



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA LOPES BORTOLOTTI BAPTISTA

**ECOLOGIAS INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA/ES  
2023



LETÍCIA LOPES BORTOLOTTI BAPTISTA

**ECOLOGIAS INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pesquisa de Mestrado, submetida ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, como requisito necessário à obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Soler Gonzalez

VITÓRIA/ES  
2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B222e Baptista, Letícia Lopes Bortolotti, 1985-  
Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da educação infantil / Letícia Lopes Bortolotti Baptista. - 2023. 281 f. : il.

Orientador: Soler Gonzalez.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação ambiental. 2. Ecologias infantis. 3. Cotidianos escolares. 4. Práticas pedagógicas. 5. Educação infantil. 6. Imagensnarrativas. I. Gonzalez, Soler. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

**CDU: 37**

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da centésima trigésima defesa de dissertação do Programa de Pósgraduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **LETÍCIA LOPES BORTOLOTTI BAPTISTA**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **três de julho do ano dois mil e vinte e três**, remotamente, conforme Portaria nº 08/2021 da PRPPG/UFES. O presidente da Banca, Soler Gonzalez, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Patrícia Raquel Baroni. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“ECOLOGIAS INFANTIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e o presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. O presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 03 de julho de 2023.

---

**Prof. Dr. Soler Gonzalez**

Orientador

---

**Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

---

**Profa. Dra. Patrícia Raquel Baroni**

Membro Externo (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo

Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por SOLER GONZALEZ - SIAPE 2086070

Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 05/07/2023 às 08:49

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/742395?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo

Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218

Colégio de Aplicação Criarte - CAP/CE Em  
05/07/2023 às 14:02

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/742829?tipoArquivo=O>

Dedico esta pesquisa em memória dos meus avôs (Moacir e João) e avós (Castorina e Estelita), pois no quintal de suas casas tive a oportunidade de brincar no meio das árvores, plantas, no chão de terra avermelhada, interagindo com o mundo natural. Também em memória do nosso filho, que hoje é um anjinho que intercede por nós no céu. Saudades de poder viver com você aquilo que não foi possível. Com sua ausência, aprendi a ser resiliente, a amadurecer. O tempo que estive conosco foi breve, mas extremamente importante e significativo para nós. Nunca te esqueceremos! Te amamos, filho!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre em primeiro lugar, porque todas as vitórias e conquistas pertencem a Vós, Senhor. Agradeço pelo dom da vida e pelas oportunidades que tive durante esta caminhada de estudos, por me fortalecer nos processos de perdas e ganhos, pois amadureci e cresci muito, mesmo vivendo dias turbulentos. Obrigada, Senhor, pela dádiva de conseguir concluir este curso de mestrado e pela vida de cada pessoa generosa que fez parte deste processo. Obrigada por me conceder a graça de vivenciar tantas experiências maravilhosas. Toda honra e toda a glória a ti, Senhor!

Ao Rafael, meu amado esposo, que nesta caminhada do mestrado sempre confiou em minha capacidade, ultrapassando a minha própria autoconfiança. Muito obrigada por cuidar de mim, pelo companheirismo e incentivo, por me motivar nos momentos que eu me achava inferior aos outros. Seu apoio incondicional sempre me sustentou. Obrigada por todo amor e por sempre acreditar em mim.

Aos meus queridos e amados pais, Kátia e José, obrigada por toda força, incentivo, paciência e amor. Por toda compreensão durante os meus momentos de distância devido à pesquisa. Agradeço por todo incentivo aos estudos, por seus esforços e dedicação para que eu e meus irmãos sempre estudássemos. Vocês são muito importantes pra mim. Minha eterna gratidão a vocês.

Aos meus queridos e amados irmãos, Jean e Kevyn, agradeço por todo apoio e incentivo, pelas palavras e conversas que me transmitiam força, carinho e resiliência. Muito obrigada por me socorrerem nos assuntos tecnológicos e arquitetônicos, vocês estão sempre dispostos a me auxiliar. Agradeço por me ajudarem nos momentos em que os arquivos sumiam ou em matérias sobre arquitetura que eu não compreendia. Vocês significam muito para mim, maninhos.

Às minhas queridas cunhadas, Mayra e Clara, por toda a ajuda nos processos da pesquisa. Obrigada, Mayra, por sua disposição em me ajudar nas oficinas com as crianças, na confecção do Instagram do *Ecoinfânciasvivas*. Pelas conversas e sempre perguntar como estavam os estudos. À Clara por me ajudar com o *abstract* da pesquisa. Gratidão de coração a vocês por todo carinho e amizade.

À minha querida sogra, Rosa, por todo carinho, incentivo e orações durante minha caminhada nos estudos, estando sempre disposta a nos ajudar. Minha gratidão.

À minha amada sobrinha, Aurorinha, o nenê da titia, que só de ouvir a sua voz e ver seu sorriso me enche o coração de alegria. Você é uma luz especial que Deus enviou para nossas vidas. Perdão por meus momentos de ausência. A titia te ama muito!

À minha madrinha, Fátima, que, mesmo longe fisicamente, se faz perto através de ligações e mensagens regadas de amor e afeto. Obrigada por todo apoio e carinho.

Ao meu orientador, professor Doutor Soler Gonzalez, pela alegre oportunidade de tê-lo novamente como professor, por todo acolhimento, paciência e ensinamentos compartilhados. É uma felicidade caminhar com você no mestrado, a generosidade e amizade nos diálogos nas orientações e reuniões com o grupo de pesquisa demonstram uma maneira conjunta e afetuosa de desenvolver as pesquisas. Obrigada por contribuir para meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional.

À professora Doutora Andreia Ramos Teixeira, pelos diálogos potentes sobre tornar-se uma mulher negra e por toda a ajuda e contribuição com minhas escritas da dissertação. Minha gratidão de coração!

Agradeço aos amigos da turma V – Esperança Garcia, em especial à linha dois, pelas trocas e por compartilhar conhecimentos, pelas amizades construídas que vou levar para a vida. Gratidão e carinho aos meus irmãos de orientador, Gabriel Lecoque Francisco e Simara Santos Silva, que vivenciaram as experiências do mestrado bem próximos. Obrigada pela forte amizade tecida, por compartilharem preocupações, alegrias e aprendizados. Nossa trajetória foi bonita e potente.

Às professoras Doutoradas Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Patrícia Raquel Baroni, membros da banca de defesa da dissertação. Gratidão por suas reflexões, ponderações e pelas preciosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos *ecoamigos* do grupo de pesquisa Territórios Autopoiéticos e Narradores da Maré, pelos encontros regados de muitos afetos e ensinamentos. Os momentos de leituras e reflexões foram essenciais e fortaleceram nossa amizade.

Aos meus colegas de trabalho do CMEI Erenita Rodrigues Trancoso, que fizeram parte e contribuíram com os processos e vivências nos cotidianos escolares e nas oficinas *Ecoinfânciasvivas*. Muito obrigada por todo apoio e ajuda. De modo especial, agradeço às professoras e amigas Oliene e Rosilene, por todo acolhimento, contribuições e o aceite para participarem desta pesquisa.

Às crianças *praticantespensantes* da história, dos cotidianos escolares e desta pesquisa, que vivem as infâncias reinventando, questionando, experimentando, brincando. Minha gratidão e felicidade em poder dialogar nesta dissertação a respeito das ecologias infantis.

A todos os meus amigos e amigas. Aos que acompanharam de perto toda minha caminhada de pesquisa. Agradeço por entenderem minhas ausências, por todo apoio e amizade nos momentos de alegrias e dificuldades. Em especial ao Wagner Scopel, por suas orientações e disposição em me ajudar.

Gratidão às mulheres, negras, periféricas, professoras, mães, escritoras, que contribuíram com minha caminhada de “tornar-se negra”. Nossas *escrevivências* caminham juntas.

Todos e todas vocês significam muito para mim, tê-los ao meu lado nesta caminhada me fortaleceu e me sustentou. Minha eterna gratidão!

## Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue e fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

## RESUMO

Esta pesquisa é um convite a mergulhar nas vivências dos cotidianos escolares da educação infantil do Município de Cariacica/ES e nas práticas pedagógicas de educação ambiental que tecem ecologias infantis. O objetivo geral consiste em cartografar as ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil a partir de práticas pedagógicas de educação ambiental que tenham uma perspectiva ecologista de educação. Foram objetivos específicos: realizar práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos escolares da educação infantil em diálogo com a perspectiva ecologista de educação; problematizar as ecologias infantis que são tecidas a partir das práticas pedagógicas ecologistas realizadas nos cotidianos da educação infantil; e criar cartões-postais com as ecologias infantis, como Produto Educacional com imagens e narrativas das práticas pedagógicas de educação ambiental realizadas nos cotidianos escolares. Os aportes teóricos desta dissertação dialogam com as pesquisas com os cotidianos escolares (ALVES, 2005, 2015, 2019), a pesquisa cartográfica (KASTRUP, 2013), a concepção freiriana de Educação (FREIRE, 2011, 2021, 2022), a perspectiva ecologista de educação ambiental (REIGOTA, 2010, 2018, 2012), a noção de infância (KHOAN, 2021, 2005), a noção de meio ambiente (KRENAK, 2019, 2020, 2022) e a noção de emparedamento da infância (TIRIBA, 2006, 2017, 2021). As abordagens metodológicas apostaram nos estudos com os cotidianos, no método cartográfico, nas pesquisas narrativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas (SANTOS, 2020, 2021; FARIA, 2021, 2022; MAZOCCO, 2021; FERNANDES, 2022; GAMA, 2022; GONZALEZ; RAMOS, 2022) e nas narrativas ficcionais (REIGOTA, 2003). Os procedimentos metodológicos para os registros das vivências e narrativas ocorreram por meio de fotografias, diário de campo e gravador. Dentre os resultados, destacamos as ecologias infantis e a potência dos cotidianos escolares e suas práticas pedagógicas de educação ambiental no município de Cariacica. O Produto Educacional foi a confecção de cartões-postais contendo imagens das ecologias infantis e narrativas dos sujeitos da pesquisa. Assim, apostamos no potencial pedagógico das ecologias infantis e no desenvolvimento de uma educação ambiental política e como prática de liberdade.

**Palavras-chave:** Cotidianos Escolares. Educação Ambiental. Ecologias infantis. Educação Infantil. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research is an invitation to delve into the experiences of everyday school life in early childhood education in the municipality of Cariacica/ES and into the pedagogical practices of Environmental Education that weave children's ecologies. The general objective is to map children's ecologies in the school routine of early childhood education based on pedagogical practices of environmental education that have an ecological perspective. The specific objectives were: to carry out pedagogical practices of environmental education in the school routine of early childhood education in dialogue with the ecological perspective in education; problematize the children's ecologies that are woven from the ecological pedagogical practices carried out in the daily life of early childhood education; and create postcards with children's ecologies as an educational product with images and narratives of pedagogical practices of environmental education carried out in school daily life. The theoretical contributions of this dissertation dialogue with research on school daily life (ALVES, 2005, 2015, 2019), cartographic research (KASTRUP, 2013), Freire's conception of Education (FREIRE, 2011, 2021, 2022), the ecological perspective of environmental education (REIGOTA, 2010, 2018, 2012), the notion of childhood (KHOAN, 2021, 2005), the notion of the environment (KRENAK, 2019, 2020, 2022), and the notion of unwalling childhood (TIRIBA, 2006, 2017, 2021). The methodological approaches focused on studies with everyday life, on the cartographic method, on the narrative research of the Autopoietic Learning Territories research group (SANTOS, 2020, 2021; FARIA, 2021, 2022; MAZOCCO, 2021; FERNANDES, 2022; GAMA, 2022; GONZALEZ; RAMOS, 2022) in fictional narratives (REIGOTA, 2003). The methodological procedures for recording experiences and narratives took place through photographs, a field diary and a recorder. Among the results, we highlight children's ecologies and the power of school daily life and their pedagogical practices of environmental education in the municipality of Cariacica. The educational product was the making of postcards containing images of children's ecologies and narratives of the research subjects. Thus, we focus on the pedagogical potential of children's ecologies in the development of a political environmental education and as a practice of freedom.

**Keywords:** School Daily Life. Environmental education. Children's ecologies. Early childhood education. Pedagogical practices.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Arquivo pessoal - maio de 1986 .....	37
Imagem 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – José Áureo Monjardim (JAM) .....	38
Imagem 3 – Lixo no Bairro Cruzamento – Vitória/ES .....	43
Imagem 4 – Centro histórico Eduartino Silva – Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES .....	85
Imagem 5 – Capa da Agenda Cariacica/ES 2010-2030 .....	86
Imagem 6 – Foto da capa do jornal Eco de Cariacica/ES .....	86
Imagem 7 – Foto do jornal Moxuara – Cariacica/ES .....	87
Imagem 8 – Foto do Monte Moxuara – Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES .....	88
Imagem 9 – Praça Marechal Deodoro da Fonseca ano 2005 - Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES.....	88
Imagem 10 – Praça Deodoro da Fonseca ano 2022 – Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES.....	89
Imagem 11 – Congo em Roda d'Água – Cariacica/ES.....	90
Imagem 12 – Congo de Roda D'Água – Cariacica/ES .....	90
Imagem 13 – Reserva Biológica Estadual de Duas Bocas – Cariacica/ES.....	91
Imagem 14 – Rua Manoel Joaquim dos Santos - Bairro Itacibá – Cariacica/ES ....	101
Imagem 15 – Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Bairro Itacibá.....	101
Imagem 16 – Bairro Itacibá – Cariacica/ES - Parte aterrada e o Manguezal ao fundo .....	102
Imagem 17 – Bairro Itacibá – Cariacica/ES - ano 2022.....	102
Imagem 18 – Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Erenita Rodrigues Trancoso - Bairro Itacibá - Cariacica/ES .....	103
Imagem 19 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES .....	104
Imagem 20 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES .....	104
Imagem 21 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES .....	106
Imagem 22 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES .....	106
Imagem 23 – Diálogo com os/as profissionais do CMEI .....	113
Imagem 24 – Diálogo com os/as profissionais do CMEI .....	113
Imagem 25 – Conversa com as famílias .....	116

Imagem 26 – Slide do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Diálogos com as crianças .....	117
Imagem 27 – Slide do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Diálogos com as crianças .....	117
Imagem 28 – Slide do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Diálogos com as crianças .....	118
Imagem 29 – Contação de história.....	130
Imagem 30 – Ecovivências nos corredores.....	133
Imagem 31 – Ecovivências nos corredores.....	133
Imagem 32 – Ecovivências nos corredores.....	135
Imagem 33 – Ecovivências nos corredores.....	136
Imagem 34 – Ilustração sobre as vivências.....	138
Imagem 35 – Ilustração sobre as vivências.....	138
Imagem 36 – Cantinho Verde.....	141
Imagem 37 – Cantinho Verde.....	142
Imagem 38 – Dia de sol, calor e brincadeiras .....	146
Imagem 39 – Uma abelha no Cantinho Verde .....	150
Imagem 40 – Uma abelha no Cantinho Verde .....	151
Imagem 41 – Ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil.....	153
Imagem 42 – Ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil.....	154
Imagem 43 – Ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil.....	158
Imagem 44 – Um Brasil para os brasileiros/SP .....	158
Imagem 45 – Um Brasil para os brasileiros/SP .....	159
Imagem 46 – Livros sobre a autora Carolina Maria de Jesus .....	160
Imagem 47 – Prédio da futura sede do anexo do CMEI Erenita Rodrigues Trancoso .....	162
Imagem 48 – Ponto de lixo perto do CMEI Erenita Rodrigues Trancoso e da futura sede do anexo.....	163
Imagem 49 – Escola construída pelo arquiteto Francis Keré em Burkina Faso/África .....	172

Imagem 50 – Escola construída pelo arquiteto Francis Kéré em Burkina Faso/África .....	174
Imagem 51 – Escola Primária em Burkina Faso, 2001. Arquiteto Diébedo Francis Keré.....	175
Imagem 52 – Jardim de infância no Vietnã .....	175
Imagem 53 – Jardim de infância no Vietnã .....	176
Imagem 54 – Jardim de infância no Vietnã .....	177
Imagem 55 – Jardim de infância no Vietnã .....	178
Imagem 56 – Jardim de infância no Vietnã .....	178
Imagem 57 – Oficina Ecoinfânciasvivas: caminhada ao redor do CMEI .....	186
Imagem 58 – Oficina Ecoinfânciasvivas: caminhada ao redor do CMEI .....	186
Imagem 59 – Oficina Ecoinfânciasvivas: caminhada pelos arredores do CMEI.....	187
Imagem 60 – Oficina Ecoinfânciasvivas: arredores do CMEI.....	188
Imagem 61 – Oficina Ecoinfânciasvivas: arredores do CMEI.....	189
Imagem 62 – Oficina Ecoinfânciasvivas: subindo a montanha.....	189
Imagem 63 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	190
Imagem 64 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	191
Imagem 65 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	191
Imagem 66 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	192
Imagem 67 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	193
Imagem 68 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	193
Imagem 69 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	194
Imagem 70 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	194
Imagem 71 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	195
Imagem 72 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	195
Imagem 73 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	196
Imagem 74 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	196
Imagem 75 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	197
Imagem 76 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	198
Imagem 77 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	199
Imagem 78 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	200
Imagem 79 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	200
Imagem 80 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	201
Imagem 81 – Oficina Ecoinfânciasvivas.....	202

Imagem 82 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	203
Imagem 83 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	203
Imagem 84 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	205
Imagem 85 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	206
Imagem 86 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	206
Imagem 87 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	207
Imagem 88 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	208
Imagem 89 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	209
Imagem 90 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	209
Imagem 91 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	210
Imagem 92 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	212
Imagem 93 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	213
Imagem 94 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	214
Imagem 95 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	215
Imagem 96 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	217
Imagem 97 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	221
Imagem 98 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	222
Imagem 99 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	223
Imagem 100 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	223
Imagem 101 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	224
Imagem 102 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	225
Imagem 103 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	225
Imagem 104 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	226
Imagem 105 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	228
Imagem 106 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	228
Imagem 107 – Oficina Ecoinfânciasvivas .....	229

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região metropolitana da Grande Vitória/ES .....	92
Figura 2 – Mapa do município de Cariacica/ES .....	93
Figura 3 – Planta baixa do primeiro pavimento – Escola construída em Burkina Faso/África .....	173
Figura 4 – Planta baixa do primeiro pavimento – Jardim de infância no Vietnã .....	179

## LISTA DE CATÕES-POSTAIS

Cartão-Postal 1 .....	232
Cartão-Postal 2 .....	233
Cartão-Postal 3 .....	234
Cartão-Postal 4 .....	235
Cartão-Postal 5 .....	236
Cartão-Postal 6 .....	237
Cartão-Postal 7 .....	238
Cartão-Postal 8 .....	239
Cartão-Postal 9 .....	240
Cartão-Postal 10 .....	241
Cartão-Postal 11 .....	242
Cartão-Postal 12 .....	243
Cartão-Postal 13 .....	244
Cartão-Postal 14 .....	245
Cartão-Postal 15 .....	246
Cartão-Postal 16 .....	247
Cartão-Postal 17 .....	248
Cartão-Postal 18 .....	249
Cartão-Postal 19 .....	250
Cartão-Postal 20 .....	251

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Área de Proteção Ambiental

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 – Termo em inglês que significa Coronavírus

