determinar o que deve ou não ser internalizado pelas crianças. Essa aceleração de conteúdos baseada em práticas de atividades repetitivas e com alto grau de abstração, além de ignorar a construção do desenvolvimento infantil e seus percursos de aprendizagem, acabam por tomar o espaço de uma diversidade de saberes fundamentais a formação humana, como é o caso da Educação Ambiental.

Em contrapartida, um modelo de prática que percebe a criança em sua integralidade é o trabalho com projetos realizado em Reggio Emilia, que, ao trazer a pedagogia de projetos para o currículo, reconhece que as crianças possuem outras formas de se comunicar além da escrita. Esta, supervalorizada em nossa cultura escolar em todos os níveis de ensino, inclusive na educação de crianças de 0 a 6 anos.

É válido pontuar que a transferência do ensino fundamental para a educação infantil e essa pressa pela alfabetização, faz com que outras formas de manifestação não sejam reconhecidas, concebendo-as como algo sem valor, o que na verdade é a própria linguagem infantil, que não é avaliada e categorizada como deveria porque os adultos não conhecem intimamente as especificidades da infância. Nos vemos então em um *looping* de práticas

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 5: 114-134, 2024.

inaceitáveis: as atividades não condizem com a idade pré-escolar; os objetivos fundamentais não são trabalhados e as avaliações baseadas em sondagens escritas não exprimem as habilidades e competências das crianças.

Edwards, Gandini e Forman (2014) trazem no livro *As cem linguagens da criança*, algumas lições que podemos aprender com a pedagogia de projetos e a primeira delas, fala justamente da vantagem em ouvir as crianças através de suas variadas formas de se comunicar, sem necessariamente precisar estar atreladas a linguagem escrita:

[...] uma primeira lição da prática de Reggio Emilia é que as crianças escolares pré-primárias podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações [...] Usando esta abordagem podemos ver como a mente das crianças pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo [...]. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 44).

O segundo exemplo que os autores trazem, fala a respeito da necessidade em tratar com seriedade os trabalhos das crianças e suas variadas formas de expressão, suas experiências, dúvidas, apontamentos, curiosidades, brincadeiras e em especial seus desenhos, utilizando-os como recursos para explorações futuras:

[...] as representações visuais não são apenas produtos decorativos para serem levados para casa no final do dia, os quais provavelmente jamais serão olhados ou discutidos novamente; em Reggio Emilia, elas são como recursos para uma exploração adicional e para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico. [...] os desenhos são lidos e relidos pela equipe de professores como uma base para o planejamento das próximas etapas na exploração do tópico. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 44).

A terceira lição a aprendermos com Reggio Emilia, é a valorização das manifestações artísticas das crianças através de jogos, dramatização, brincadeiras, audição de histórias, encenação, culinária, tarefas domésticas, pinturas, trabalho com argila, entre outras. “[...] expressar e comunicar suas ideias e observações visualmente durante os anos pré-escolares ajuda a explicar o nível inesperadamente alto de competência.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 45). Por último, uma das lições colocadas pelos autores como elemento fundamental a nossa prática, é o conteúdo do relacionamento entre professor e criança, isto implica em dizer que, a cultura escolar brasileira, em sua maioria norteadas por uma pedagogia tradicional, com instrumentos formais de avaliação, tende a classificar suas crianças pelas atividades

realizadas em forma de exercícios clássicos baseados em preenchimento de folhas e livro didático.

[...] quando as crianças estão pintando ou desenhando, os professores parecem muito relutantes em engaja-las em absolutamente qualquer espécie de conversa. Quando as crianças preenchem folhas e livros de exercícios os professores sentem-se compreensivelmente ansiosos por oferecer comentários positivos e, portanto, frequentemente dizem coisas como “Você se saiu muito bem!”, “Essa é a ideia!”, “Muito bom!” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 46).

Na experiência de Reggio Emilia, os professores devem estar muito mais interessados em colaborar com ideias e dar sugestões às manifestações das crianças, estando igualmente envolvidos acerca da temática em questão, e as crianças ocupam muito mais o lugar de aprendiz do que o de objeto de transmissão de conhecimento.