CTA – Corpo Técnico Pedagógico

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

IMS – Instituto Moreira Salles

JAM – José Áureo Monjardim

LAMATI – Laboratório de Matemática e Informática da UFES

OMS – Organização Mundial da Saúde

PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

REBIO – Reserva Biológica

RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória

SEME – Secretaria Municipal de Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: ECOLOGIAS INFANTIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES.....</b>	<b>23</b>
<b>1</b>	<b>ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA .....</b>	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>DIÁLOGOS AMOROSOS COM OUTRAS PESQUISAS .....</b>	<b>53</b>
2.1	REFLETINDO NOS ECOCAMINHOS DA PESQUISA .....	65
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ECOLOGISTAS NOS COTIDIANOS .....</b>	<b>77</b>
3.1	<i>PRATICANTESPENSANTES</i> DO BAIRRO ITACIBÁ .....	84
3.2	NARRATIVAS ACERCA DO BAIRRO ITACIBÁ .....	94
3.3	MOMENTOS DE PROSA NA PRAÇA.....	95
3.4	PROSA COM CAFÉ E AMIZADE .....	96
3.5	UMA VISITA ESPECIAL COM UMA PROSA CURIOSA.....	97
3.6	NARRATIVAS DO CMEI.....	103
<b>4</b>	<b>ECOESCRITAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA.....</b>	<b>108</b>
4.1	COM OS/AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA .....	110
4.2	COM AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS .....	114
<b>5</b>	<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ECOLOGIAS INFANTIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>119</b>
5.1	ECOVIVÊNCIAS NOS CORREDORES.....	129
5.2	DESCOBRINDO O CANTINHO VERDE .....	139
5.3	TODOS SOMOS MEIO AMBIENTE .....	143
5.4	DIA DE SOL, CALOR E BRINCADEIRAS .....	145
5.5	FLORES NO CANTINHO VERDE .....	147
<b>6</b>	<b>ECOLOGIAS INFANTIS E A QUESTÃO RACIAL NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>153</b>
6.1	CONHECENDO CAROLINA MARIA DE JESUS.....	156
6.2	EDIFICAÇÕES ESCOLARES E SUA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E MEIO AMBIENTE .....	160
6.3	ESCOLAS ECOINFANTES .....	167
<b>7</b>	<b>EXPERIÊNCIAS COM ECOLOGIAS INFANTIS.....</b>	<b>180</b>
7.1	<i>ECOINFÂNCIASVIVAS</i> .....	181
7.2	CARTOGRAFIAS AFETIVAS PELO ENTORNO DO CMEI.....	184
7.3	CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS <i>ECOINFÂNCIASVIVAS</i> .....	185
7.4	JARDIM SUSPENSO NO CÉU.....	207
7.5	ENCONTROS COM OUTRAS FORMAS DE VIDA .....	218
7.6	PARQUE DA BIQUINHA .....	220
<b>8</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL: ECOLOGIAS INFANTIS EM CARTÕES-POSTAIS.....</b>	<b>227</b>

<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS.....</b>	<b>252</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>261</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>272</b>
	ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA .....	272
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	274
	ANEXO C – CARTA ÀS FAMÍLIAS .....	276
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS.....	278

## INTRODUÇÃO: ECOLOGIAS INFANTIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES

*Compromisso Terra  
Terra  
Grande ser do universo  
A ti pedimos perdão  
Pela nossa insensatez  
Assumimos hoje  
De forma individual e global  
O compromisso de resgatar  
A consciência integral  
Para que cada ação nossa colabore  
Para o nascimento de uma nova humanidade  
Que te respeite, que te honre  
Que te ame verdadeiramente.  
Salve, Terra!*

Berenice Gehlen Adams (2004)

Este texto apresenta os caminhos que percorri durante as vivências com as travessias da pesquisa intitulada “Ecologias infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da educação infantil”. Esta pesquisa tem como orientador o professor doutor Soler Gonzalez que faz parte do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas/CNPq, do Projeto de Pesquisa Narradores da Maré: geografias dos manguezais da Baía de Vitória e formação de educadores/as e do Projeto de Extensão Narradores da Maré.

Abordo neste estudo a noção de “educação ambiental política” baseada nos estudos de Marcos Reigota (2010), que conecta as questões ambientais com as situações dos cotidianos da vida das pessoas. Incluindo nesse diálogo as indagações sociais, políticas e econômicas, que atravessam as vivências das cidadãs e cidadãos, possibilitando nossa participação e intervenção nos cotidianos em que estamos inseridos.

Acreditamos na educação ambiental como política, pois traz para o debate ambiental situações que normalmente são vistas separadamente, como as relações étnico-raciais, o racismo ambiental e as condições de vida dos grupos que se encontram às margens da sociedade. Perspectiva essa que dialoga com a concepção de “educação como prática de liberdade” de Paulo Freire (2022). Essa abordagem amplia a definição de ecologia, conectando o meio ambiente com as relações sociais e a subjetividade

humana. Desta forma, a educação ambiental como educação política é aquela que é por princípio

[...] questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona os conteúdos e temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica muito crítica, em relação aos discursos e às práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética. (REIGOTA, 2012, p. 15)

Dessa maneira, entendo que o meio ambiente está conectado com todo o planeta e interligado com o modo como habitamos e modificamos nosso meio. Ele expressa as relações que são estabelecidas entre todas as formas de vida que vivem em um organismo maior, que é a Terra (KRENAK, 2020b). Partindo dessas reflexões, o meio ambiente é aqui entendido como:

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relação dinâmica e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. (REIGOTA, 2010, p. 14-15)

Assim, as abordagens metodológicas desta dissertação se aproximam de modo especial das pesquisas narrativas, trabalhos e publicações do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas (GONZALEZ, 2013; RAMOS, 2018; GONZALEZ; SILVEIRA, 2019; RAMOS, 2021; SANTOS, 2020, 2021; RIBEIRO, 2021; FARIA, 2021, 2022; FERNANDES, 2022; GAMA, 2022; GONZALEZ; RAMOS, 2022) e com as narrativas ficcionais (REIGOTA, 2018), tecendo bons encontros na condução da pesquisa. Ao dialogar com esses outros estudos, trazemos as educações ambientais tecidas nesses trabalhos e uma perspectiva ecologista de educação, em que buscamos superar a dicotomia que existe entre homem e meio ambiente, presente na educação ambiental institucionalizada. Nosso grupo de pesquisa prioriza avançar a respeito dessa discussão, dialogando com Ailton Krenak, que nos faz refletir

[...] sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza [...] Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmo é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2019, p. 16-17)

Enquanto grupo de pesquisa, acreditamos em uma perspectiva ecologista de educação, em que os diálogos relacionados ao meio ambiente se ampliem e abranjam diferentes áreas que antes eram vistas como separadas desse diálogo, rompendo com um discurso ambiental fechado que exclui as questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Assim:

A compreensão das relações sociais numa perspectiva ecológica, ou a “ecologia das relações”, onde se evidencia a busca de formas saudáveis de relacionamento entre diferentes é uma das possibilidades e desafios da práxis ecologista. Diante da amplitude que a noção de ecologia adquiriu nesse final e século, envolvendo aspectos políticos, sociais, culturais, filosóficos, religiosos, biológicos, físicos, químicos, geográficos, estratégicos, etc., se torna necessário ao mesmo tempo um aprofundamento teórico e a ampliação da ação política. (REIGOTA, 2018, p. 56)

Essa perspectiva ecologista de educação destaca a dimensão política das nossas relações com os ecossistemas onde estamos inseridos. Ela é um compromisso político, que se preocupa com a formação das pessoas de modo integral, incluindo sua dimensão política. Como destaca Marcos Reigota (1999, p. 19):

Estou considerando ecologia como “a filosofia do movimento social que agrupa militantes e teóricos conhecidos como “ecologistas e/ou verdes”. A problemática ecológica é tomada como sinônimo de problemática ambiental e meio ambiente, como noção normativa da práxis ecologista.

Ela é um movimento de resistência que se modifica a partir dos acontecimentos, não é estável, se transforma a todo instante. Desta forma,

Se façam fluidas e nômades, deslocando-se constantemente, para poder continuar sua condição insubmissa e resistente, mantendo e ampliando o potencial transformador e criativo que caracteriza essa dimensão do pensamento chamado ecologia. (BARCHI, 2012, p. 16)

Partindo dessas reflexões, este estudo traz como foco as ecologias infantis que são tecidas nos cotidianos da educação infantil, constituídas nessas relações dinâmicas e

como força de vida que parte das infâncias, reconhecendo que nas relações entre o meio ambiente e a meninice nos reconectamos como parte do planeta.

As ecologias infantis são um outro modo de habitar os ambientes onde vivemos, partindo das vivências, interações, brincadeiras e do olhar das infâncias, reconhecendo essas como força revolucionária, que questiona, que é criativa. Erguendo as vozes infantis e reconhecendo a criança como ser que é o meio ambiente e desenvolve aprendizagens coletivas e solidárias, as ecologias infantis valorizam e destacam os saberes infantis, suas narrativas e o brincar como algo ecológico.

Desse modo, participam também do diálogo metodológico as pesquisas: narrativas, com os cotidianos e cartográfica, que nos possibilitam acompanhar os processos de vivências e narrativas dos cotidianos escolares, bem como as potências existentes nesses espaços e nas práticas pedagógicas que trazem uma perspectiva ecologista de educação a partir das vozes infantis. As metodologias utilizadas conversam com as narrativas que trago ao longo deste estudo, que se conectam a minha história de vida.

Nesse caminhar, é importante dizer que a escrita deste texto é realizada em **primeira pessoa**, contando minhas “escrevivências”<sup>1</sup>, que contribuíram para a construção dessa dissertação. Assim, ser autora da minha escrita é “[...] uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou *objeto*, mas o *sujeito*. Eu sou que descreve minha própria história, e não quem é descrita” (KILOMBA, 2019, p. 27-28). Uma escrita povoada por muitas. Destaco que, mesmo sendo escrita em primeira pessoa, a investigação dialoga com outras pessoas e trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa citado anteriormente, do qual faço parte. Mas, enquanto mulher negra, realizei a opção da *escrevivência* de modo a me colocar no trabalho e erguer minha voz.

---

<sup>1</sup> A noção de escrevivência foi desenvolvida pela escritora Conceição Evaristo (2016), sendo está uma maneira das mulheres negras registrarem suas vivências, memórias individuais ou coletivas. Essa escrita da vida é uma forma de resistência e cura das injustiças e opressões contra os corpos das mulheres negras e marginalizadas.

Nessas travessias, a escolha por este campo de pesquisa se dá devido a minha caminhada profissional como professora pesquisadora, que atua nos cotidianos da educação infantil, e que se une às minhas leituras de mundo pessoal e acadêmico. Desse modo, surgiram alguns questionamentos: Quais são as práticas pedagógicas de educação ambiental que ocorrem nos cotidianos da educação infantil? Elas potencializam as leituras de mundo das infâncias em relação ao meio ambiente? Elas intensificam o desenvolvimento das ecologias infantis? Como as práticas pedagógicas podem contribuir com o bem-estar da infância, por meio de interações com o mundo natural, contribuindo de modo potente no desenvolvimento integral infantil?

Nesse cenário, a pesquisa tem como objetivo geral: cartografar as ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil a partir de práticas pedagógicas de educação ambiental que tenham uma perspectiva ecologista de educação. O campo da pesquisa consiste nos *espaçotempos*<sup>2</sup> dos cotidianos escolares de uma escola de Educação Infantil do Município de Cariacica, Espírito Santo, cujos *praticantespensantes* desse processo são os/as estudantes de duas turmas do Infantil 5, que corresponde a crianças de faixa etária entre cinco e seis anos de idade.

Nessa perspectiva, o estudo traz como objetivos específicos: realizar práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos escolares da educação infantil em diálogo com a perspectiva ecologista de educação; problematizar as ecologias infantis que são tecidas a partir das práticas pedagógicas ecologistas realizadas nos cotidianos da educação infantil; criar cartões-postais com as ecologias infantis como Produto Educacional, com imagens e narrativas das práticas pedagógicas de educação ambiental realizadas nos cotidianos escolares.

Partindo desses objetivos, o caminho teórico percorrido na pesquisa vem dialogando com autores como: Paulo Freire (2021) com “a leitura de mundo”, a “curiosidade ingênua e epistemológica” e a “educação como prática de liberdade”; Walter Khoan (2021) e a “infância como modo de vida”, “força revolucionária” e “devir-criança”; Léa

---

<sup>2</sup> Forma de grafar as palavras apreendida de Nilda Alves, que propõe a escrita unindo palavras no sentido de buscar superar as dicotomias herdadas do discurso hegemônico da ciência moderna.

Tiriba (2021) e a noção da “criança enquanto ser biofílico que busca se filiar com as outras formas de vida” e o “emparedamento dos corpos na infância”.

Sobre a temática da educação ambiental e nossa relação com o mundo natural convido para compor este diálogo o pensador e escritor indígena Ailton Krenak (2019), que nos ajuda a pensar sobre nossa conexão com mundo natural, o divórcio e a forma desenfreada de consumir o mundo, refletindo sobre maneiras de desenvolver conexões afetivas com o planeta, que é um organismo vivo do qual fazemos parte.

Participa deste estudo também Marcos Reigota (2010), pois acredito em uma educação ambiental política, que não seja apenas uma forma de transmitir conteúdos ligados à ecologia, mas que possibilite uma reflexão e ação das pessoas diante das problemáticas ambientais que envolvem o campo pessoal, social, político e econômico da sociedade.

Partindo desses pressupostos teóricos, os caminhos metodológicos da pesquisa são percorridos e acompanhados pela metodologia das pesquisas cartográficas, que buscam acompanhar os processos, não a solução ou respostas para suas problemáticas. Dialogo também com a metodologia das pesquisas com os cotidianos escolares, que nos possibilita uma nova maneira de escrever e pensar esses cotidianos, que não são estáticos, mas dinâmicos. Essas metodologias de pesquisas estão conectadas à pesquisa narrativa e às narrativas ficcionais, como denomina Marcos Reigota (2018), e que nos possibilitam dialogar com aspectos concernentes às experiências educativas, destacando as trajetórias vivenciadas e os desafios enfrentados nos cotidianos escolares.

Desta forma, a pesquisa e suas cheganças se dão em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no bairro Itacibá, no Município de Cariacica. Em diálogo com moradores/as, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história do bairro e perceber mudanças que ocorreram no decorrer do tempo. Foram realizados diálogos com a gestão do CMEI e junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cariacica (SEME). Foi um diálogo amoroso e de respeito, explicando a intencionalidade da pesquisa e sua importância para todos os/as envolvidos/as nesses processos.

Após a anuência para iniciar o acompanhamento dos processos que ocorrem nos cotidianos escolares da educação infantil, conversei com a comunidade escolar do CMEI e apresentei a proposta de pesquisa que estava em andamento. Em seguida, nos reunimos com os/as responsáveis pelas crianças, dialogando sobre a pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tivemos um retorno satisfatório e acolhedor dos profissionais que atuam no CMEI e dos/as responsáveis pelas crianças.

Nesse cenário, segui para iniciar um diálogo amoroso com as crianças que seriam convidadas a participar da pesquisa. Foi confeccionado um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em slides, que foram adaptados com uma linguagem que proporcionasse o entendimento das crianças de acordo com sua faixa etária, e colocados em um data show. Neles foram apresentadas a pesquisa e a pesquisadora para as crianças, perguntando se elas gostariam de participar do estudo.

Com a resposta afirmativa de participação das crianças, o acompanhamento e vivências nos cotidianos da escola foi iniciado. Assim, iniciamos nossas vivências em um “círculo de diálogo” com a participação dos/as estudantes e professoras. Esta prática foi pensada a partir dos círculos de cultura<sup>3</sup> de Paulo Freire (2022), possibilitando uma escuta das vozes infantis e dialogando sobre questões dos cotidianos escolares e também fora dele, apontadas pelas crianças.

Partindo destas reflexões, a presente pesquisa buscou cartografar as ecologias infantis e educações ambientais que existem nos cotidianos da educação infantil a partir de práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação que potencialize as “leituras de mundo” (FREIRE, 2021) das crianças e os “imaginamundos”<sup>4</sup> (COSTA, 2021) das infâncias. Assim, busco viver uma “Pedagogia

---

<sup>3</sup> Organizados por Paulo Freire, os Círculos de Cultura possuem em sua proposta pedagógica uma perspectiva democrática e libertadora de aprendizagem integral, que rompe com a educação bancária e fragmentada. Levando educandos, educandas e educadores, educadoras a uma relação horizontal e uma reflexão crítica perante os problemas vivenciados em determinado cotidiano. Além de valorizar a cultura do povo, sua oralidade e participação no processo de alfabetização.

<sup>4</sup> Este termo foi retirado do livro *Imaginamundos Interfaces entre educação ambiental e imagens*, organizado por Rafael Nogueira Costa, Celso Sánchez, Robson Loureiro e Sergio Luiz Pereira da Silva. Conectado as infâncias, os imaginamundos possibilitam a ressignificação de si e do mundo, em que

da Pergunta” (FREIRE, 2021), que nos leve a questionar o que está sendo banalizado e naturalizado na sociedade, como o distanciamento entre seres humanos e as outras formas de vida, sua exploração descabida e emparedamento da infância.

Desse modo, os movimentos da pesquisa foram pensados da seguinte forma: Introdução: Ecologias Infantis e Educações Ambientais nos cotidianos da Educação Infantil do Município de Cariacica/ES, na qual apresento o trabalho descrevendo os caminhos que a leitora e o leitor irão percorrer durante a leitura. No capítulo I faço um diálogo sobre as *escrevivências* de uma professora pesquisadora, apresentando minhas narrativas e vivências como mulher negra, periférica e as contribuições para o trabalho. No capítulo II realizo diálogos amorosos com outras pesquisas produzidas por integrantes do nosso grupo de pesquisa e outras pessoas, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Encerro esse capítulo expondo uma reflexão acerca dos *ecocaminhos* da pesquisa em diálogo com as metodologias utilizadas para desenvolver este estudo.

No capítulo III apresento as práticas pedagógicas ecologistas nos cotidianos, expondo narrativas ficcionais acerca dos *praticantespensantes* do bairro Itacibá, com momentos subdivididos de prosas curiosas na praça, com café, amizade e uma visita especial. Termino o capítulo com narrativas do CMEI onde a pesquisa é realizada. Na sequência, apresento o capítulo IV com as *ecoescritas* de uma professora pesquisadora, no qual elucido os caminhos percorridos ao acompanhar os processos dos cotidianos escolares, junto a seus *praticantespensantes*. Sendo assim, destaco as travessias com os profissionais da escola e com as crianças e suas infâncias.

No capítulo V evidencio as práticas pedagógicas com as ecologias infantis nos cotidianos da Educação infantil, salientando as vivências das infâncias, suas vozes, conhecimentos e relação com meio ambiente. Esse capítulo foi subdividido para apresentar com mais detalhes as ecologias infantis tecidas nos diferentes espaços da educação infantil do Município de Cariacica. Nesse cenário, destaco as narrativas das *ecovivências* nos corredores; descobrindo o cantinho verde; todos somos meio ambiente; dia de sol, calor e brincadeiras; flores no cantinho verde.

---

ocorre uma “desdomesticação da imaginação”, uma imaginação livre a imaginar mundos a partir das vivências.

No capítulo VI acentuo as ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil, convidando a leitora e o leitor a refletirem acerca de algumas temáticas que, mesmo não sendo o foco da pesquisa, apareceram nos cotidianos escolares e fazem parte de uma educação ambiental política que propomos neste estudo. Assim, nesse capítulo organizei subdivisões com um momento para conhecer Carolina Maria de Jesus. Outro subitem foi relacionado às edificações escolares e sua relação entre a infância e meio ambiente. Finalizando com as perspectivas das escolas *ecoinfantes*.

O foco do capítulo VII são as experiências com as ecologias Infantis, momento em que apresento as oficinas que foram realizadas a partir de diálogos amorosos e escuta das vozes infantis, que deram origem ao Produto Educacional desta pesquisa. Cada subtítulo corresponde às oficinas de *Ecoinfânciasvivas*, de cartografias afetivas pelo entorno do CMEI, dos caminhos percorridos pelas *ecoinfânciasvivas*, do Jardim suspenso no céu, dos encontros com outras formas de vida, terminando com o Parque da Biquinha.

O Produto Educacional, intitulado “Ecologias Infantis em Cartões-Postais”, é exposto no capítulo VIII, em que apresento a confecção de cartões-postais acerca das ecologias infantis tecidas nos cotidianos escolares da educação infantil, possibilitando a esta pesquisa chegar em diferentes lugares por meio dos postais.

No capítulo IX concluo a dissertação com as considerações não finais, pois não chegamos a conclusões, mas continuamos participando dos processos que nunca cessam, em que seguimos pensando em ideias para adiar o fim do mundo. Na sequência, as referências e anexos do estudo.

## 1 ESCREVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos  
A memória bravia lança o leme:  
Recordar é preciso.*

*O movimento vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto.  
Sou eternamente naufraga,  
mas os fundos oceanos não me amedrontam  
e nem me imobilizam.*

*Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.  
Sei que o mistério subsiste além das águas.*

Conceição Evaristo (2021)

O presente capítulo irá retomar algumas cenas das realidades, vivências e experiências da autora da pesquisa, isto é, minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que fez parte da construção do tema mencionado. Minhas vivências e experiências com o mundo natural se iniciam na minha infância, que me permitiram construir uma identidade ecológica, enraizada através do contato com as outras formas de vida, interagindo com o mundo vivo que me cercava.

Afetada pelo cotidiano familiar repleto de afetos alegres no barraco de madeira e no chão de terra batido, lembro do pé de amoras que deixava o chão, que era de terra avermelhada, da cor das amoras que caíam quando maduras, e da Cissa, a galinha que eu brincava no quintal. Nesse espaço, a imaginação em contato com o mundo natural, criavam-se brincadeiras, descobertas e vivências, que fazem parte de mim, da minha maneira de ler o mundo que me cerca.

O presente estudo é um convite a mergulhar nas ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil do Município de Cariacica, Espírito Santo. Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, intitulada “Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas Ecologistas nos Cotidianos da Educação Infantil”, sob a orientação do professor Dr. Soler Gonzalez, coordenador do grupo de pesquisa e extensão Narradores da Maré, no qual eu sou integrante. Nesse sentido, o trabalho aborda as ecologias infantis que surgem a partir do mergulho nos cotidianos escolares no Município de Cariacica.

Nos desdobramentos deste estudo, busco acompanhar os processos que nunca cessam nos cotidianos escolares junto aos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) e as leituras de mundo realizadas por mim, como destaca Paulo Freire (2011, p. 85): “Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca”.

Neste caminho, trabalho com outras produções acadêmicas do campo que povoa este estudo. O trabalho foi realizado em um CMEI localizado no Município de Cariacica e, por isso, irei trazer contribuições sobre esse município. O presente capítulo retomará algumas cenas das realidades da minha vida, utilizando como referência as *escrevivências* de Conceição Evaristo e os diários de Carolina Maria de Jesus. Trago essas autoras pois suas escritas se conectam à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e fazem parte da construção do tema mencionado. Tais escritas nos fazem refletir e fortalecem um coletivo de pessoas que estão interligadas por suas vivências.

Para designar minhas narrativas e histórias vividas enquanto mulher preta, professora, favelada, periférica, tomo como base a noção ou expressão de *escrevivências* da escritora mineira Conceição Evaristo. Pois, através de sua linguagem poética, a autora se compromete em falar sobre as vivências e a condição da mulher preta na sociedade marcada pelo preconceito. A *escrevivência* é escrever sobre suas próprias vivências ou de outras mulheres negras, suas formas de ler o mundo (FREIRE, 2021), que estão interseccionadas pelo gênero, raça e classe.

Quando eu usei o termo é... *escrevivência* [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. Então eram histórias para adormecer. E quando eu digo que os nossos textos, é..., ele tenta borrar essa imagem, nós não escrevemos pra adormecer os da casa-grande, pelo contrário, pra acordá-los dos seus sonos injustos. E essa

escrevivência, ela vai partir, ela toma como mote de criação justamente a vivência. *Ou a vivência do ponto de vista pessoal mesmo, ou a vivência do ponto de vista coletivo.* (EVARISTO, 2017, grifos nossos)

É a minha maneira de ler o mundo (FREIRE, 2021) que me cerca, ligada a vivências de outras mulheres que compõem uma rede que está presente nas minhas narrativas, na minha identidade social. Busca-se inspiração em Grada Kilomba (2019), que escreve sobre o racismo que mulheres negras vivem nos cotidianos, partindo de suas próprias vivências e subjetividades, as quais se tornam “nossas histórias”.

Trago um pouco da minha história, que dialoga e interage com as *escrevivências* de muitas mulheres negras que são atacadas pelo racismo. Destacando aqui o conceito de interseccionalidade, que é a intersecção da minha subjetividade enquanto mulher negra atingida pelo racismo, que se conecta simultaneamente às vivências de outras mulheres diante do racismo estrutural, sexismo e violência. Como destaca a intelectual Carla Akotirene (2019, p. 14):

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

Venho me constituindo como mulher preta e antirracista por meio das leituras, vivências, provocações e reflexões geradas a partir das vivências no campo da pesquisa, na vida pessoal e nas disciplinas cursadas no mestrado profissional. Neste espaço percebo a interseccionalidade da história de vida de outras mulheres negras com a minha. Pude conhecer o estudo da intersecção de identidades sociais, intersecção de raça, gênero e classe social que condicionam estruturalmente determinados grupos, em especial as mulheres negras. Somos marcadas pela opressão, dominação e discriminação, em uma sociedade que traz o preconceito na base da sua origem. É a produção e reprodução das desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Minhas *escrevivências* também estão interligadas à escritora mineira Carolina Maria de Jesus (2020), que traz suas vivências em seus livros-diários, os quais narram as

experiências de uma mulher negra e favelada no Brasil do século XX. A voz dessa importante escritora ecoa por diversos lugares do mundo onde suas obras foram publicadas. Ela nos deixou um legado de luta por uma sociedade mais justa.

Neste capítulo, apresento em minha escrita como um diário de campo, em que vou narrando um pouco das minhas leituras de mundo (FREIRE, 2021) e tomo como inspiração o livro “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Pois, assim como Carolina, também venho do quarto de despejo da sociedade, os territórios periféricos, lugar “daqueles que vêm das margens” (REIGOTA, 2010), de onde não se espera nada, tampouco ter pessoas com formação acadêmica, como uma graduação, muito menos cursando um mestrado.

Além disso, busco uma escrita com uma linguagem didática e acessível, rompendo com o mecanismo de manutenção do poder que ocorre na linguagem. A língua portuguesa é muito excludente quando demarca o gênero masculino em detrimento do feminino, uma herança colonial e patriarcal, que não é o foco desta pesquisa, mas que precisamos dialogar sobre as relações de poder existentes na língua, como destaca Kilomba

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representara *verdadeira condição humana* (KILOMBA, 2019, p. 14).

Minha escrita se junta a uma rede de mulheres, ligadas pela interseccionalidade de sermos mulheres pretas, periféricas, que narram suas histórias vividas e gravadas em nossos corpos. Assim, com Carolina Maria de Jesus (2020) e Conceição Evaristo (2016b), que trazem suas escritas como ferramentas crítico-políticas, denunciando as opressões que vivemos relacionadas a nossa cor de pele, gênero e classe, exponho em minha escrita fragmentos das minhas vivências.

Muitas vezes, nós, mulheres pretas, somos invisibilizadas diante da sociedade. Mas sou vista quando entro em uma loja e o segurança vem atrás de mim. Será que estamos sendo visíveis o suficiente para culpabilizar as pessoas que nos causam

violência, opressão, dominação ou discriminação? Esta é uma inquietação que venho refletindo durante minhas andanças no mestrado profissional e a coloco aqui, como espaço de resistência, resistir e reexistir diante da invisibilidade produzida. Aqui também é um espaço de erguer as nossas vozes, como nos ensinou bell hooks.

Hoje percebo o meu lugar de fala (RIBEIRO, 2019), enquanto mulher negra que já sofreu discriminação por morar em um bairro periférico. Por ter o cabelo crespo e cheio já ouvi: “Nossa! Seu cabelo está armado, né?!”; “Porque você não alisa seu cabelo?”; “Você fica melhor de cabelo preso”; “Esse cabelo é seu mesmo ou é aplique?”; “Posso pegar?”.

Nossas vivências estão interligadas pelas marcas que fazem parte dos nossos corpos, que dizem sobre nós e narram experiências de mulheres pretas que são tratadas com indiferença. Assim, explico agora um pouco das minhas leituras de mundo e *escrevivências* em formato de diário de bordo, em que escrevo um pouco das vivências que tive até a escrita desta pesquisa, e convido você, leitora e leitor, a conhecer um pouco dessas andarilhagens de uma pesquisadora.

Minha trajetória se inicia no Morro do Cruzamento, bairro periférico da cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, onde morei desde a infância. Eu nasci nesse território, em uma casa simples, mas que meus pais, com bastante esforço, não deixaram faltar nada. Meu pai trabalhou durante anos como frentista em posto de gasolina; minha mãe foi lavadeira e hoje atua como diarista. Os dois sempre lutaram para que nada faltasse para mim e meus irmãos. Lembro-me do meu pai trabalhando no dia de Natal e eu indo entregar sua marmita. Recordo-me também dos longos trajetos percorridos por minha mãe ao ir buscar as roupas para lavar.

Imagem 1 – Arquivo pessoal - maio de 1986



Fonte: Acervo pessoal.

No meu bairro, sempre tive contato com as outras formas de vida, que me proporcionaram descobertas e brincadeiras que eram realizadas em meio às árvores e plantas do bairro. As casas dos meus avós, que ficavam próximas de onde eu morava, era local impregnado de sentidos, emoções, afetos e desafetos. Posso me lembrar do cheiro das flores e frutas do quintal, das brincadeiras que fazia debaixo da mangueira, com elementos que encontrava pelo chão de terra avermelhada, ali eu começava minha leitura de mundo (FREIRE, 2011). Recordo-me das brincadeiras debaixo da mangueira com lama e folhas, as frutas retiradas na hora. Ah, que saudade!

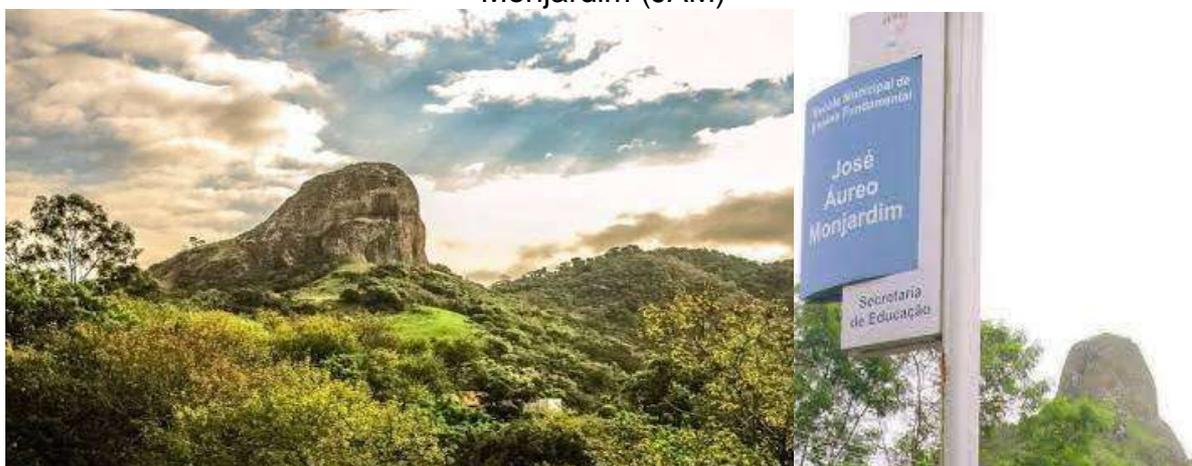
Além desses momentos de brincadeiras e fantasias, havia em mim o desejo de frequentar uma escola. Então, com sete anos completos, em 1992, meus pais me matricularam em uma escola que ficava próxima da minha casa. A educação infantil nessa época era o sonho de muitas famílias, mas poucas crianças tinham acesso.

Sempre frequentei escola pública. Durante o ensino fundamental, estudei na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) José Áureo Monjardim (JAM), onde vivenciei experiências e construí diversos conhecimentos junto dos meus colegas e professores e professoras. Dentre os quais, venho destacar o professor Soler Gonzalez, que contribuiu de maneira muito significativa para meu crescimento como

pessoa, cidadã e como *praticantepensante* (OLIVEIRA, 2012) nos cotidianos escolares.

Agora, tenho o imenso prazer de reencontrá-lo na caminhada do mestrado e tê-lo como orientador, o que me deixou extremamente feliz. Recordo-me do projeto de Educação Ambiental da escola, em que tive contato com os elementos do meio ambiente, a Pedra dos Dois Olhos que fica ao lado da escola — momentos cheios de lembranças e significados na minha formação.

Imagem 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) – José Áureo Monjardim (JAM)



Fonte: Acervo Facebook.

Meu ensino médio foi realizado no Colégio Estadual do Espírito Santo, onde trilhei meu caminho rumo ao vestibular. Fui aprovada na segunda tentativa para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesse período já despertava em mim o desejo de continuar meus estudos, mas, como as informações não chegaram no início do curso, só tomei conhecimento sobre as bolsas de iniciação científica quando já estava no final da graduação. Eu precisava começar a trabalhar e ajudar nas finanças da minha família, já que nesse período eu morava com meus pais e dois irmãos.

Então, iniciei como estagiária da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) na Educação Infantil. Eu precisava do recurso financeiro do estágio para manutenção dos gastos-investimentos com a UFES, como xerox, livros, alimentação e transporte. Os dias eram corridos, pela manhã na universidade, à tarde no estágio e à noite em alguns

semestres havia disciplinas optativas. Subia e descia as escadarias do morro várias vezes no mesmo dia.

Minhas *escrevivências* no morro não foram fáceis, pois esse é um local considerado periférico e cheio de estereótipos, que frequentemente são negativos. As pessoas que lá vivem, ganham rótulos que ferem a dignidade humana. Ser mulher preta, periférica, gerou em mim marcas por viver com o preconceito de pessoas que não respeitam nem conhecem minhas vivências, experiências, conhecimentos e culturas que são produzidas na periferia.

Assim como Carolina Maria de Jesus (2020) nos anuncia e denuncia em suas obras, toda mulher preta, de alguma forma, já esteve no quarto de despejo. Vamos nos constituindo e nos percebendo mulheres pretas. As situações de discriminação e preconceito que nos tornam seres racializados nos fazem perceber essa condição quando passamos por ela. Percebemos que somos colocados no quarto de despejo quando entramos em uma loja e o segurança caminha em nossa direção, observando cada passo que damos ou quando o vendedor nos olha dos pés à cabeça e nos oferece as roupas que estão na promoção.

O olhar da discriminação e do racismo está sempre voltado para nós, os moradores e moradoras da favela. Colocam-nos dentro de um mesmo estereótipo, um valor simbólico, uma marca que quer nos situar em um lugar de paralisia. Essa forma de marcar as pessoas foi criada pela sociedade e busca manter o domínio dos grupos hegemônicos da humanidade. Como destaca Carolina Maria de Jesus (2020, p. 40-41):

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de cetim. E quando estou na favela tenho impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

Toda pessoa negra se percebe como negra quando passa por esse olhar discriminatório; eu pude perceber isso em diversas situações, das quais gostaria de destacar a seguinte: Ao chegar em uma festa, com meus cabelos cacheados soltos, recebo elogios de algumas pessoas, mas logo chega uma mulher branca e fala: “Eu prefiro seu cabelo preso, não gosto de cabelo cacheado”.

Durante certo tempo eu não aceitava o meu cabelo, achava feio e cheio, queria alisar, deixar o mais “comportado” possível. Eu tinha como padrão de beleza o cabelo liso, não o cacheado. Somente depois de conhecer pessoas que valorizavam os seus cabelos cacheados e crespos é que comecei a gostar do meu.

A sociedade nos impõe um padrão de beleza que nos aprisiona e nos impede de enxergar que o nosso também é belo, bonito e importante. Já fui chamada de “cabeluda” por causa do cabelo cheio; já fui discriminada por morar em um morro e ter olhares de surpresa e espanto quando falei que tinha sido aprovada na UFES.

Percebo a discriminação no contato com pessoas que se acham melhores e mais capazes por serem brancas e ricas, sentindo no direito de tratar mal as pessoas da periferia, as pessoas negras e pobres. Venho buscando um letramento racial<sup>5</sup> e tomando consciência da desigualdade racial em que vivemos. Por inúmeras vezes, busquei intervir em situações que percebia o olhar de discriminação e marcas do racismo, fui taxada como a “barraqueira”, um dos rótulos que são atribuídos a nós mulheres negras se nos colocamos contra as situações de injustiça.

Escrevo aqui estas situações pois considero, assim como Grada Kilomba (2019, p. 28), que “[...] escrever, portanto, emerge como um ato político”, sendo necessário deixar bem nítido o que vivencio como mulher negra. Por isso, trago aqui autoras e autores que discutem, vivem, sentem e se constituem nessa luta política o tempo inteiro, afirmando a sua vida a partir desse movimento contra a discriminação, preconceito e racismo. Em meio às limitações, fui resistindo e pude ver minha identidade reexistindo aos poucos. Pude aprender que a nossa identidade não é algo estático, que podemos mudar o modo como nos vemos e nos percebemos no mundo.

Diante de várias limitações, quase desisti de passar pelo processo de seleção do mestrado, mas, com o incentivo de pessoas próximas, consegui e estou aqui escrevendo a minha história, assim como a escritora Carolina Maria de Jesus, que em

---

<sup>5</sup> O letramento racial nos possibilita entender como somos ensinados a ser racistas e a buscar aprender a desconstruir essas ações e compreender que uma educação antirracista precisa ser desenvolvida.

seu diário, escreve “[...] Estou residindo na favela. [...] Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo” (JESUS, 2020, p. 26; 33). Hoje estou reconstruindo minha autoestima enquanto mulher preta, periférica e professora pesquisadora.

Digo que estou reconstruindo, pois, desde muito cedo, a sociedade nos ensina que existe um padrão de beleza, do que é bom, bonito e aceitável. Sentia-me sempre abaixo desse padrão, mas comecei a perceber que nos colocaram nesse lugar sem perguntar se concordávamos com ele. Me comparar com os outros me deixava mal, mas, apesar disso, com o tempo fui entendendo que tivemos condições e vivências diferentes. Eu poderia, sim, ser capaz de alcançar os objetivos trilhados, mas era preciso ter equidade, ter condições favoráveis para isso, pois para alguns o caminho era mais suave e leve; enquanto para outros, era pesado e duro.

Ao resistir e reexistir diante dos desafios que atravessaram minhas vivências, consegui chegar até o mestrado. Destaca Carolina Maria de Jesus (2020, p. 33): “[...] Eu fiz uma reforma em mim. Quero tratar as pessoas que eu conheço com mais atenção. Quero enviar um sorriso amável as crianças e aos operários”. Assim como Carolina Maria de Jesus (2020), continuo realizando essa reforma em mim, sigo aprendendo e ensinando junto com aqueles que passam por minha vida e deixam marcas, e eu também as deixo com quem convivo.

Durante minhas andarilhagens pude perceber como as narrativas e atitudes das pessoas podem estar impregnadas de preconceitos sobre a nossa cor de pele, o cabelo, o modo de se vestir, o modo de falar, a posição política, o local de onde mora e se constitui como sujeito social e de direitos, onde são construídas nossas leituras de mundo. Querem nos invisibilizar e calar as nossas vozes, mas não conseguirão. Nossas vozes são muitas e seguem ecoando pelo mundo, seguem se espalhando como uma grande raiz do Baobá, que, mesmo passando por um longo período de seca, consegue resistir armazenando uma enorme quantidade de água em seu tronco. Assim seguimos, abastecendo-nos de conhecimento para enfrentarmos os duros momentos que a vida pode nos reservar.