O trabalho com projetos oferece elementos e situações que possibilitam grandes diálogos entre os adultos e as crianças. Não existem tarefas formais pré-determinadas com conceitos que as crianças devem aprender, os professores elaboram trabalhos que cooperem para a melhor forma de entendimento sobre o assunto que está sendo tratado, o que faz com que o relacionamento entre professor e criança, esteja centrado no trabalho, na formulação e resolução de problemas e não na execução de tarefas acadêmicas.

As lições apresentadas pelos autores como exemplos que devem servir de referência nas práticas educativas de outras instituições, apontam para a necessidade de se discutir o conceito de trabalho com projetos nas escolas brasileiras, primeiro porque na maior parte das instituições, a EA é trabalhada na ótica de projetos e segundo, porque há ainda uma concepção equivocada de que criança pequena não possui maturidade intelectual para aprender sobre temas de interesse universal.

É fundamental que, ao incorporar o trabalho com projetos no currículo da educação infantil, este não seja construído de fora, com objetivos pré-determinados por adultos que ainda não conhecem aquele grupo de crianças, a comunidade, as famílias. Importa dizer que, o trabalho com projetos não pode ter intenções formais sobre o que a criança deve aprender, visto que, sua criação se dá antes de qualquer elemento, a partir da observação, que é um componente intrínseco ao professor de educação infantil.

O professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador. As observações e fitas transcritas do educador são levadas aos colegas, para a reflexão em grupo.

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 5: 114-134, 2024.

[...] As reflexões dos professores, então, modificam as vezes radicalmente seus pensamentos e hipóteses sobre as crianças e, até mais importante, suas interações com as crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 111).

Lançar mão da observação atenta no trabalho com projetos, faz com que o professor esteja inserido de fato no ambiente e grupo pesquisado, conseguindo captar as pluralidades ali existentes e construir interlocuções com as crianças, percebendo atitudes desprezensáveis por parte delas, o que implica em afirmar que não há possibilidade de construir um projeto para um grupo de sujeitos sem estar em contato com esse grupo.

Outro ponto, é a questão da interdisciplinaridade. Os projetos precisam ser executados de forma interdisciplinar e não a partir de temáticas fragmentadas, baseadas em datas comemorativas. Parece mais comum do que imaginamos este conceito de projeto fundamentado em datas comemorativas. É com frequência que vemos o *Dia dos povos indígenas*, *Dia da árvore*, *Dia do meio ambiente*, *Dia da água*, entre outros, sendo comemorado nas escolas de maneira segmentada, isto é, é reservado um período na semana em que se comemora no calendário escolar tal data festiva, para que atividades de escrita, pintura e colagem sejam realizadas pelas crianças.

Quando colocamos a interdisciplinaridade como componente basilar no trabalho com projetos, estamos, antes de mais nada, atentando para a necessidade de se construir práticas reflexivas na organização do trabalho do professor que, inserido desde sempre numa cultura de ensino fragmentado, organizado em disciplinas, encontra dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar. Loureiro e Torres (2014) ao dialogarem sobre a pedagogia de Freire, colocam que quando associamos problemas complexos do cotidiano à interdisciplinaridade, o aprendizado torna-se mais significativo e os alunos se envolvem com mais facilidade, uma vez que encontram autenticidade nas tarefas que são atreladas ao dia a dia e fazem sentido ao seu papel de cidadão. Assim, torna-se fundamental que desfrutemos daquilo que as crianças trazem e dos elementos disponíveis em nosso entorno, transformando-os de forma interdisciplinar em projetos significativos às experiências das crianças.

Para Souza; Amorim e Amorim (2023):

A EA é um dos aspectos legais no método educativo humano. Por meio destes, é que podemos desempenhar a aprendizagem em conjunto e ampliar o conhecimento, aptidões e os valores que são repassados, podendo isto acontecer no ensino formal ou no informal. As informações descritas ao longo dos anos já demonstram a essencialidade de se ter as políticas públicas nos projetos curriculares. A prática e o cumprimento destes conteúdos nos

Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs, podem garantir o desenvolvimento adequado em sala de aula. Em alusão aos momentos marcantes da história, a Educação Ambiental não é um tema novo. Entende-se que a incorporação da temática ambiental dia-a-dia nas escolas é algo pouco explorada e que deve ser abordada de maneira enfática nestes cronogramas escolares (SOUZA; AMORIM; AMORIM, 2023. P. 201).