Percebi que o preconceito reverberava nas narrativas e olhares de algumas pessoas devido a cor da minha pele e meu cabelo. Esse olhar de discriminação e lugar de subalterna que recebo através do olhar que julga faz parte da construção histórica e social de um país escravocrata colonizado e eurocêntrico. Aqui, nesta escrita, sigo trilhando um caminho de resistência a esse julgamento. Viver na favela não é fácil, é repleto de desafios, mas continuo sem desistir, como destaca Freire (2021a, p. 72) “[...] pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação –, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor”.

Mesmo sendo vista como sujeito que está à margem dessa sociedade consumista e preconceituosa, sigo construindo meu caminho e luto as batalhas que são necessárias serem travadas para viver com respeito, dignidade e equidade. Os que vêm das “margens” (REIGOTA, 2010) podem dar sua contribuição política e pedagógica:

Ao dar espaço à reflexão e re-elaboração de si, de sua trajetória, como cidadão, como cidadã, professor e professora, estudante, mestrando/a e futuro pesquisador/a da educação, os que vêm das margens se redescobrem, se identificam, como sujeitos políticos que enfrentam os mais diversos preconceitos [...] (REIGOTA, 2010a, p. 3).

Percebo que é preciso lutar, insistir, persistir e reexistir para não ser consumida pelos desafios. O futuro é algo que estamos produzindo juntos no presente (FREIRE, 2021). Estou me constituindo diante das engrenagens da sociedade e buscando promover um movimento de mudança e transpor as barreiras que são colocadas pela sociedade. Mas destaco que é preciso ações afirmativas que contribuam para a construção de uma sociedade justa para todos, todas e todes. Como é destacado por Freire (2021), “Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2021a, p. 53).

Nos escritos de Carolina Maria de Jesus (2020), a autora narra a realidade da Favela do Canindé, a escassez de políticas públicas destinadas àqueles que nela moram. Nos morros, nas periferias, também ocorre esse esquecimento, somos invisibilizados em determinados momentos e rotulados em outros.

Recordo-me que perto de onde eu morava com meus pais havia um ponto viciado de lixo, e isso sempre me incomodou muito. A demora em passar o caminhão que iria recolher o lixo gerava muito mau cheiro, insetos, ratos e a insatisfação dos moradores e moradoras. Então, questionava-me se isso acontecia somente no morro porque era um bairro periférico, pois em outros lugares a coleta era diária. Esse espaço fez parte do ambiente onde eu morava, estava inserida e gerava significados, afetos e desafetos. Será que aquela situação poderia ser resolvida?

Imagem 3 – Lixo no Bairro Cruzamento – Vitória/ES



Fonte: Acervo pessoal.

Sentia vergonha de morar próximo àquele espaço, devido às situações desagradáveis que ele gerava, já mencionadas anteriormente. Mesmo levando essa questão para a reunião da Associação de moradores e moradoras do bairro e seu representante, o problema nunca foi solucionado, a coleta não acontece nas casas dos moradores como ocorre em outros bairros não periféricos, sendo necessárias políticas públicas voltadas para a resolução do problema, mas, como já foi dito antes, a periferia é invisibilizada e marginalizada. Assim,

[...] escrevo isto não necessariamente por vaidade, mas muito mais para lembrar da importância de um percurso de consciencialização coletiva – pois uma sociedade que vive na *negação*, ou até mesmo na *glorificação* da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar

a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem? (KILOMBA, 2019, p. 12-13)

Essa situação me levou a outras inquietações quando me tornei professora: será que meus alunos passam por alguma situação semelhante a que eu vivi? Quais são as leituras de mundo que meus alunos estão realizando a partir dos espaços onde estão inseridos, suas vivências e que ecologias e resistências são criadas? Minha inquietação vai ao encontro do pensamento de Freire (2021a, p. 83), o qual afirma:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Seguindo o pensamento freireano, apresento a questão epistemológica nesta discussão, em que ocorre a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. É ler o mundo e os elementos que a educação traz, possibilitando realizar uma leitura de mundo mais politizada e crítica, constituindo-se como sujeitos da história.

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2021a, p. 33).

Trata-se de desenvolver uma “curiosidade crítica” (FREIRE, 2021, p. 33), uma “inquietação indagadora” que busca desvelar as situações do cotidiano no qual estamos inseridos, já que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2021a, p. 33).

Durante essa caminhada das indagações e curiosidades, pude sempre contar com o apoio e incentivo dos meus pais para estudar. Minha mãe e meu pai se esforçaram muito para ajudar no meu processo formativo, seja financeiramente, com o zelo e cuidado da alimentação e roupas, seja com falas de motivação e apoio. Recordo-me da luta do meu pai para pagar um cursinho preparatório para o vestibular e do

lanchinho sempre pronto, feito por minha mãe, que eu comia rapidamente ao chegar do ensino médio. Logo após, me arrumava e saía para o cursinho que era no horário noturno.

No segundo ano de tentativa, em 2005, fui aprovada no curso de Pedagogia da UFES para iniciar no segundo semestre. Durante parte da minha formação acadêmica, dediquei-me exclusivamente aos estudos e sempre gostei muito dos temas ligados à educação ambiental. Além disso, cursei as disciplinas optativas voltadas para essa temática do ensino da Geografia e Ciências.

Quando passei a trabalhar como estagiária da PMV, atuando na educação infantil durante dois anos, percebi como era a dinâmica dos cotidianos escolares com seus desafios e acompanhar os processos que se dão nesses *espaçostempos*, como destaca Nilda Alves, uma importante estudiosa sobre a temática:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto de caminho diário (ALVES, 2015, p. 17).

Após o término do estágio na Educação Infantil, atuei como monitora no Laboratório de Matemática e Informática (LAMATI) da UFES. Nesse ambiente tive a oportunidade de conviver com uma dinâmica diferente, mais voltada para a pesquisa, a análise de softwares livres que contribuíram para o ensino da matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais da Educação Básica.

Foi uma experiência muito relevante para minha formação acadêmica, pois aprendi muito com as discussões e orientações dos professores responsáveis pelo laboratório. Nesse período compreendi a confecção e a modificação de jogos educacionais de matemática utilizando a informática, analisando se a metodologia aplicada nos jogos era apropriada para a idade indicada.

A equipe pedagógica indicava a necessidade de mudança na metodologia, qual era o objetivo que se queria atingir com aquele jogo, ter uma linguagem e imagens apropriadas, produzir um feedback para o jogador. Isso despertou em mim grande interesse em estar inserida no universo da pesquisa, foi um momento de muitas aprendizagens. Foi também nesse ambiente universitário que conheci meu esposo, que é formado em Geografia pela UFES. Ele me incentivou muito e me apoiou no processo de tentar uma vaga no mestrado.

Após concluir a graduação em Licenciatura em Pedagogia no ano de 2009, trabalhei durante seis meses em uma escola particular atuando nas séries iniciais da educação básica como professora regente, meu primeiro emprego depois de formada. No mesmo ano fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC) e comecei a atuar no ano de 2010 como professora regente na Educação Infantil. Minha vivência com as crianças me proporcionou novas experiências e um novo olhar sobre aquele ambiente repleto de ricas experiências e aprendizados.

Em 2010 veio minha aprovação no concurso da PMV para professora regente na Educação Infantil, começando a atuar na rede em 2011. Nesse momento fui inserida em um contexto diferente com desafios e problemas distintos do Município de Cariacica, onde já trabalhava no turno matutino. Atuando nesses dois municípios, com estudantes de faixa etária diferente, pude perceber as necessidades e particularidades de cada realidade.

A partir desse momento passei a conviver com diferentes realidades, currículos e propostas de aprendizagens. Em meio às vivências que eram tecidas nos cotidianos da educação infantil, fui refletindo sobre as práticas pedagógicas que eram desenvolvidas e voltadas para abordagem da Educação Ambiental, ciências e geografia com esse público.

Percebi que o trabalho com o tema da Educação Ambiental era constantemente desenvolvido a partir de práticas pedagógicas que tinham como foco as datas comemorativas, como o dia da árvore, da água, do meio ambiente, mas não se falava sobre os espaços onde os estudantes estavam inseridos, sobre as problemáticas

ecológicas dos lugares onde constroem suas leituras de mundo, espaços onde se constituem como sujeitos sociais, culturais e históricos, como nos mostra Freire:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2021a, p. 53).

Minha curiosidade questionava esse currículo turístico e essa pedagogia da vitrine (FERRAÇO, 2013) que eu estava vivenciando nos cotidianos escolares. Seguia problematizando as relações que eram estabelecidas entre o currículo e as *teoriaspráticas* voltadas para a temática da educação ambiental. Assim, convido Ferração para compor esse diálogo, trazendo reflexões acerca dos cotidianos escolares e seus currículos, dizendo que

[...] em relação aos processos curriculares que acontecem nessas escolas, ao mesmo tempo em que aposta em uma perspectiva teórico-metodológico-epistemológica que possa questionar e compreender as múltiplas determinações *espaçotemporais* do currículo e, com isso, contribuir para a ampliação das possibilidades dos *saberesfazeres* desses praticantes (FERRAÇO, 2013, p. 83).

Tendo como aporte teórico as teorias freireanas, refletia sobre a possibilidade de abordar assuntos relacionados à própria comunidade, os desafios, as conquistas, as experiências vividas pelas crianças, que as constituem como sujeitos da própria história (FREIRE, 2021) que constroem conhecimento ao fazerem parte de determinada realidade. Desta forma, Freire nos convida a refletir sobre a necessidade de respeitar os saberes dos/as nossos/as educandos/as, suas vivências e experiências:

[...] o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos

bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?  
(FREIRE, 2021a, p. 31-32)

Ligadas a essas inquietações, surge também a reflexão sobre as crianças não terem um espaço reservado para contato com os elementos das outras formas de vida que compõem o meio ambiente, para terem experiências, descobertas, curiosidades que a infância nos traz. Isso me gerava inquietações e dúvidas. Nas trocas de experiências com os colegas nos cotidianos escolares e com minhas práticas diárias, percebia que havia limitação em trabalhar temas ligados ao ensino da Geografia na Educação Infantil, bem como o ensino da Educação Ambiental que fosse mais participativa e ativa, que o/a educando/a se reconhecesse como ser que também compõe o meio ambiente, parte do espaço geográfico e agente transformador daquele espaço.

Surgiram diversas indagações e dúvidas que não pretendo respondê-las no momento, mas que são questões que movem minhas curiosidades como pesquisadora: Como produzir uma prática que trouxesse o meio ambiente onde as crianças estavam inseridas? Como promover esse olhar crítico nas crianças diante dos problemas enfrentados nesse espaço? Como promover práticas que fossem realmente significativas para o/a educando/a? Como ter um olhar sensível para as experiências de cada um? Como conhecer as histórias e narrativas escondidas nos desenhos, imagens, nas representações gráficas de um determinado espaço ou território? Como garantir à criança o contato com as outras formas de vidas que compõem o meio ambiente?

As disciplinas do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da UFES apresentavam carga horária de 60h referente aos ensinamentos de Geografia e de Ciências, mas não contemplava questões voltadas para o ensino desses temas na educação infantil, gerando uma formação docente com pouco aprofundamento teórico nessa temática.

A carência de uma abordagem teórico-prática da dimensão do ensino de uma educação ambiental voltada para a educação infantil e a construção do cidadão crítico que participa da construção de um ambiente comum e digno para todos na formação inicial e continuada do professor e da professora tem gerado limitações dos docentes

que atuam no ensino infantil, no que tange à elaboração de práticas pedagógicas voltadas para a temática descrita anteriormente.

Essas inquietações deram origem ao tema da presente pesquisa: “Ecologias Infantis e práticas pedagógicas de educação ambiental nos cotidianos da educação infantil” na busca de ser estudante do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação e contribuir de maneira positiva para meus espaços de trabalho nos centros municipais de educação infantil do Município de Cariacica. A partir de questionamentos sobre a inclusão do meio ambiente e dos elementos nos cotidianos escolares, propõe-se pensar os territórios de aprendizagens que permeiam a escola e seus participantes.

Freire nos convida a refletir sobre a imagem que as crianças criam do seu cotidiano, de suas vivências e experiências. O contato com o meio ambiente, com os espaços e pessoas, os conhecimentos construídos, segundo Freire (2021a, p. 79), “[...] e isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*”.

A partir dessas inquietações convidamos para dialogar conosco Tiriba (2021), que é uma importante estudiosa da temática e que traz grandes contribuições para essa proposta de estudo. A autora nos fala da criança enquanto ser “Biofílico” que tem o desejo de ter contato com os elementos que fazem parte do meio ambiente, quer se reconectar, mas o ser humano vem vivendo um isolamento que o deixa longe do natural, gerando uma limitação para esse contato livre e alegre com os elementos naturais.

O distanciamento da humanidade com o meio ambiente gera um “emparedamento” das crianças nos espaços fechados das casas, apartamentos, shoppings e salas de aula, impossibilitando que ela continue realizando outras leituras de mundo, pois é algo ontológico (TIRIBA, 2021). Ressalto que, enquanto educadores e educadoras, deixamos nossas marcas nos/as educandos/as e somos marcados por eles, é uma troca de conhecimento; precisamos estar comprometidos com eles, com suas famílias, com a comunidade, com o planeta, nossa casa maior.

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica e obrigatória a partir dos quatro anos de idade, tem o compromisso de promover práticas pedagógicas aliadas ao desenvolvimento integral da criança. Nesse período em que lidamos com a infância, com a construção da identidade da criança, sua sociabilidade com o outro e com os espaços, ela vai se constituindo como ser crítico, transformador e histórico do cotidiano.

Ignorar esta responsabilidade significa não contribuir efetivamente para que as crianças, desde a sua primeira experiência escolar, tivessem a oportunidade de estruturar sua relação com o conhecimento, com a vida, de maneira a tornarem-se adultos críticos, solidários, íntegros enquanto indivíduos e enquanto classe social. Ou seja, de tornarem-se adultos em condições de participarem, também eles, da luta por uma sociedade mais justa (TIRIBA, 1992, p. 55-56).

Enquanto educadora, busco junto aos/às meus/minhas educandos/as ampliar nossas leituras de mundo, a construção do conhecimento de maneira coletiva, rompendo com uma educação bancária que visa somente a transmissão do conhecimento como algo que é propriedade de poucos. Assim, comprometermo-nos com uma educação como prática da liberdade em oposição às estruturas opressoras da nossa sociedade nos leva a sair de uma curiosidade ingênua para uma epistemológica e crítica, como destaca Freire (2021b, p. 86-87):

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

As infâncias constroem suas imagens e leituras dos cotidianos em que estão inseridas. Elas têm a capacidade de nos ensinar e aprender nos contatos com os ambientes e com as pessoas. A leitura da palavra é importante e precisa ser trabalhada, mas, antes dela, já estamos lendo o mundo. Reconhecer esse conhecimento e incluí-lo nos planejamentos das práticas escolares possibilita a construção de uma identidade de pertencimento aos processos. Ao reconhecer o outro como parte dos processos de ensino e aprendizagem, criamos culturas,

ecologias e educações ambientais. Ao incluir o conhecimento do outro e os saberes das comunidades nos cotidianos escolares, educador/a e educando/a podem ensinar e aprender juntos.

A pesquisa é a possibilidade de contribuir com a mudança da sociedade, percebendo-nos como sujeitos que estão no mundo e podem modificá-lo, desvelando as situações que nos causam opressão coletiva, como nos fala Freire (2021b, p. 51), “[...] transformar a realidade opressora é tarefa histórica”. Dialogar com a nossa leitura de mundo a partir do pensamento freireano nos leva a reflexões sobre nossas ações e práticas, problematizando os processos de modo que o educador possa ser um agente de transformação social na instituição onde ele atua.

Enquanto mulher, negra, de origem periférica, de escola pública, ecologista e educadora antirracista, encontrei na pesquisa a possibilidade de me apropriar de novos conhecimentos que estão sendo tecidos e de construir resistência diante das injustiças sociais, situações que nos oprimem e querem nos excluir.

A pesquisa é um lugar de resistência, e visibilizar nossa existência como mulher negra é uma forma de erguer a nossa voz, como nos ensina bell hooks em seus livros tão ricos de palavras fortes que nos mostram como a voz da mulher negra vem sendo reprimida em meio à sociedade patriarcal. Ocupar espaços como este é uma forma de não se calar, é um ato de coragem e ousadia, em uma sociedade que quer nos silenciar: “Não havia nenhum ‘chamado’ para garotas falantes, nenhum discurso recompensado e legitimado. As punições que eu recebia por ‘erguer a voz’ pretendiam reprimir qualquer possibilidade de criar minha própria fala” (HOOKS, 2019, p. 27).

Como uma mulher negra, minhas vivências e experiências me proporcionam um lugar de fala em que me identifico com as escritas de autoras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, bell hooks, dentre outras que falam sobre suas *escrevivências*<sup>6</sup> como forma de resistir, reexistir e persistir na sociedade. Vou constituindo minha

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pela autora Conceição Evaristo referente a sua literatura comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito. Ele possui uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, cada um escreve o mundo que enfrenta.

identidade como pessoa, como mulher negra, professora, filha, mãe, esposa, estudante a partir das *escrevivências* dessas autoras e de outras mulheres que fazem parte da minha vida ou que a atravessaram. Escrever é uma forma de sair do emparedamento (TIRIBA, 2021), de não ficar à margem (REIGOTA, 2010) e “[...] escrever foi uma maneira de capturar, agarrar a fala e mantê-la por perto” (HOOKS, 2019, p. 28). Assim, percebo esta pesquisa como lugar de construção coletiva do conhecimento, que busca problematizar as práticas pedagógicas tecidas nos cotidianos da educação infantil e quais educações ambientais emanam do contato da infância com o meio ambiente.

Seguindo com as reflexões, será abordada a importância deste estudo para a comunidade acadêmica e escolar, trazendo a noção de isolamento e emparedamento na educação infantil e como pensar em práticas pedagógicas numa perspectiva ecologista em educação. Destacam-se suas contribuições para o desenvolvimento de uma educação como prática de liberdade em defesa do direito da criança enquanto ser biofílico, que é também natureza e quer filiar-se com as outras formas de vida, “[...] entendemos os humanos como seres da natureza, porque indissociáveis do ambiente, chegamos ao conceito de biofilia, que permite relacionar desequilíbrio ambiental com condições de distanciamento [...] com elementos do mundo natural” (TIRIBA, 2021, p. 193). Portanto, buscamos uma educação como prática de liberdade e respeito ao direito da criança de ter contato com as outras formas de vida.

## 2 DIÁLOGOS AMOROSOS COM OUTRAS PESQUISAS

*A mobilização e a organização popular, em termos realmente participatórios, que são em si, já, tarefas eminentemente político-pedagógicas, [...] são meios de respostas àquele desafio.*

Paulo Freire (2011)

Neste tópico abordo alguns estudos que dialogam com a temática da presente pesquisa, contribuindo para a tecitura da dissertação. O texto foi organizado da seguinte maneira: ambientes virtuais consultados na busca dos trabalhos; um breve recorte temporal sobre o período escolhido; os descritores; os trabalhos encontrados que fazem parte do presente capítulo.

Busco dialogar com outras pesquisas que também tenham como preocupação e centro da discussão as questões que envolvem as ecologias, educações ambientais e práticas pedagógicas em uma perspectiva ecologista, tendo como base uma educação dialógica, crítica, participativa e como prática de liberdade diante das formas opressoras da sociedade.

Para tanto, tomo como apoio o banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), ambos da UFES, selecionando trabalhos produzidos por membros do projeto de ensino, pesquisa e extensão Narradores da Maré e do grupo de Pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas, do qual participo. Nosso grupo existe desde 2014 e discute práticas pedagógicas que têm como foco as culturas, modo de pensar, condições de vida das comunidades que vivem às margens da sociedade, refletindo sobre as contribuições políticas, éticas, ecológicas e pedagógicas dessas comunidades e construindo um processo de ensinar e aprender a partir da leitura de mundo dos sujeitos. Recorri também ao banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizando como recorte temporal de 03 de junho de 1992 a 2022, tomo como referência o ano de realização da Eco-92, ou Cúpula da Terra, conhecida também como Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento,

que teve a presença de representantes de 178 países no Estado do Rio de Janeiro, que ocorreu entre 03 e 14 de junho de 1992. Há três décadas, conceitos como desmatamento, efeito estufa e camada de ozônio eram pouco discutidos entre a sociedade, sendo temas que eram abordados mais especificamente entre a comunidade científica.

Depois de 30 anos de transformações provocadas pela “humanidade” ao planeta, percebemos que durante este período até os dias atuais se torna imprescindível cuidar do que já era urgente, como nos mostra Ailton Krenak, que faz parte do povo Krenak, na região do Vale do Rio Doce. Ativista do movimento de defesa dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia.

Ailton Krenak também é ambientalista, poeta, filósofo, indígena e escritor brasileiro que convido para participar deste importante diálogo. O pensador nos chama a atenção sobre algo que é urgente à humanidade: “Precisamos parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” (KRENAK, 2020, p. 24). A corrida para continuar um desenvolvimento desenfreado tem levado a sociedade a gerar outras problemáticas ambientais que atingem a todo o planeta e suas formas de vida:

Para que não fiquem pensando que estou inventando mais um mito, o do monstro corporativo, ele tem nome, endereço e até conta bancária. E que conta! São os donos da grana do planeta, e ganham mais a cada minuto, espalhando shoppings pelo mundo. Espalham quase que o mesmo modelo de progresso que somos incentivados a entender como bem-estar no mundo todo. Os grandes centros, as grandes metrópoles do mundo são uma reprodução uns dos outros. Se você for para Tóquio, Berlim, Nova York, Lisboa ou São Paulo, verá o mesmo entusiasmo em fazer torres incríveis, elevadores espiroquetas, veículos espaciais... Parece que você está numa viagem com o Flash Gordon (KRENAK, 2019, p. 10-11).

Atualmente, vivemos o aquecimento global, catástrofes climáticas são recorrentes em nossos cotidianos. Assuntos que foram levantados pela Eco-92 e que já haviam sido apontadas em meados do século 20, mas eram vistas como questões distanciadas. Hoje vivemos o impacto dessas situações de degradação do planeta e como elas ameaçam o futuro das próximas gerações, com destaca Ailton Krenak:

O que é feito de nossos rios, nossas florestas, nossas paisagens? Nós ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política, que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa mesmo para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias. [...] a ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade. Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania (KRENAK, 2019, p. 11 – 12).

A Eco-92 colocou em destaque a ecologia, incorporando a temática ao debate público e, em seus desdobramentos, a elaboração de conferências e tratados, o que gerou acordos importantes e que norteiam a política ambiental internacional, criando convenções que discutem sobre a biodiversidade, o clima, o combate à desertificação e outros temas que afetam o planeta.

Outro resultado vindo da Eco-92 foi a publicação de alguns documentos oficiais que norteiam as discussões ambientais até os dias atuais, como é o caso da Carta à Terra e a Agenda 21, sendo este último um dos principais documentos criado a partir daquela conferência. A Agenda 21 configura-se como um programa que busca viabilizar uma forma de desenvolvimento que seja compatível com o meio ambiente, em que os métodos de preservação ambiental possam se conciliar com as questões econômicas e de justiça social.

Mas sabemos que realizar um desenvolvimento compatível com a vida do planeta é um desafio extremamente difícil de ser alcançado. Percebemos que ocorrem certos movimentos que buscam apontar caminhos para a construção de uma conscientização ecológica e um possível desenvolvimento sustentável. Mas, em contrapartida, não existe a capacidade de garantir a implementação da sustentabilidade, que está envolvida em um entrelaçamento de sujeitos que compõem a humanidade.

O paradoxo em que vivemos hoje entre os seres humanos e as outras formas de vida vem se tornando cada vez mais evidente na sociedade consumista, que explora os recursos do planeta desenfreadamente. “Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra” (KRENAK,

2019, p. 11). Em meio a esse contexto histórico e às situações atuais, buscamos contribuir para um diálogo e reflexão sobre como está acontecendo a nossa cosmopercepção<sup>7</sup> dentro dos cotidianos escolares. Ou seja, como estamos percebendo o mundo. Refletir sobre a cosmopercepção é pensar as relações humanas, buscando entender qual é a concepção de mundo que estamos construindo, vivenciando e ensinando com as nossas práticas.

É imperativo que a educação ambiental consiga incorporar a emergência climática na sua pauta, em todos os âmbitos, idades e níveis da educação. Compreender que a complexidade do mundo também exige a simplicidade da terra, e que o capitalismo é uma ilusão apregoado somente pelos 20% da minoria rica. É essencial compreendermos as catástrofes climáticas, os grupos sociais em situação de vulnerabilidade e construir políticas que possam combater as injustiças sociais e a degradação da natureza (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 15).

Ailton Krenak também nos provoca a refletir sobre “a humanidade que pensamos ser”, a pensar sobre a humanidade que estamos sendo hoje e agora. Esse tipo de provocação nos possibilita pensar que precisamos construir coletivamente práticas que possam romper com a lógica capitalista de consumo e realizar um movimento de desemparedamento da humanidade, diante de tantas problemáticas que afetam o planeta.

Paulo Freire nos fala sobre a construção de uma educação como prática de liberdade, que possibilite os oprimidos emparedados se libertarem, criando ambientes de partilha, coletividade, “diálogos amorosos”, em que se despertem o esperar de adiar o fim do mundo, percebendo que “o amanhã não está à venda” (KRENAK, 2020b) e que ele pode não chegar se a humanidade não estiver disposta a resgatar o seu sentimento de pertencimento a esse organismo vivo que é o nosso planeta. Somos seres em extinção e não estamos nos dando conta disso.

O período de pandemia da Covid-19, que ainda estamos vivenciando, é um momento histórico que atravessa a vida humana no planeta e que desencadeou diversas questões que precisam ser pontuadas em nossas pesquisas. Muitas vidas foram

---

<sup>7</sup> A cosmopercepção se refere a uma maneira mais inclusiva de descrever a percepção de mundo realizada por diferentes grupos culturais.

perdidas, os problemas estruturais que o país já enfrentava foram escancarados e as desigualdades sociais cada vez mais explícitas. A tecnologia e os meios de comunicação chegaram de modo avassalador em nosso fazer educacional, na maioria das vezes com poucas ou sem nenhuma formação adequada para utilizar as novas ferramentas, sem internet e equipamentos adequados para realizar a interação com os/as educandos/as e suas famílias.

Na plena era do Capitaloceno, a Covid-19 é apenas uma parte de uma dramaticidade maior. A destruição da natureza e os desequilíbrios ecológicos são alguns dos fatores que mais contribuem para aumentar a proliferação de doenças causadas por vírus. Isso porque eles vivem em animais silvestres (hospedeiros) e com o aumento das populações humanas invadindo áreas naturais, cada vez mais se tem a possibilidade de contato com vírus (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 10).

Não existia mais os cotidianos escolares nos quais estávamos acostumados a conviver. A pandemia gerou a necessidade de repensar as normativas, parâmetros e políticas educacionais. Aquilo que era tido como verdade foi necessário ser repensado diante das especificidades dos estados, cidades, municípios, bairros, escolas, pessoas. Em um contexto de sofrimento, medo e de numerosas perdas, estávamos em um momento de fragilidades, cada um em seu contexto. Mas o/a professor/a não ficou parado: passamos por um processo difícil, de cobranças, de utilizar nossos próprios recursos para tentar fazer uma educação que chegasse até os/as educandos/as.

Muitos colegas perderam suas vidas durante a pandemia, vítimas do vírus, e outros adquiriram ou apresentaram piora nos quadros de doenças psicológicas. Mesmo com todos os esforços e trabalhando o dobro do que trabalhamos dentro das salas de aula, esse tempo de trabalho infelizmente não foi reconhecido pelo Governo Federal da gestão de 2019-2022.

A pandemia nos mostra que ninguém se cura sozinho e que não adianta só você se curar isoladamente - é uma pandemia que tem muito a nos ensinar sobre a nossa própria humanidade e a nossa profunda interdependência com todos os seres do planeta, além de nos lembrar de nossa imensa fragilidade. Um vírus foi capaz de parar o planeta (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 13).

Diversos mecanismos foram elaborados para que pudessem tentar manter o vínculo entre escola e discente/família. Mas esbarramos também nas condições sociais das famílias, a dificuldade de ter acesso à internet, equipamentos, alimento, saneamento básico. Os problemas nos cotidianos escolares, que esse período destacou, já existiam antes da pandemia da Covid-19. Essa complexidade da Educação são questões históricas que se agravaram, não podendo ser o/a professor/a responsabilizado pela situação atual da educação no Brasil.

No âmbito educacional, depois de dois anos com ensino remoto e isolamento social e físico, crianças e adultos estão retornando aos cotidianos escolares cada um com suas singularidades e leituras de mundo realizadas nesses contextos. Enquanto professores/as, tivemos que reinventar as nossas práticas pedagógicas para tentar manter o vínculo com os/as educandos/as.

Não podemos simplesmente retomar ao que era antes, já que a crise foi estabelecida exatamente pelo modo de viver, pelos modelos desenvolvimentistas que a humanidade elegeu como patamar ideal da felicidade. [...] Será preciso aprender com o caos, na postulação de uma sociedade diferenciada, que consiga aproximar natureza e humanidade sob a conjugação do verbo amar. Não necessitamos possuir tantas coisas, mas temos que aprender a vibrar com um céu estrelado dentro de nós (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 15).

Percebo que as crianças estão mais sensíveis, alvoroçadas e com limitada paciência com as outras. Muitas não suportam ser contrariadas, ouvir a palavra “não” desencadeia uma série de reações hostis. Conviver no coletivo e construir um ambiente de partilha tornou-se mais desafiador ainda. O processo de socialização e contato com o outro que é tão importante nos cotidianos escolares da educação infantil não ocorreu durante a pandemia. O contato com seus pares, as brincadeiras coletivas ao ar livre e o contato com o mundo natural não aconteceram.

É hora de repensar os caminhos que nos fizeram chegar até aqui com tanta desigualdade. É hora de perguntar por quê maltratamos tanto uns aos outros? Porque há mais orçamento para guerras do que para saúde, educação, cultura e lazer juntos! Porque destruímos os ambientes naturais! Porque esquecemos de respirar e sentir a beleza da vida nas coisas simples que ela oferece, como um belo pôr do sol, por exemplo (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 14).

O movimento de isolamento e emparedamento da infância já existia, como nos mostra Léa Tiriba. A autora avisava que as crianças já estavam em um movimento de isolamento, ficando cada vez mais trancadas dentro dos apartamentos, salas de aula ou em lugares sem o contato com a natureza. Assim: “[...] os espaços externos sejam cobertos de brita ou cimento, fica evidenciada uma situação de emparedamento e, simultaneamente, de isolamento em relação ao mundo natural” (TIRIBA, 2021, p. 74). A criança tem muito a nos dizer por meio do seu olhar, da sua leitura de mundo, a partir da infância, que é envolvida pela pedagogia da pergunta do curioso infantil. Este é um modo ser e estar no mundo que acabamos perdendo ao nos tornarmos adultos, mas que podemos resgatar essa cosmovisão infante de nos relacionar uns com os outros e com o mundo.

Após este breve recorte histórico, inicio um diálogo amoroso com outras pesquisas, que já foram realizadas e que contribuíram para que esta dissertação avançasse, agregando outros conhecimentos às coletâneas de pesquisas ligadas à temática apresentada. Para selecionar os trabalhos, utilizamos como descritores: educação infantil, ecologias, infância, natureza, práticas pedagógicas ecologistas. A seleção dos trabalhos ocorreu partindo da leitura dos títulos, dos resumos e de todo o trabalho, dentre os quais destacamos 11 que se aproximam da temática da presente pesquisa. Mas apenas 8 trabalhos farão parte deste diálogo, pois apresentam em sua tecitura componentes que contribuirão para um diálogo de trocas e aprendizagens entre a temática.

Começo o nosso diálogo destacando a tese “Educação ambiental autopoiética com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas”, de autoria de Soler Gonzalez (2013). A tese citada é uma pesquisa em Educação Ambiental Autopoiética que aconteceu no bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas da região. A pesquisa buscou acompanhar os movimentos dos *saberesfazer*s socioambientais que são tecidos através das redes de conversações e com as relações de convivência e de conveniência entre a comunidade, os quais envolveram: pescadores, comerciantes, catadores de caranguejos, desfiadeiras de siris, estudantes, professores e professoras.

O estudo tem como objetivo cartografar e problematizar os *saberes-fazer*s socioambientais das práticas do bairro e como ocorre a participação dessa temática nas escolas e dos manguezais da Baía de Vitória, destacando os movimentos que a Educação Ambiental Autopoiética tece nos cotidianos pesquisados. Na tese foram utilizados como aportes teórico-metodológicos a pesquisa em Educação Ambiental, a cartografia e a diversidade dos cotidianos. E teóricos como: Humberto Maturana e Michel de Certeau.

Em seguida, destaco a tese de Andreia Teixeira Ramos (2018), que tem como título: “Mulheres no Congo do Espírito Santo: Práticas de Re-existência Ecologista com os Cotidianos Escolares”. A pesquisa retrata as narrativas das mulheres no congo do Espírito Santo destacando as práticas de re-existência ecologista junto aos cotidianos escolares.

Foram utilizados como metodologia os estudos com os cotidianos e da perspectiva ecologista de educação. Na construção de dados foram utilizados diário de campo, cartas, cartões-postais, conversas, narrativas ficcionais e narrativas. Como aporte teórico: os pensamentos de Paulo Freire, Marcos Reigota, Nilda Alves, bell hooks, Sueli Carneiro, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e suas escrevivências.

A pesquisa apresenta movimentos de resistência por meio das narrativas de mulheres que participam do Congo capixaba e de professoras brasileiras e mexicanas, destacando essas vozes que fizeram parte da pesquisa e suas práticas de re-existência ecologista nos cotidianos escolares. Ênfase aqui, também, a confecção de cartões-postais a partir das vivências e experiências da autora da pesquisa em seu livro “Geografia dos Afetos: cartas, cartões-postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora” (RAMOS, 2021).

Sigo trazendo a dissertação de autoria de Edilene Machado dos Santos (2020), que tem como título: “Cartografias e narrativas das educações ambientais e ecologias insubmissas nos cotidianos das mulheres na bacia do rio formate, Viana (ES)”. Esse estudo traz como objetivo problematizar e registrar as práticas de educações ambientais que surgem através das relações comunitárias afetivas, ecológicas, políticas e pedagógicas para defender a luta de preservação do rio Formate,

possibilitando a participação dos moradores e moradoras do bairro Marcílio de Noronha, que fica localizado no Município de Viana, com destaque às escrevivências de mulheres que participam de movimentos sociais do município estudado.

Durante a pesquisa foram utilizados o pensamento freireano; o autor Marcos Reigota na construção de uma educação política; Nilda Alves com o estudo através do cotidiano; e Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, bell hooks, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo retratando as escrevivências femininas. A pesquisa buscou dialogar com as metodologias de pesquisa com os cotidianos, pesquisas com as narrativas e a pesquisa cartográfica.

Prossigo com a dissertação de mestrado de Márcia Cristina Mazocco Ribeiro (2021), que tem como título: “Entre Fios, Nós e Educações Ambientais: Narrativas ecologistas das Mulheres de Cariacica/ES”. A pesquisa retrata as narrativas ecologistas de um grupo de mulheres e as educações ambientais que emergem dessas narrativas. Tem como objetivo cartografar os processos de institucionalização das políticas de educação ambiental no Município de Cariacica/ES e problematizar as contribuições políticas e pedagógicas de práticas pedagógicas de educação ambiental que fazem parte dos cotidianos escolares do município.

Apresenta como aporte teórico a pedagogia freireana, a educação ambiental de Marcos Reigota e Rodrigo Barchi, a literatura de Conceição Evaristo, as narratividades ecologistas de Soler Gonzalez e Andreia Ramos e as redes de conversações de Nilda Alves. Como Produto Educacional, há a confecção de postais aquarelados contendo pinturas à mão das escrevivências das mulheres que participaram da pesquisa e seus territórios de afeto.

Dando seguimento à descrição das pesquisas, ressalto a dissertação: “Educações ambientais com os usos de drones e artefatos tecnoculturais na reserva de desenvolvimento sustentável dos manguezais de Cariacica e nos cotidianos escolares”, de autoria de Fledson Silva Faria (2021). Este estudo traz como objetivo refletir sobre as contribuições pedagógicas, políticas e ecológicas que surgem ao utilizar drones e outros artefatos tecnoculturais nos cotidianos escolares, possibilitando a participação das comunidades que residem nas proximidades dos

manguezais da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) dos Manguezais de Cariacica/ES. O pesquisador destaca também as contribuições pedagógicas, políticas e ecológicas de utilização de drones e outros artefatos tecnoculturais nos cotidianos escolares, na formação docente e nas contribuições para com a política municipal de educação ambiental de Cariacica.

Destaco também a dissertação de Mônica Diniz de Souza (2017), denominado: “Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em educação ambiental”. O estudo apresenta como objetivo a necessidade de formar sujeitos capazes de agir e compreender o mundo a sua volta de maneira crítica, destacando o território da Educação Infantil como espaço que educa. O trabalho que é desenvolvido nesse cotidiano permite compreender como a organização de um espaço pode refletir na qualidade do cuidado com a criança e com o meio ambiente.

Essa foi uma pesquisa qualitativa e exploratória desenvolvida em um Centro de Educação Infantil de Curitiba. A análise de dados revelou que é preciso qualificar os espaços de vivências das crianças, visando a qualidade de vida que possibilite a elas investigar os seus espaços, em que estes últimos devem ser mediadores de experiências, conhecimentos e ações, preservando a autonomia da criança.

Prossigo com a dissertação “Educação ambiental na prática pedagógica dos professores de um centro municipal de educação infantil de Curitiba”, de autoria de Tania Emilene Sieradzki Tavares (2016). Esse estudo tem o objetivo de verificar a educação ambiental nas práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil, tendo como sujeitos da pesquisa os professores que atuam em um CMEI da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

A pesquisa traz como referencial teórico os seguintes autores: Maristela Angotti, Ivani Fazenda, Pedro Jacobi, Sonia Kramer, Philippe Layrargues, Gustavo da Costa Lima, Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Antônia de Souza e Ilma Passos Alencastro Veiga. A dissertação mostra que a educação ambiental está presente nas políticas educacionais e nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, mas não está contemplada na proposta pedagógica do CMEI onde foi realizada a pesquisa. Destaca-se a

necessidade de formações para os/as professores/as, sobre a construção de práticas pedagógicas em educação ambiental e que esta seja pautada em uma concepção crítica sobre essa área de conhecimento.

Para encerrar esse levantamento de estudos que dialogam com a temática da presente pesquisa, trago a dissertação de mestrado de Bruna Medina Finger Arnholdt (2018), sob o título: “Educação ambiental na educação infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola”. O estudo propõe a elaboração de um programa de formação continuada para professores/as que atuam no âmbito da Educação Infantil. A formação teria como foco a área da Educação Ambiental, buscando explorar os pátios das escolas e vivências com a natureza. Esta é uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo investigar as vivências com a natureza enquanto método de Educação Ambiental no contexto da Educação Infantil, utilizando os pátios das escolas como ambientes de aprendizagem. A análise de dados mostrou a potência do método do Aprendizado Sequencial e das vivências com a natureza em relação às práticas realizadas na Educação Infantil e a necessidade da formação continuada sobre a temática para os/as professores/as.

Ao relacionar os estudos selecionados com esta pesquisa, deparei-me com elementos que são comuns entre os estudos selecionados, tais como: apresentam perspectivas ecologistas, a relação com o mundo natural, as educações ambientais que são tecidas, a importância da participação dos *praticantespensantes* da pesquisa, seus *saberesfazeres* nos cotidianos estudados. Os estudos se relacionam com o interesse proposto nesta pesquisa de conhecer e acompanhar os processos e as práticas pedagógicas que produzem educações ambientais e narrativas ecologistas dentro e fora dos espaços escolares.