Um princípio importante para se trabalhar a EA de forma a desenvolver sujeitos conscientes e engajados, é a imagem de criança. A imagem que o professor que trabalha com criança tem, sobre a criança, é fator determinante no sucesso ou fracasso de suas práticas pedagógicas. É fundamental olharmos para nossas crianças como pesquisadores e admiradores do entusiasmo infantil, ouvindo atentamente e considerando aquilo que nos trazem como possível abertura para a construção de projetos com diversas ramificações.

Nossa imagem da criança evoluiu a partir da nossa experiência coletiva e de um entendimento continuamente reexaminado da filosofia educacional e da teoria psicológica. Para nós, cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento. [...] As crianças são tão abertas ao intercâmbio e à reciprocidade! Desde cedo na vida negociam com o mundo social e físico – com tudo o que a cultura lhes dá. Começando com essa ideia, tentamos criar a escola como um sistema no qual tudo está conectado (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 118).

Também Freire (1996, p.25) nos ensina na Pedagogia da Autonomia que o “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Com isso, podemos afirmar que teoria e prática caminham juntas e que uma diz muito sobre a outra. Um professor que é guiado por norteamentos teóricos convencionais, baseados em uma abordagem enciclopedista de ensino, tende a desenvolver práticas fundamentadas em verdades impostas determinadas pela sociedade, e enxerga o aluno de forma generalizada, sem atentar-se as suas singularidades. Em contrapartida, um professor que busca direcionamento em fundamentações teóricas que defendem a ideia de criança como um sujeito de direitos, geralmente reproduz práticas educacionais que respeitam os direitos infantis, pois desenvolveram uma imagem de criança como um sujeito rico, forte, poderoso, potente, curioso, um agente social que não apenas recebe, mas tem muito a oferecer. O poema de Loris Malaguzzi nos auxilia a refletir sobre essas questões:

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 5).

Partindo do pressuposto de que a Educação Ambiental é um campo repleto de possibilidades, Malaguzzi nos permite vislumbrar uma diversidade de conhecimentos relativos ao meio ambiente, que poderiam ser desfrutados pelas crianças pequenas se o cerne das práticas da educação infantil estivesse nas suas diferentes linguagens. Questões como alimentação saudável sem agrotóxicos, desenvolvimento sustentável, agricultura, pecuária, consumo, água, fauna e flora, são exemplos de temáticas que poderiam ser trabalhadas por meio de gestos, danças, desenhos, teatro, música, esculturas, movimentos e inúmeras outras ferramentas que as crianças dispõem em suas interações pessoais e sociais.

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes (GOBBI, 2010, p. 1).

Assim sendo, cabe aos adultos da instituição, em especial, aos professores, que junto as crianças, construam currículos e elaborem ambientes na rotina da educação infantil em que as múltiplas linguagens sejam reconhecidas e apreendidas em sua plenitude. Proporcionar espaços em que as crianças possam expor suas sugestões, dialogar, questionar, ser ouvida, se relacionar com os adultos e com seus pares e dessa forma, além de contribuir com a expressão de seus pontos de vista, materializa-los através de atividades significativas. Um currículo que não conta com a participação das crianças em sua elaboração, está, ainda que indiretamente, corroborando com a ideia de que as concepções adultas e infantis têm pesos diferentes, sendo a primeira, a mais reconhecida.

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 5: 114-134, 2024.

Ao analisarmos o trabalho com projetos realizado em Reggio Emilia, notamos que o planejamento do currículo, a organização e o protagonismo infantil, são componentes intrínsecos a sua execução e a ausência de algum destes, refletiria no fracasso de suas práticas.

[...] Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização dos espaços, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. [...] podemos compreender por que *o potencial das crianças é paralisado quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão*. Em vez disso, no início de um projeto, professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando as ideias prováveis, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 109, grifo nosso).

Para além desses fatores indispensáveis na construção de um projeto, um outro elemento considerado fundamental, é a participação da família. Muito se fala do reconhecimento dessa instituição na promoção do desenvolvimento educacional, no entanto, são poucas as vezes em que encontramos nas práticas pedagógicas a atuação da família junto a escola, muito frequentemente, pela falta de espaços de participação. “A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 109).