Os trabalhos reiteram a importância das contribuições políticas, sociais, culturais e ecológicas das práticas pedagógicas tecidas em diferentes cotidianos, fortalecendo a reflexão de sermos seres humanos em conexão com as outras formas de vida, repensando a dicotomia até então ensinada. Os debates entre os trabalhos evidenciam a escola e espaços fora dela como territórios de construção de conhecimentos coletivos em rede, que envolve as vivências das comunidades escolares.

O diálogo com esses estudos nos aponta pistas sobre temáticas que ainda necessitam ser aprofundadas pela pesquisa em práticas pedagógicas com uma perspectiva ecologista nos cotidianos da educação infantil. Uma delas versa sobre conhecer e acompanhar as educações ambientais que são tecidas na infância como práticas de resistência diante do emparedamento nesses espaços.

Há necessidade de refletir sobre a relação da criança com o universo natural, acerca da importância de trazer outras formas de vida para dentro dos cotidianos infantis, suas vivências e experiências, além de valorizar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nos cotidianos da educação infantil e que já apresentam uma perspectiva ecologista de educação, a fim de que isso se torne parte da construção de currículos que promovam uma educação como prática da liberdade, em que a criança e toda a comunidade escolar possam se reconhecer como cidadãos e cidadãs que podem intervir na sociedade e questionar as situações sociais, políticas, ambientais e econômicas onde estão postos.

Estamos inseridos em uma sociedade voltada para o mercado, em que o consumo e o lucro ganham destaque, em degradação do mundo natural, o que fortalece o divórcio entre os seres humanos e outras formas de vida, já que essa dicotomia desmerece a necessidade da criança de ter contato com o natural. Divórcio que nos é apresentado como algo natural, mas que, neste estudo e nos demais apresentados aqui neste diálogo, faz parte de um processo que ocorre desde o período colonial — quando o meio ambiente, em suas diferentes representações, plantas, animais e pessoas, foi sendo colonizado e devastado em prol de um mundo civilizado; quando aqueles que eram considerados selvagens, sem alma, não poderiam habitar aquela terra, sendo eliminados até os dias atuais, como destaca Ferdinand (2022, p. 52):

A diferença é que a colonização estabelece a seguinte relação: habitar é desbravar, habitar é abater a árvore. Somente a partir do momento em que a árvore é abatida, o habitar colonial começou. [...] o habitar colonial é o massacre de ameríndios e as violências infligidas às ameríndias.

Acredito que a presente pesquisa e as demais aqui destacadas buscam despertar uma reflexão sobre questões sociais, políticas e econômicas que fazem parte das

problematizações ambientais do planeta, que estão interligadas e são temáticas importantes a serem discutidas nos diferentes cotidianos e sujeitos dos processos que não cessam, mas permanecem em constante movimento.

As pesquisas são uma forma de reexistir diante as consequências ecológicas da colonização e de refletir sobre maneiras diferentes de habitar o planeta e se relacionar com todos os que vivem nele desde a infância, já que nela significamos a vida a partir das nossas leituras de mundo, trazendo nossas subjetividades e vivências nos diferentes cotidianos.

A proposta é refletir sobre o desemparedamento da infância, do pensamento e das práticas, incluindo o mundo natural nos cotidianos escolares infantis, buscando o envolvimento da comunidade escolar no desenvolvimento de ecologias infantis e educações ambientais, a fim de que contribua para o desenvolvimento integral dos/as estudantes da educação infantil e da própria comunidade escolar que atua com as infâncias.

## 2.1 REFLETINDO NOS ECOCAMINHOS DA PESQUISA

Neste tópico são apresentados os caminhos metodológicos e suas tecituras, que conduziram os meios de acompanhar os processos no decorrer do estudo, organizado da seguinte forma: abordagem dos pressupostos da pesquisa com os cotidianos e cartográfica, em que irei descrever seus fundamentos, especificamente como dialoga com o presente método neste estudo, que é a pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos (ALVES, 2003) e a pesquisa cartográfica (KASTRUP, 2013). Em seguida, abordarei os procedimentos e instrumentos utilizados para acompanhar os dados. Encerrarei o capítulo de metodologia com a organização, acompanhamento dos processos e problematização junto ao referencial teórico da pesquisa.

Para acompanhar os processos e problematizar as situações, utilizo como aporte teórico-metodológico os pressupostos das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e cartográfica, que permite maior flexibilidade para acompanhar os processos que não cessam nos cotidianos escolares, desenvolvendo caminhos que possibilitem

problematizar os dados como um diálogo amoroso com os referenciais teóricos da investigação.

Nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e cartográfica, os participantes são ativos nos processos da pesquisa, eles e elas fazem parte, são *participantespensantes* dos cotidianos escolares, em que afetam e são afetados por outros sujeitos, pelos acontecimentos, que são ricos em tecituras de *saberesfazeres* importantes para compreender as realidades.

As metodologias de pesquisa destacadas são de pesquisas participativas, em que todos participam dos processos. O pesquisador e a pesquisadora também fazem parte dos cotidianos e agem neles. Ao acompanhar os cotidianos no CMEI, foi possível perceber como a força da infância produz outras educações ambientais e saberes, tendo sua tecitura nos contatos com os outros e as outras e com os diferentes *espaçostempos* que existem dentro do CMEI e fora dele.

Na pesquisa cartográfica *nos/dos/com* os cotidianos escolares, que tem como objetivo problematizar e acompanhar os processos através da narrativa, do diálogo, das experiências e subjetividades dos *participantespensantes*, destaquei as crianças como sujeitos dos processos de pesquisa, em que elas questionam e problematizam as situações vivenciadas a partir de suas leituras de mundo, do *imaginamundo infantil*, que utiliza a imaginação e a subjetividade; que transformam os corredores da escola em local de desenvolver conhecimentos, brincadeiras e interações. A pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares nos possibilita caminhar com os cotidianos e perceber que os conhecimentos que se criam nesses locais são importantes e potentes

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado, por isso mesmo, precisa ser superado. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é 'assim mesmo'. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar para melhor compreendê-los (ALVES, 2008, p. 14).

Neste estudo trago também a pesquisa cartográfica, uma metodologia que serviu de aporte teórico para o grupo de professores/as da psicologia (a organização do grupo era composta por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia, Silvia Tedesco), os quais eram envolvidos com os pensamentos de Felix Guattari e Gilles Deleuze, trabalhando com suas correspondentes abordagens teórico-metodológicas. Esses pesquisadores/as acreditam em uma subjetividade que está indissociável dos processos de produção, uma subjetividade que é definida como algo processual, com a cognição inventiva; são pessoas envolvidas com a pesquisa de processos (KASTRUP, 2020).

Esse grupo percebia o objeto pesquisado como um processo que não se encaixava nos métodos já existentes repletos de regras e moldes a serem seguidos e classificados. Essa questão leva esse grupo de professores/as pesquisadores/as a desenvolverem o método da cartografia utilizada neste estudo. “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre objeto, o pesquisador e a produção de conhecimento) do próprio percurso da investigação.” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 18).

Partindo de um longo processo de discussões e estudos, surge o livro: “Pistas do Método da Cartografia”, a partir de uma criação coletiva que envolveu professores/as pesquisadores/as de diferentes universidades federais do Brasil. A cartografia permite entender os processos de conhecimentos considerando os afetos, o social, a história, o corpo, as vivências: “A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 19).

Desta forma, a cartografia, permite ao pesquisador/a transformar para conhecer, ocorrendo o encontro com o outro, com suas leituras de mundo (FREIRE, 2021) que brotam da vivência; “[...] se trata de transformar para conhecer, e não de conhecer para transformar a realidade” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 18). Consiste em uma pesquisa participativa, em que o/a pesquisador/a cartógrafo também atua com a sua subjetividade, também vive as experiências dos cotidianos. Assim, “das pistas do método cartográfico queremos, neste texto, discutir a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisa e intervir: toda pesquisa é intervenção”. (PASSOS; BARROS,

2020, p. 17). Portanto, “[...] a cartografia vai mapear tais linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos ao explorar territórios existenciais e assim, acompanhar processos de produção de subjetividade [...]” (CINTRA; MESQUITA; MATUMOTO, 2017, p. 45).

A cartografia nos cotidianos da educação infantil me permitiu enquanto pesquisadora viver as experiências que ali aconteceram, trazendo minhas leituras de mundo e participando junto com a comunidade escolar, não de modo separado ou distante. O pesquisador e a pesquisadora cartógrafo sentem a dinâmica dos cotidianos escolares e seus desafios. Cartografar junto às infâncias é vivenciar e conhecer o modo de ler e fazer educações ambientais e ecologias infantis com a criança. Possibilita-nos, junto com a pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares e narrativa, perceber que o campo de pesquisa e seus *praticantes/pensantes* desenvolvem narrativas que mostram os caminhos a serem seguidos. É como o devir criança (KHOAN, 2005) que surge como uma força e sem previsão, visto que não temos como controlar os cotidianos escolares e as infâncias que lá vivem.

Mesmo havendo movimentos de emparedamento, existem também movimentos revolucionários da infância e de práticas pedagógicas que possuem uma perspectiva ecologista de educação, que nos ajudam a problematizar a questão da educação ambiental na educação infantil: Como a educação ambiental vem sendo abordada nesses cotidianos? Reconhecemos os cotidianos escolares como produtor de conhecimentos, ecologias infantis e educações ambientais? É possível pensar em movimentos de desemparedamentos das infâncias, pensamentos e práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil?

Partindo dessas e de outras problematizações que trago no decorrer da pesquisa, ao intervir na realidade do campo de pesquisado, eu, enquanto pesquisadora, transformo e conheço os cotidianos pesquisados, o que favorece reflexões críticas a partir das realidades, conhecimentos e subjetividades. “A Cartografia permite explorar a singularidade emergente das realidades estudadas, além de compreender o modo como vem sendo utilizada nas pesquisas” (CINTRA; MESQUITA; MATUMOTO, 2017, p. 45).

A cartografia possui uma perspectiva não prescritiva, não existe uma receita a ser seguida, cristalizada. Como estratégia de intervenção, ela visa a construção de suas metas e direcionamento, considerando as vivências no decorrer da pesquisa, percebendo o que o campo de pesquisa e seus *praticantespensantes* apontam nos processos da pesquisa.

Enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção (CINTRA; MESQUITA; MATUMOTO, 2017, p. 45).

Desse modo, meu interesse como pesquisadora em conhecer os cotidianos pesquisados demonstra um rigor metodológico comprometido com sua transformação, uma vez que problematizar situações, ações e práticas nos ajuda a perceber quais subjetividades, modos de viver, de pensar estamos construindo na sociedade, na vida ou no campo pesquisado.

Nesta modalidade de pesquisa, considera-se que sujeito e objeto estão juntos na mesma experiência, o conhecimento é tido como criação e a pesquisa é compreendida sempre como intervenção [...] o que a diferencia dos métodos tradicionais, que defendem a neutralidade na pesquisa e a separação e distanciamento entre pesquisador e objeto (CINTRA; MESQUITA; MATUMOTO, 2017, p. 45).

A cartografia está ligada às vivências que ocorrem nos cotidianos, e neste estudo tomo como foco os cotidianos escolares de um CMEI do Município de Cariacica/ES. Considerando que os cotidianos escolares como dinâmico e não estático, a aula planejada e demarcada pode sofrer alterações à medida que permite que as leituras de mundo e subjetividades dos/as estudantes e comunidade escolar participe desses processos.

Outra característica metodológica deste estudo é que se trata também de uma pesquisa narrativa, pois os diálogos, experiências e leituras de mundo dos *participantespensantes* da pesquisa podem ser problematizados diante da dinâmica dos cotidianos escolares. Convido também Marcos Reigota (2018) para dialogar com

as narrativas ficcionais que podemos elaborar junto aos cotidianos escolares e às educações ambientais que surgem nesse *espaçotempo* da educação infantil.

Nessa etapa da educação básica, percebo a potência das narrativas infantis e como sua participação com questionamentos, curiosidades e relatos de suas vivências nos cotidianos nos possibilitam, enquanto professores/as e pesquisadores/as, pensar e desenvolver práticas significativas e com o sentido de pertencimento das/os estudantes.

Assim, Nilda Alves (2015) propõe alguns movimentos para tentar decifrar os cotidianos escolares, um deles é realizar um mergulho na sua complexidade com todos os nossos sentidos, um *fazersentirpensar* nesses *espaçotempos* repletos de conhecimentos e significados produzidos coletivamente. As redes educativas e as relações entre os *praticantespensantes* que as formam e que nelas se formam, que trocam uma diversidade de saberes. É mergulhar nas experiências diárias dos contextos escolares para enxergar aquilo que não é visível nas práticas escolares, nos seus cotidianos, evidenciando as redes de conhecimentos que são tecidas por educadores/as e educandos/as.

[...] incorporando-a como espaço/tempo de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos, que nenhum outro poderia ser produzido, exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só olhá-lo, soberanamente, do alto ou de longe. Não há, pois, para mim que a isso me dedico, a postura de isolamento da situação, ao contrário, é exigida uma outra postura epistemológica. Para começar, é preciso 'notar' que vivo e produzo conhecimentos no cotidiano, todos os dias [...] (ALVES, 2008, p. 16).

Os dados apresentados pela pesquisa *nos/dos/com* cotidianos são interpretados a partir das realidades dos participantes da pesquisa, já que o objeto muda constantemente, não sendo estático. Os cotidianos escolares são dinâmicos e complexos, repletos de movimentos diversos onde são tecidas as redes de conhecimentos.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre o cotidiano escolar, que, de maneira muito frequente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como espaço/tempo de

saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como espaço/tempo de grande diversidade (ALVES, 2008, p. 16-17).

Ao tentar compreender os cotidianos, somos colocados em uma situação em que é necessário ficar atentos aos indícios, para perceber os movimentos de resistência àquilo que é dado como estático, como ocorre nos processos de emparedamento da infância, dos modos de pensar e planejar as práticas pedagógicas. Busco conhecer os movimentos de ecologias infantis e de resistência que se constituem como educações ambientais e não são vistas, pois fogem aos padrões de práticas de educação ambiental vendidos pela política neoliberal, que propõe “esverdear” o meio ambiente.

Quando menciono esse termo, quero destacar a visão clichê de uma educação ambiental que tem seu foco na transmissão de conhecimentos relacionados ao ensino da ecologia, à preservação do verde, que é um *slogan* encontrado em diversos lugares. Mas dificilmente encaram a educação ambiental como uma temática política e social, que envolve toda a humanidade. Sobre essa questão, Reigota (2010, p. 11) destaca que

Parto do princípio de que a educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos [e as cidadãs] nas discussões sobre a questão ambiental.

Dessa forma, busco nos diferentes aportes teórico-metodológicos reconhecer que os cotidianos escolares e seus *espaçostempos* permitem o surgimento de *conhecimentossignificações* que nos auxiliam na compreensão dos movimentos múltiplos e complexos da escola, que possui infinitas formas de construir o conhecimento de modo coletivo, “[...] entendê-las não como um apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano” (ALVES, 2008, p. 22). Assim, podemos ressignificar as nossas *prácticasteorias* e realizar outras conversas com os cotidianos

escolares que participam das redes educativas onde estamos inseridos. Esses diálogos

[...] têm permitido fazer surgir ‘conhecimentossignificações’ diversos, tanto aqueles necessários aos ‘fazeressaberes’ cotidianos locais, quanto os relacionados aos ‘fazeressaberes’ das ‘formasconteúdos’ escolares e, mesmo, novos ‘conhecimentossignificações’ de todo tipo – políticos, éticos, estéticos (ALVES *et al.*, 2020, p. 233).

Participam também desta pesquisa as *imagensnarrativas*, que nos permitem construir conhecimentos. Quando não as utilizamos como clichês de embelezar, simplificar e explicar, elas podem ser utilizadas como intercessores que nos ajudam a compreender os cotidianos e suas situações. Elas podem contribuir para formular ideias, *conhecimentossignificações*, subjetividades.

O campo da pesquisa deste estudo são os cotidianos escolares, neles podemos encontrar diferentes movimentos de *verouvirpensarsentir* os cotidianos. Na presente pesquisa, destacamos os usos das *imagensnarrativas* que fazem parte dos cotidianos da Educação Infantil e da sociedade. O mundo contemporâneo se constitui e é formado por imagens a todo instante, e os *espaçostempos* escolares também são atravessados por elas.

[...] nas imagens feitas existem, ainda, os tantos sentidos dos que a vêem com sua história, suas emoções e suas memórias. No caso específico de fotografias, existem também ‘expostas’ as emoções daqueles que nela foram fotografados, que ao revê-las, muitos anos depois, vão organizar narrativas sobre os que nelas estão presentes ou ausentes, sobre fatos ocorridos durante (antes ou depois) sua criação. Tudo isso nos permite afirmar, assim, as diferenças tanto das escolas e dos processos que nela são desenvolvidos, como entender o porquê das diversas interpretações possíveis ao pesquisador que as vai usar em seu trabalho. (ALVES, 2005, p. 17).

A pesquisa traz a imagem não como clichê, mas como procedimento metodológico na construção de conhecimentos a partir da participação dos *praticantespensantes* da pesquisa. Como foi mencionado anteriormente, as imagens estão constantemente presentes nos cotidianos; elas nos proporcionam um *fazersentirpensar* como um recurso de comunicação e circulação de ideias, a partir da leitura de mundo de cada pessoa.

Dessa forma, podemos pensar as imagens como intercessores na formação de redes educativas (ALVES *et al.*, 2020), sendo entendidas como algo entrelaçado, que caminha junto, como o conceito de *rizoma* de Deleuze. Mas o objetivo aqui não será focar neste conceito, mas sim nas redes educativas que se formam a partir das imagens como artefatos pedagógicos, culturais e metodológicos.

A sociedade demonstra grande valorização da escrita, em que o foco se encontra nas palavras e seus signos. Assim, pensar sobre a leitura de imagens nos possibilita ampliar nosso campo de estudos. A imagem nos possibilita *verouvirsentirpensar* onde se rompe com a fragmentação e reconhece o sujeito como um todo, que traz suas leituras de mundo para a vivência da pesquisa.

Esse modo de perceber a imagem ultrapassa uma noção de leitura que foca somente na escrita. A imagem afeta cada pessoa de modo distinto, já que, ao ter contato com as imagens, somos implicados como um ser completo e não em partes. Por esse motivo, priorizo *verouvirsentirpensar* essas imagens, que são diversas e que cada vez mais participam dos cotidianos escolares.

De modo especial, nos cotidianos da educação infantil, percebe-se uma quantidade grande de imagens, além do aumento do contato das crianças com artefatos eletrônicos que possibilitam um acesso ainda maior a diferentes imagens. Mesmo ainda não realizando a leitura das palavras e a decodificação dos símbolos que compõem a língua portuguesa, a criança realiza a leitura das imagens a partir de sua leitura de mundo, considerando que a leitura de mundo acontece antes da leitura da palavra escrita: “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 2021a, p. 29).

Nesse cenário, a criação e produção de dados aconteceram com vivências nos cotidianos escolares e com o acompanhamento das experiências diárias, conhecendo os *praticantespensantes* da pesquisa e interpretando os processos que não cessam e respeitando a subjetividade de todos que participaram da pesquisa, como destaca Cunha (1997, p. 2):

[...] Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas [ideias] para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma [autoanálise] que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória [...].

A pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos acompanha a comunidade escolar nas vivências e problematizações sobre as realidades onde estão inseridos, desenvolvendo-se a partir da interação entre pesquisadora e membros dos cotidianos pesquisados. Como destaca Alves (2003, p. 1), “[...] pesquisas *dos/nos/com* os cotidianos escolares que buscam compreender as trajetórias dos praticantes dos cotidianos [...]”. Para isso, o pesquisador e a pesquisadora devem estar inseridos nos cotidianos a serem vivenciados e transformá-los junto com os *praticantespensantes* dos *espaçostempos* da educação.

Adotar a pesquisa *dos/nos/com* os cotidianos como método de investigação nos proporciona acompanhar os cotidianos escolares e os desafios que emergem nesses espaços que são complexos e dinâmicos. Conhecendo as relações, os currículos e as tecituras criadas:

[...] e que continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limites ao que precisa ser tecido para compreender as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos (ALVES, 2003, p. 3).

Ela possibilita entender as realidades onde os participantes da pesquisa estão inseridos e o coletivo da comunidade escolar, como destacam Brandão e Borges (2007, p. 54):

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos.

As crianças em suas leituras de mundo cotidianas, criam conhecimentos coletivos por meio de diferentes redes de saberes (FREIRE, 2021a). Os cotidianos, assim como as crianças, se reinventam sempre, em que há processos reinventivos com narrativas novas, dinâmicas e desafiadoras.

Sendo os cotidianos escolares ricos dessas narrativas, utilizamos também as narrativas ficcionais de Marcos Reigota, que possibilitam nos comunicar previamente com os cotidianos escolares a ser pesquisado e com os *praticantespensantes* que fazem parte desse grupo. Na construção desses dados, a pesquisadora também participa das vivências, experiências e compartilha desse cotidiano estudado, como destaca Reigota (2018, p. 72): “No entanto o meu trabalho é etnográfico na medida em que os ‘dados’ que possuo e interpreto são, na maior parte, vivências de pessoas com as quais pude compartilhar momentos de suas vidas”. As narrativas ficcionais têm um compromisso com os critérios éticos, para resguardar a identidade das pessoas que irão participar da pesquisa, respeitando-as e mantendo-as seguras. Assim,

Os meus “informantes”, evidentemente, têm a sua identidade camuflada por questões éticas e porque são pessoas muito queridas. Com isso tenho usado e abusado das possibilidades ficcionais, criando personagens e cenários a partir dos relatos que tenho. Cada um dos meus informantes poderá se reconhecer/identificar em parte ao longo do texto, mas dificilmente se reconheceria completamente, já que misturo as informações, características pessoais, paisagens etc. (REIGOTA, 2018, p. 72).

Trabalhar com os cotidianos e com as narrativas ficcionais nos possibilita vivenciar situações, *verouvirpensarsentir* os cotidianos escolares, nos comunicar com os/as autores/as dessas narrativas e fazer parte delas. É uma “construção de dados” que se dá na vivência, nas ecologias, nas leituras de mundo que fazemos, na maneira como um fato se manifesta e recriamos outras formas de realizá-lo. Na simplicidade ordinária, podemos conhecer muito dos cotidianos, nas relações que são tecidas, como nos aponta Reigota (2018, p. 72):

Obtive os meus “dados” no tempo de beber um café numa estação de trem, de um almoço num restaurante universitário, de uma caminhada

pela cidade, ou da convivência cotidiana, seja no trabalho, na militância ou na intimidade, com os meus “pesquisados” durante meses ou anos.

As narrativas ficcionais possuem uma identidade própria que engloba diferentes fatos e personagens reais, mas mantêm a ética: “A alternativa que encontrei e que constitui a base das narrativas ficcionais foi ‘embaralhar’ ao máximo os fragmentos e estilhaços e criar ‘colagens’, baseadas em fatos reais, mas que devem ser lidas/vistas como ficção” (REIGOTA, 2018, p. 74). Assim, podemos narrar os cotidianos mantendo a ética e respeitando a privacidade e intimidade das pessoas participantes: “Nenhuma personagem pode ser encontrado na vida real conforme descrito, pois nenhum é reflexo de uma única pessoa, mas sim constituído de múltiplos fragmentos encontrados nos diferentes indivíduos do grupo estudado” (REIGOTA, 2018, p. 74).

Dentro da perspectiva da pesquisa com os cotidianos, quero destacar também o trabalho com imagens, sons e narrativas, buscando perceber quais são as marcas, conhecimentos e significações que esses elementos deixam em nós, percebendo como elas fazem parte das vivências nos cotidianos escolares e das nossas leituras de mundo.

São imagens e sons que nos permitiram compreender e interrogar, de certo modo, a sociedade em que vivemos, criando ‘conhecimentossignificações’ e memórias, fazendo assim, ressurgir sentimentos e pensamentos cada vez que as ‘vemosouvimos’. Isto nos permite afirmar que essas imagens e esses sons nos formam, desde sempre, como pessoa, cidadão e profissional (ALVES *et al.*, 2020, p. 225).

Nos cotidianos, vamos tecendo diferentes redes educativas pelas quais aprendemos e ensinamos, construímos os conhecimentos nas trocas e vivências. Assim, “[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2021a, p. 25-26). Dessa forma, os diferentes *espaçostempos* onde estamos inseridos nos permitem articular e construir teorias, práticas e culturas.

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ECOLOGISTAS NOS COTIDIANOS

*Não consigo nos imaginar  
separados da natureza.  
A gente pode até se distinguir  
dela na cabeça,  
mas não como organismo.*

Ailton Krenak (2020)

Neste capítulo dialogo acerca de como podemos pensar em práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação, de modo a potencializar as leituras de mundo das crianças e os *imaginamundos* das infâncias, destacando suas contribuições para a criação de uma educação como prática de liberdade e respeito ao direito da criança como ser biofílico, que anseia por ter contato com todas as formas de vida e seus elementos. Rompendo com o isolamento e o emparedamento que podem ocorrer nas infâncias, aqui irei me ater às vivências na educação infantil em um CMEI do Município de Cariacica. Com isso, busco problematizar as redes de *saberesfazeres*, junto aos *praticantespensantes* da pesquisa e os *espaçostempos* em que estão inseridos, discutindo suas vivências, experiências, ecologias infantis e práticas pedagógicas que são tecidas no interior da instituição.

Neste estudo foi abordado também a produção de imagens como linguagem estética e expressiva das educações ambientais que são tecidas nos cotidianos escolares, como um disparador dos pensamentos na construção do mundo infantil, na imaginação e modo de *verouvirsentir* o mundo. Introduzo este diálogo com Tiriba, que traz a noção de emparedamento, em que o corpo que tem o desejo de estar próximo a outras formas de vida é colocado em um lugar separado, longe do convívio com elementos naturais, inerte, seguindo os padrões da racionalidade. Desse modo,

O corpo – o que identifica o ser humano com a natureza – ocuparia um plano secundário na escala de valores da sociedade. Por isto, nas escolas, ele continuaria emparedado, quieto, colocado a serviço da mente (TIRIBA, 2006, p. 4).

É possível perceber que passamos cada vez mais tempo confinados dentro das casas e prédios, devido à violência, doenças, dentre outros motivos, ou conectados na internet por meio dos aparelhos eletrônicos. Não pontuo isso para abominar essas situações, mas para destacar o crescente isolamento. Assim, destaco aqui o período

de pandemia da Covid-19 (sigla que significa doença do Coronavírus) e a necropolítica que açoitou o Brasil. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se da suspeita de uma nova cepa de Coronavírus que ainda não havia sido identificada em seres humanos, que logo ganhou proporção mundial. Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram um novo tipo de Coronavírus, sendo essa muito grave. O termo “pandemia” se refere a sua ação de disseminação por diferentes partes do planeta e não diretamente à gravidade da doença. Então, em 11 de março de 2020 a OMS caracteriza a Covid-19 como uma pandemia.

Mesmo depois de três anos e dois meses do início da pandemia, ainda não se sabe a data exata da chegada do novo Coronavírus no Brasil. Sabe-se que o primeiro caso da Covid-19 foi confirmado em São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020, em que um homem de 61 anos havia dado entrada no Hospital Israelita Albert Einstein após retornar de uma viagem para Itália, na região da Lombardia. Depois disso, o vírus se disseminou rapidamente pelo Brasil, espalhando-se pelas rotas aéreas e rodoviárias. Foram aproximadamente 37 milhões de casos da doença e 698.000 mil mortes causadas pela Covid-19 até 18 de fevereiro de 2023.

No período em que se iniciava a pandemia, o Brasil se encontrava em uma situação de extrema vulnerabilidade, com destaque para as altas taxas de desemprego, cortes nas políticas sociais, um estrangulamento no que diz respeito aos investimentos destinados à saúde dos brasileiros e brasileiras. Inúmeras foram as pessoas que perderam suas vidas por falta de uma assistência médica de boa qualidade para os casos graves da doença. Nosso país ficou marcado pelos dados deixados pela pandemia do coronavírus. A população, em especial as mais vulneráveis, ainda sofre com as marcas da maior tragédia sanitária vivida no Brasil.

A humanidade já enfrentou muitas pandemias, mas desta forma é inédita, pois ela acontece num contexto econômico e político inéditos. Há novas variáveis em jogo, apesar de todos os avanços das tecnologias e das ciências, as desigualdades sociais e ambientais criaram um fosso entre os seres humanos: os que têm acesso à saúde por meio de tratamentos e medicamentos; e os outros que não têm. (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 14).

Vivenciamos um momento de confinamento, em que o isolamento social e físico foi necessário devido à doença. Mas percebe-se que, mesmo depois do término da quarentena, existem casos de isolamento. Destaco aqui o distanciamento dos seres humanos em relação às outras formas de vida e seus elementos, ao contato direto com o natural, com as plantas, árvores, com a terra, com o meio ambiente. “É muito pouco provável, assim, que a Covid-19 seja tomada como aprendizagem. A mudança do mundo ainda dependerá de grandes esforços daqueles que buscam uma civilização mais ética” (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 10).

Enquanto educadora, percebo que ocorre um distanciamento desse mundo natural com os cotidianos escolares. Tomamos como foco a educação infantil, pois é campo de vivências do presente trabalho e meu local de atuação como professora e pesquisadora. Nesse cotidiano, em relação à organização dos *espaçostempos*, permanece que a maior parte do tempo é destinada à permanência nas salas de aula.

Quando ocorrem saídas para um local aberto, é possível perceber que as estruturas físicas da maioria dos CMEIs possuem pátios são de cimento, pisos emborrachados ou gramas sintéticas. Espaços abertos com terra, árvores e plantas ainda são escassos. O contato com os elementos do meio ambiente é um importante potencial de aprendizagem e de descoberta que podem compor os cotidianos da educação infantil e outras etapas da educação básica.

Sabemos que trocar os pátios de cimento por terra e plantas não solucionará os problemas. Não quero construir aqui uma pesquisa redentora, mas caminhos coletivos para nossa reexistência e nosso esperar no mundo, reconhecendo as creches e pré-escolas como caminhos que apontam para espaços de bons encontros. “Sonhamos com uma escola que seja espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade” (TIRIBA, 2021, p. 195).

Segundo Tiriba, as crianças são seres biofílicos, que fazem parte do meio ambiente e se sentem atraídas por ele e querem filiar-se a outras formas de vida. Na educação infantil, lidamos com a infância em seu período cronológico e percebemos como o brincar é importante na vida das crianças. Ao interagir, brincar e explorar lugares que

proporcionem o contato com o mundo natural, as crianças nos ensinam, nos dão subsídios que possibilitam trabalhar de maneira entrelaçada os conteúdos curriculares dessa etapa obrigatória da educação básica.

Assim, o respeito ao direito ao meio ambiente estaria fundado no respeito à condição biofílica dos seres humanos e o reconhecimento dessa condição seria fundamental à garantia de direitos humanos. Com base nessas ideias é que defendemos o direito de aproximação dos seres vivos em direção a outros seres vivos com expressão de uma espécie de interesse da vida em se manter em conexão (TIRIBA, 2021, p. 194).

O movimento de desemparedamento é olhar os corpos infantis interligados a todas as outras formas de vida (TIRIBA, 2021). A criança é o meio ambiente! Essa afirmação nos faz refletir sobre metodologias de ensino que possam ser teórico-brincantes, planejando intervenções *com* a criança e não *para*. Esse movimento ultrapassa as ações concretas, é um desemparedar dos pensamentos, ideias e concepções. Pensar com as infâncias mostra que é possível resgatar práticas e ações que se reinventam, tornando a vivência no mundo mais íntegra. Assim,

[...] Interessada em qualidade de vida, considerando as creches e pré-escolas como espaços de viver o que é bom, o que alegra e potencializa a existência, tenho o objetivo de fazer reflexões e de compartilhar concepções e práticas pedagógicas comprometidas com a saúde das crianças e do planeta, pensando caminhos de conexão (TIRIBA, 2021, p. 18).

Nesse contexto, busco uma educação como prática de liberdade e respeito ao direito da criança enquanto ser biofílico de ter contato com as outras formas de vida, pensar uma educação infantil integrada ao meio ambiente, com práticas pedagógicas desemparedantes que tenham uma perspectiva ecologista e que potencialize as leituras de mundo dos/as estudantes nos processos de construção dos conhecimentos. Além disso, intenciono conectar as práticas pedagógicas ao mundo natural, reconhecendo como um importante potencial da criação dos *imaginamundos infantis*, suas ecologias e educações ambientais. O meio ambiente não é uma fonte inesgotável de recursos, se não o destruímos, ele permanecerá lá. Os povos originários, através das suas vivências, não acumulam as coisas, isso é uma atitude da modernidade.

A sociedade é complexa e repleta de ações que afetam de modo negativo a nossa existência no planeta, mas destaco também as reexistências, as educações menores que acontecem nos cotidianos escolares, que contribuem para a construção de uma educação libertadora através das nossas práticas cotidianas no coletivo.

Desta forma, reconheço na educação infantil a etapa da educação básica em que a força das infâncias e sua meninice atuam intensamente através da curiosidade, na busca por coisas novas, outras brincadeiras e aprendizagens. Ela pode ser um espaço de experiências afetivas com outras formas de vida, se reconhecermos nela sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, entendo que a criança deve ser afetada pela natureza, e os afetos alegres devem ser priorizados, pois eles contêm em si a potência para alcançar [...] o conhecimento que faz bem ao indivíduo e à toda coletividade (SANTOS, 2018, p. 26-27).

Continuo o diálogo destacando as contribuições desses questionamentos para uma educação como prática da liberdade e respeito à criança como ser biofílico que se sente atraída pelo contato com o ecossistema.

Somos seres biófilos porque nos identificamos, temos uma tendência a afiliar-nos ao que é vivo. Entretanto, em um contexto social em que são raros os momentos de convívio, reverência e contemplação, o senso de pertencimento se enfraqueça (TIRIBA, 2017, p. 75).

O conceito de biofilia nos leva a refletir sobre o desequilíbrio ambiental na modernidade, já que o contato com todas as outras formas de vida nos renova e fortalece para continuar com nossos afazeres nessa sociedade do agora, da falta de tempo e do imediatismo. Quando temos a possibilidade de sair dessa rotina e nos conectarmos com o mundo natural, conseguimos nos reconectar com o desejo da proximidade com meio ambiente, conforme nos mostra Tiriba (2017, p. 74):

E, num plano micropolítico, impõe a submissão de infantes humanos a rotinas escolares que os despotencializam, na medida em que não asseguram o que é absolutamente fundamental: a 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.

As educações ambientais e ecologias infantis são movidas pelo lúdico, pela criatividade, curiosidade e pela troca de leituras de mundo (FREIRE, 2021). São elementos que fazem parte da infância e dos cotidianos da educação infantil, ampliando o olhar ético e estético, construindo experiências respeitadas e de liberdade (FREIRE, 2021) nas práticas pedagógicas de perspectiva ecologista.

A infância nos faz rememorar as nossas experiências afetivas (SANTOS, 2018) com o ambiente, enfatizando aqui as afecções alegres com o mundo natural. As leituras de mundo (FREIRE, 2021) e as vivências com os outros seres vivos nos possibilitam contemplar a relação da criança com o meio e, a partir desses movimentos, criar práticas pedagógicas com base no *imaginamundo infantil*.

Ao realizar leituras de mundo alegres com o meio ambiente, a criança cria suas ecologias, as quais chamo aqui de ecologias infantis. Ecologias estas conectadas às suas vivências pessoais, como nos apresenta Guattari (2012) em seus escritos sobre as três ecologias: ecologia do meio ambiente (que aborda a relação do ser humano com a natureza); ecologia das relações sociais (referente a relação do ser humano com outras pessoas); e a ecologia da subjetividade humana ou mental (que discute a relação do ser humano consigo próprio).

A ecologia da subjetividade humana faz parte do conceito de ecosofia, criado pelo filósofo francês Félix Guattari em 1990, que aborda a relação do ser humano entre si e com o meio ambiente, partido do pressuposto de práticas ambientais que sejam sustentáveis, de preservação e conscientização dos sujeitos como parte integrante do meio ambiente. Mas destaco que esse conceito ultrapassa o sentido de construir atitudes mais sustentáveis. Ele proporciona elaborar autoconhecimento, gerando uma reflexão sobre nossas atitudes e escolhas nos cotidianos, refletindo sobre as consequências das nossas ações para com o outro e com o planeta. A ecosofia nos leva a refletir sobre a amplitude e complexidade da nossa relação com todas as outras formas de vida, como cada elemento dessa relação tem sua importância e como estamos inseridos nessas realidades.

Para compor esse diálogo reflexivo, Freire (2021) nos convida a construir uma curiosidade crítica ou epistemológica sobre os acontecimentos dos cotidianos. Ao refletir sobre a realidade e lançar sobre ela um olhar crítico, que questiona os fatos, estamos saindo da curiosidade ingênua para uma crítica, que vai questionar os acontecimentos, seus motivos, consequências, origem (FREIRE, 2021).

Partindo dessas reflexões acerca dos cotidianos escolares, suas rotinas e práticas pedagógicas que possam potencializar o desenvolvimento das educações ambientais e ecologias infantis, nota-se que as crianças apontam os caminhos a serem percorridos, visto que ouvir a infância nos possibilita criar modos de viver e sentir a vida. Como afirma Tiriba (2021, p. 197), “um caminho potente é o de apostar nas escolhas das crianças, confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizariam como bons encontros”.

A infância enquanto força questionadora, investigativa, observadora e curiosa (KOHAN, 2021) proporciona a criança ler o mundo (FREIRE, 2021) a partir de suas vivências e do contexto em que está inserida. Antes de ler as palavras e decodificá-las na língua portuguesa, a criança realiza suas leituras de mundo e interpretações das imagens que observa nos cotidianos, utilizando sua imaginação. “Lemos com os olhos ou com outras formas táteis de percepção. O ato de observar é uma experiência formativa [...] Assim, ler é olhar e interpretar o que se vê” (GOMES; SILVA, 2021, p. 223). Desta forma,

A infância não é uma idade, é uma forma de estar no tempo, de sentir o tempo que, precisamente, as educadoras e educadores de todas as idades precisamos manter viva: com encanto e surpresa. Paulo Freire chama esse tempo de curiosidade e preocupou-se em mantê-la sempre viva dentro de si (KOHAN, 2021, p. 125).

Assim, quando menciono práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista, penso a partir do diálogo amoroso (FREIRE, 2021b), dos bons encontros (TIRIBA, 2021) e das ecologias (REIGOTA, 2018), que proporcionam criar conexões entre o mundo infantil e o mundo natural, de modo a reconhecer no brincar e na interação com o espaço natural um ato ecológico.

Esse contato possibilita criar saberes ecológicos com foco nas infâncias, respeitando a linguagem das crianças no planejamento das práticas pedagógicas dos cotidianos da educação infantil, criando experiências afetivas com o ambiente, proporcionando desenvolver um sentido de pertencimento ao mundo natural, o bairro, a escola, aos cotidianos em que elas estão inseridas.

### 3.1 PRATICANTESPENSANTES DO BAIRRO ITACIBÁ

Neste tópico abordo aspectos históricos, geográficos e ecológicos que compõem o município de Cariacica/ES, encontrados em documentos elaborados pela municipalidade, jornais, biografias, diálogos e narrativas de moradores e moradoras do bairro Itacibá. Pensando nas vivências, relações e trajetórias tecidas nos cotidianos escolares, foi escolhido como campo de estudos o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Erenita Rodrigues Trancoso, onde atuo como professora regente desde 2014. O CMEI faz parte do município de Cariacica/ES e está localizado em uma área urbana, na Rua Imaculada Conceição, s/n, no Bairro Itacibá.