A EA na perspectiva de Freire (1992), também converge com a pedagogia de projetos nesse sentido, pois parte do princípio de que a educação é um ato de pensar e ensinar e que o aprender a pensar, além de diálogo, exige agirmos criticamente diante da nossa realidade e daquilo que trazemos do meio em que estamos inseridos. Se quisermos, portanto, formar sujeitos conscientes de seu papel nas questões socioambientais, precisamos fazer um trabalho também com as famílias, a fim de despertar nelas o desejo de continuar contribuindo com o que foi trabalhado na escola, através de hábitos sustentáveis em vossos cotidianos, numa dinâmica de ensinar e aprender junto às suas crianças.

Quando um projeto é desenvolvido de forma fragmentada, ligado a datas comemorativas e aprendizagens pré-definidas, corremos o risco de valorizar mais o produto final do que o próprio processo da construção de conhecimento em torno daquela temática. É urgente que nossos currículos e nossas ações pedagógicas sejam desenvolvidas com foco no presente, no dia a dia, na vida que acontece aqui e agora, de forma a compreender esse trabalho como um processo inerente a formação de sujeitos que queiram atuar de forma positiva na sociedade em que vivem. Neste sentido, a EA crítica freiriana atenta para o dever dos educadores em pensar a educação como prática política e a prática

política como pedagógica, colocando a EA como um ato político que tem objetivos muito mais significativos na formação das crianças pequenas.

Quando paramos para pensar em uma Educação Ambiental como ato político, defendemos explicitamente que ela é a “análise das relações políticas, econômica, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação de mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação” (REIGOTA, 2012, p.13).

A EA como ato político, implica em educar para a cidadania, isso requer, em primeiro lugar, reconhecer as crianças enquanto cidadãos. É este o primeiro passo para se pensar em práticas que contribuam na formação coletiva de sujeitos que se sintam responsáveis pelo mundo que habitam e ao mesmo tempo, que consigam analisar criticamente a ação do homem na natureza sem ignorar a teia de relações sociais em que isso ocorre e o fato de que estamos inseridos em uma sociedade multifacetada por interesses políticos, ideológicos e culturais. Para Carvalho (2004)

Só é possível pensar em uma EA crítica quando esta for balizada pelo seu contexto sociocultural e econômico, quando assumir a abordagem interdisciplinar como uma exigência epistemológica para a apreensão da problemática ambiental e para a sistematização curricular das práticas pedagógicas (CARVALHO, 2004 in: LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 123).

Para que isso seja possível, é preciso que os diferentes modelos curriculares carregados de políticas pedagógicas tradicionais e conceitos ingênuos de Educação Ambiental, deem lugar a construção de projetos que priorizem a relação do sujeito com o meio no seu processo de formação. Uma EA que desperte desde muito cedo nos indivíduos, um posicionamento de responsabilidade diante das questões do meio ambiente. É justamente essa a premissa da EA em Freire, fazer da escola um universo de formação de sujeitos que consigam refletir e analisar de maneira crítica e humana as relações entre homem e natureza.

Todavia, entendemos a complexidade em que se dá o cenário da EA no Brasil, em especial, nas instituições de educação infantil: precariedade na formação docente inicial e continuada, que não reconhece o campo da EA como prioridade; falta de espaços e recursos; concepção de criança ultrapassada; antecipação de etapas; desvalorização das múltiplas linguagens infantis e práticas educativas de modo geral, pautadas por uma cultura escolar tradicional e arcaica. Tudo isso, leva os indivíduos inseridos nesse contexto, a

posicionarem-se de forma passiva diante dos problemas de cunho social, cultural, econômico, epistemológico e ambiental daquela conjuntura.

Pautadas por essas abordagens distantes e descontextualizadas das realidades socioculturais, as concepções arraigadas no senso comum educacional prometem a inclusão na sociedade, a realização da justiça social obtida por uma educação “universal” e “acessível”. Surgem sucedâneos de projetos educacionais de diferentes matizes políticas que, nas últimas décadas, em sua grande maioria, atuaram muito mais no sentido de legitimar ideologicamente a exclusão sociocultural e econômica vigente do que propiciar a construção de uma sociedade democrática (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 125).

Alicerçadas nos autores, consideramos pertinente trazer à reflexão os prós e contras da universalização da escola pública que, abriu as portas para as diferentes camadas sociais, possibilitando que o filho do trabalhador tivesse acesso ao ensino sistematizado e, ao mesmo tempo, transformou essa ideia de ensino democrático, numa educação autoritária, mecânica, conteudista e fragmentada, que tem mais o intuito de tecnicizar as aprendizagens que consideram socialmente relevantes, do que possibilitar às crianças, conhecimentos de interesse universal, necessários a formação de todo cidadão.

A configuração desse modelo educacional contribui ainda mais com o sucesso seletivo dos estudantes, uma vez que a possibilidade de acesso ao ensino abrange a todos, mas somente uma parcela, proveniente de classes sociais mais favorecidas, vão poder desfrutar de uma educação infantil de qualidade, no sentido de oferta da Educação Ambiental ainda na primeira infância. Ao que tudo indica, as instituições de educação infantil acabam assim, limitando-se ao seu compromisso ultrapassado de desenvolver sujeitos que aceitam passivamente o papel de exclusão social em que foram colocados e a dura realidade que os cercam.

Neste sentido, não há como omitir que o sistema educacional nos moldes em que se encontra estabelecido, negligencia uma diversidade de direitos infantis, entre eles o direito a brincadeira, as diversas formas de manifestação, a participação, ao protagonismo e, entre tantos outros, o direito a uma EA de qualidade. Em defesa de uma proposta muito mais emancipadora de EA, partilhamos do pensamento de Lima (2015, p. 44) ao dizer que:

[...] a ação das escolas de educação infantil deve impulsionar as crianças tanto no acesso ao patrimônio cultural construído pela humanidade quanto no encontro íntimo com o mundo natural e com seu corpo. Implica olocá-las em contato com a

diversidade de campos do conhecimento, incluindo as ciências, a filosofia, as artes e as tradições culturais/espirituais, como componentes de uma grande rede de conhecimentos que se complementam de forma não hierarquizada.

Em síntese, a EA na educação infantil não deve limitar-se ao contato com a natureza, tão pouco à práticas isoladas sem contextualização, ao contrário, ela deve abarcar pontos relevantes, como a sustentabilidade, o reconhecimento cultural e as políticas públicas, desde que ajustadas a faixa etária e de forma interdisciplinar, fazendo desse processo uma grande teia de aprendizagens que se completam, uma EA que de acordo com o que preconiza Paulo Freire (1996), deve ser capaz de induzir dinâmicas sociais que levam a mudanças individuais e coletivas, locais e universais, resultando na busca da solução dos problemas de maneira crítica.

É urgente a efetivação de uma EA de fato transformadora na educação infantil, com planejamentos que reconheçam a necessidade do trabalho com as questões ambientais nos seis primeiros anos de vida, para além da sensibilidade em relação a natureza, uma EA que perceba a criança enquanto sujeito inserido no meio, com aspectos físicos, morais, sociais, culturais e econômicos específicos, que luta contra o antiecológismo existente na sociedade e que, os professores sejam resistência, no sentido de contribuir, como aponta Layrargues (2020) com a construção do ativismo ecológico, na intenção de desenvolver sujeitos não somente ecológicos, mas politizados ecologicamente.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa; à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por tornar possível o doutoramento do autor.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**; tradução de Dora Flaksman. – 2ª.ed. – [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. 2006.

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 5: 114-134, 2024.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura (2004). Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B., TORRES, Juliana Resende (Orgs). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORSARO, William (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, Fernanda. & CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas Linguagens de Meninos Meninas no Cotidiano da Educação Infantil**. Agosto/2010. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6678&option>>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS. Carolyn; GANDINI. Lella; FORMAN. George (org). **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

LAYRARGUES, P.P. (2020). **Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada**. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204/24442>>. Acesso em 25 de maio de 2022.

LIMA, I. B. de. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/214/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_lize_nildes.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana. (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez , 2014.

PINAZZA, Mônica Apezatto. (2005). **Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes**. In: Faria, A.L.G. e Mello, S.A. (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, Autores Associados.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: Conselho Nacional de Educação (org.). **Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. (2010). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 21 de julho de 2022.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SOUZA, Noemias da Silva; AMORIM, Ricardo José Rocha; AMORIM, Dinane Gomes. **Inclusão e prática da Educação Ambiental: construção dos projetos políticos pedagógicos nas escolas estaduais em Juazeiro(BA)** (2023). Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/15022/11339>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2023.