No decorrer desta trajetória de quase 10 anos de trabalho, pude conhecer um pouco da história do Município de Cariacica e do bairro Itacibá, onde estou tecendo minhas relações profissionais com a comunidade. Assim, quero trazer aqui um pouco dessa história por meio das narrativas ditas oficiais e as narrativas dos moradores e moradoras do bairro, que são *praticantespensantes* desses cotidianos.

Dialogando sobre a própria história, essas narrativas demonstram resistências e ecologias dessa comunidade que faz parte das vivências do CMEI. Nesses *diálogos amorosos* (FREIRE, 2021) percebi que não existe apenas uma história, mas diferentes narrativas tecidas a partir das leituras de mundo, das formas de sentir e pensar as relações com os cotidianos.

Com base em documentos e imagens disponíveis no Centro Histórico Eduartino Silva, localizado no bairro de Cariacica Sede, Praça Marechal Deodoro da Fonseca e no site da PMC, foi possível conhecer um pouco mais sobre a história do município e fazer o levantamento de fontes para embasamento da pesquisa.

Imagem 4 – Centro histórico Eduartino Silva – Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES

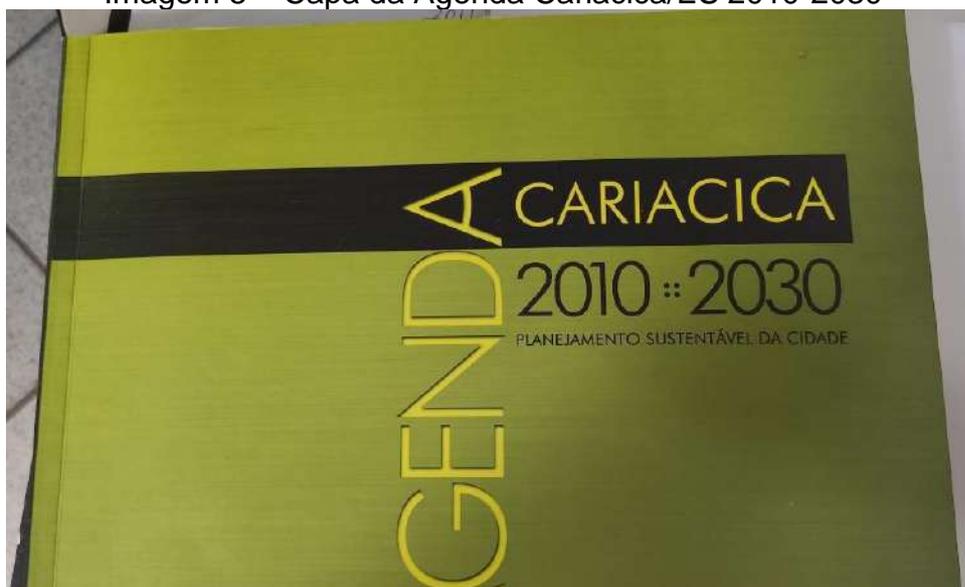


Fonte: Acervo pessoal.

O Centro Histórico Eduartino Silva possui um acervo com livros, fotos, reportagens e narrativas de moradores e moradoras a respeito da trajetória histórica do município. Nesse acervo foi possível encontrar exemplares de jornais produzidos pela Associação Ecológica Cariaciquense, que abordavam questões ecológicas sobre o município.

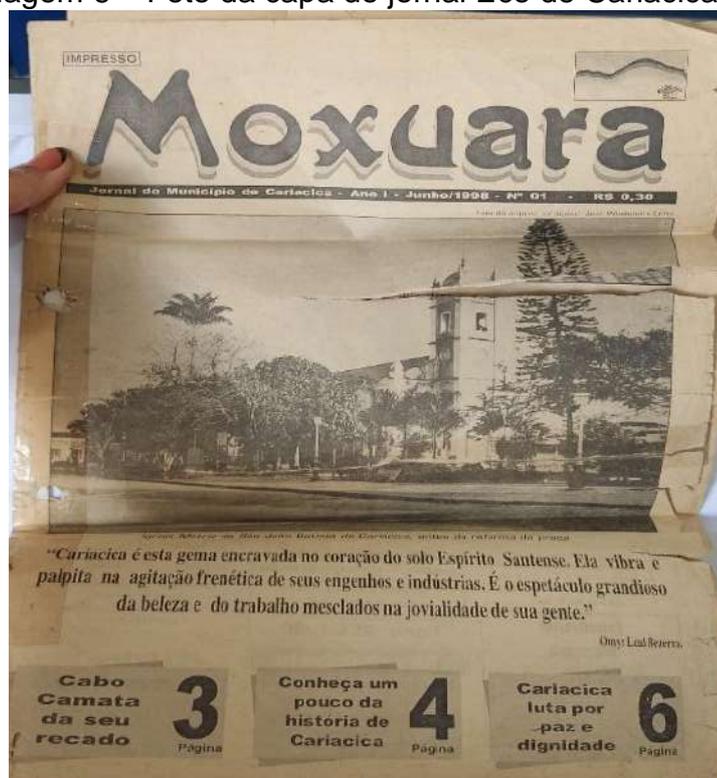
Também foi encontrado um jornal destinado a notícias do município de Cariacica, que recebeu o nome de Moxuara, e seu primeiro exemplar datava o ano de 1998. Tivemos acesso igualmente à Agenda Cariacica 2010 a 2030 – Planejamento Sustentável da Cidade, que destaca a implementação de políticas públicas, equipamentos e metas a serem alcançadas em diferentes áreas do município. O planejamento encontrado na Agenda Cariacica foi desenvolvido com a participação de especialistas em quinze áreas temáticas e quatro pesquisas de opinião. O objetivo foi desenvolver um diagnóstico da cidade e definir metas e estratégias que seriam realizadas a longo prazo.

Imagem 5 – Capa da Agenda Cariacica/ES 2010-2030



Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

Imagem 6 – Foto da capa do jornal Eco de Cariacica/ES



Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

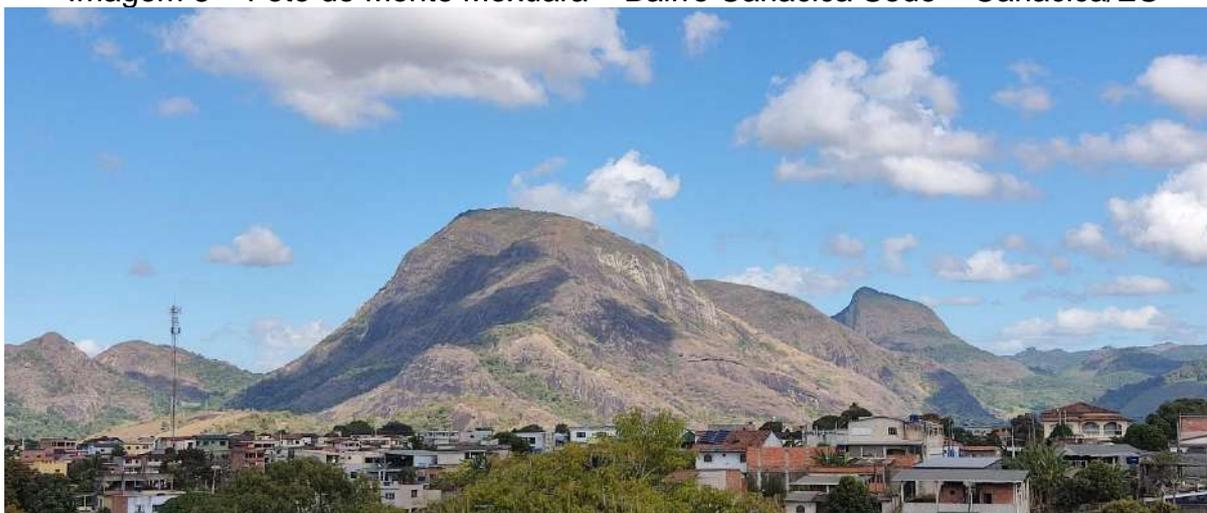
Imagem 7 – Foto do jornal Moxuara – Cariacica/ES



Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

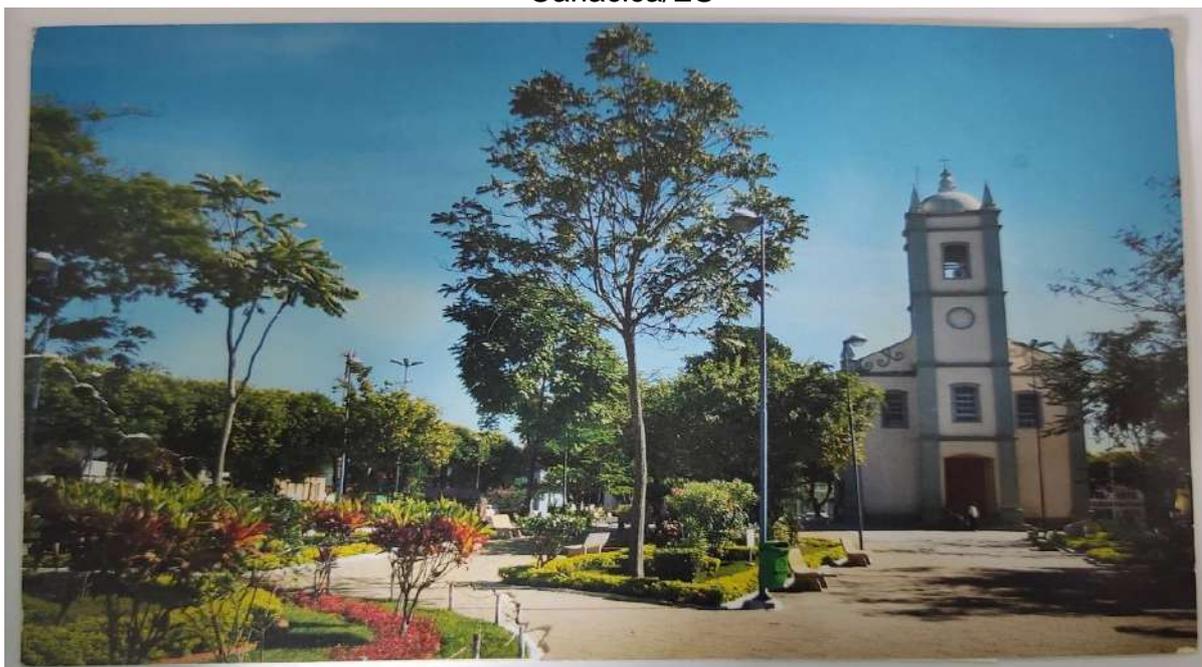
No decorrer da pesquisa, encontrei o pesquisador Omy Leal Bezerra (2009), o qual relata que o primeiro nome do município foi Carijacicaa, que significa “chegada do homem branco”, em Tupi. O autor narra que Carijacicaa era o nome de um rio descoberto pelos indígenas que descia do Monte Moxuara e pertence ao município de Carijacicaa, com o decorrer do tempo passou a se chamar Cariacica. O nome Moxuara significa Pedra irmã, segundo os povos indígenas que viviam nesse local.

Imagem 8 – Foto do Monte Moxuara – Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 9 – Praça Marechal Deodoro da Fonseca ano 2005 - Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES



Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

Imagem 10 – Praça Deodoro da Fonseca ano 2022 – Bairro Cariacica Sede – Cariacica/ES



Fonte: Acervo pessoal.

Destacamos como patrimônio cultural do município o Mito do Pássaro de Fogo; o Congo de Roda D'Água e o Carnaval de Congo de Máscaras, que acontecem juntos; e a Festa de São João Batista padroeiro do Município de Cariacica. Como patrimônio ambiental, temos a Reserva Biológica Estadual de Duas Bocas, o Parque Municipal do Manguezal de Itanguá e a Área de Preservação Ambiental Municipal Parque do Moxuara.

A Área de Proteção Ambiental (APA) do Monte Mochuara foi criada pelo Decreto Municipal nº 037/2007, tendo entre seus objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade no uso de seus recursos naturais. Está situada entre a Reserva Biológica (REBIO) de Duas Bocas e a zona urbana de Cariacica e, de acordo com a Subsecretaria de Meio Ambiente de Cariacica, nela são encontradas cerca de 70 espécies de aves e dez de pequenos mamíferos e ainda áreas com mata primária localizadas nos vales e nas encostas (FARIA, 2021, p. 76).

Esses são alguns elementos que fazem parte da tecitura histórica do município de Cariacica onde este trabalho foi realizado.

Imagem 11 – Congo em Roda d'Água – Cariacica/ES



Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

A formação da população do município foi marcada pela presença dos povos originários-indígenas, negros e europeus, os quais habitavam as áreas rurais. As fontes históricas nos narram que os primeiros europeus colonizadores chegaram em Cariacica por volta dos anos de 1829, sendo estes de origem pomerana e alemã.

Imagem 12 – Congo de Roda D'Água – Cariacica/ES



Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

Imagem 13 – Reserva Biológica Estadual de Duas Bocas – Cariacica/ES

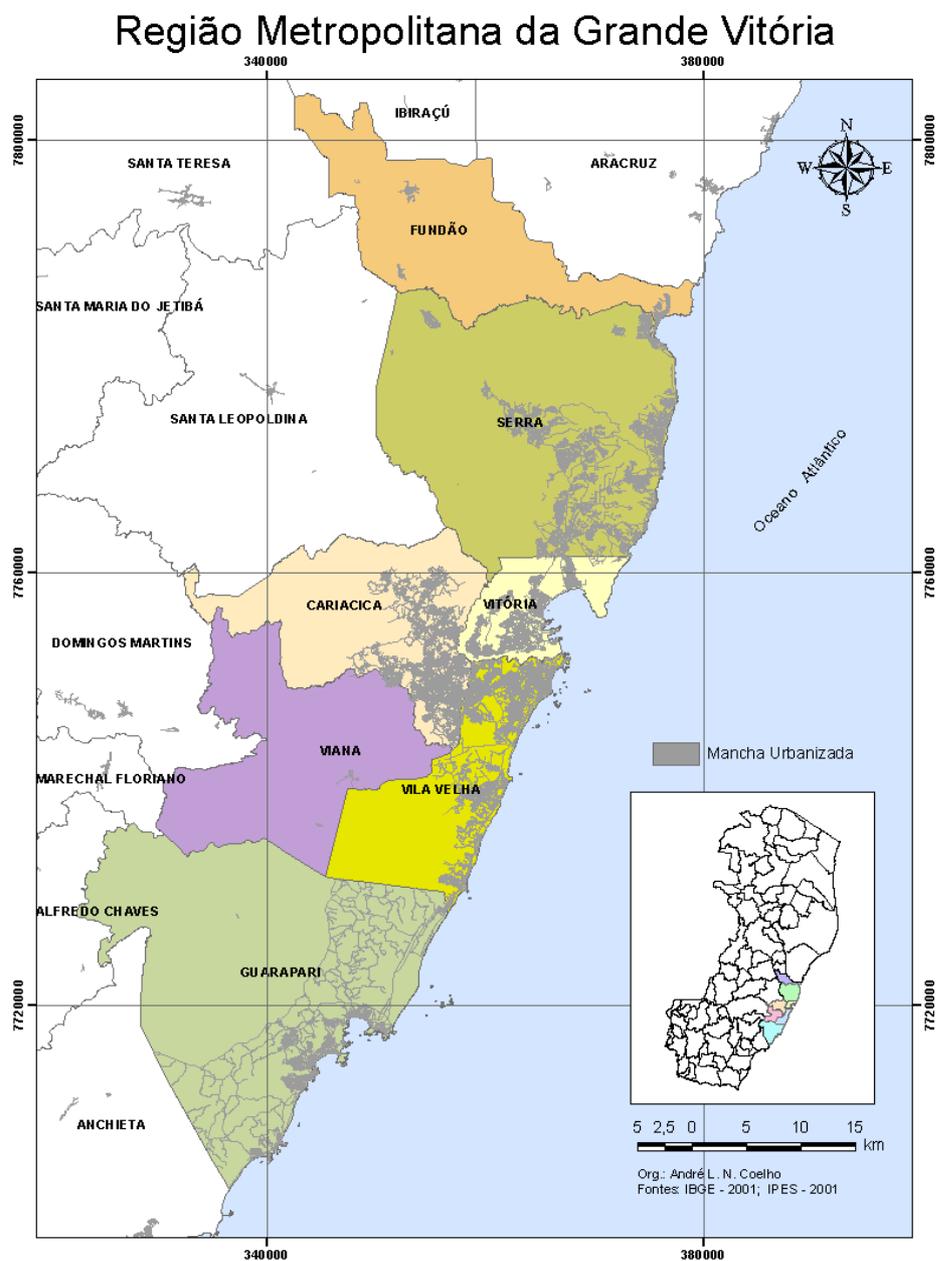


Fonte: Acervo Centro histórico Eduartino Silva.

Atualmente o município de Cariacica é composto por 289 bairros, situados em 13 regiões administrativas em uma área territorial de 279.975 km<sup>2</sup>. É banhado pelas bacias hidrográficas do Rio Jucu e do Rio Santa Maria, os quais abrangem seis municípios: Domingos Martins, Marechal Floriano, Viana, Cariacica, Guarapari e Vila Velha.

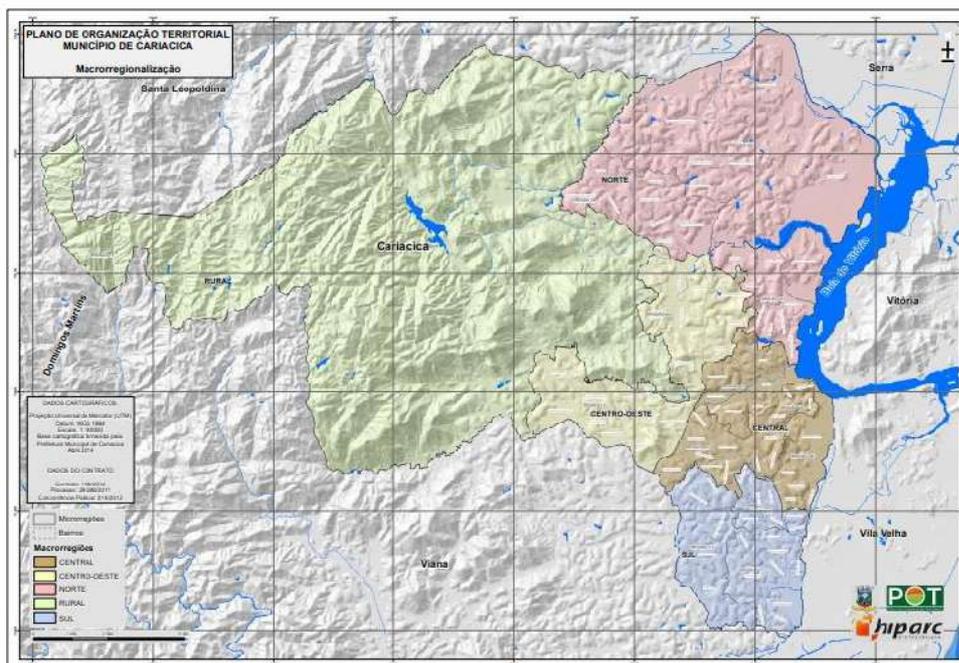
Considerando que a pesquisa foi realizada em um CMEI localizado em Itacibá, no plano de organização territorial do município de Cariacica – microrregionalização, esse bairro faz parte da região 03, que é composta de outros bairros, como: Tucum, Nova Valverde, Nova Brasília, Oriente, Itanguá e Rio branco. Por isso, no próximo subtítulo, trarei narrativas ficcionais sobre Itacibá.

Figura 1 – Mapa da região metropolitana da Grande Vitória/ES



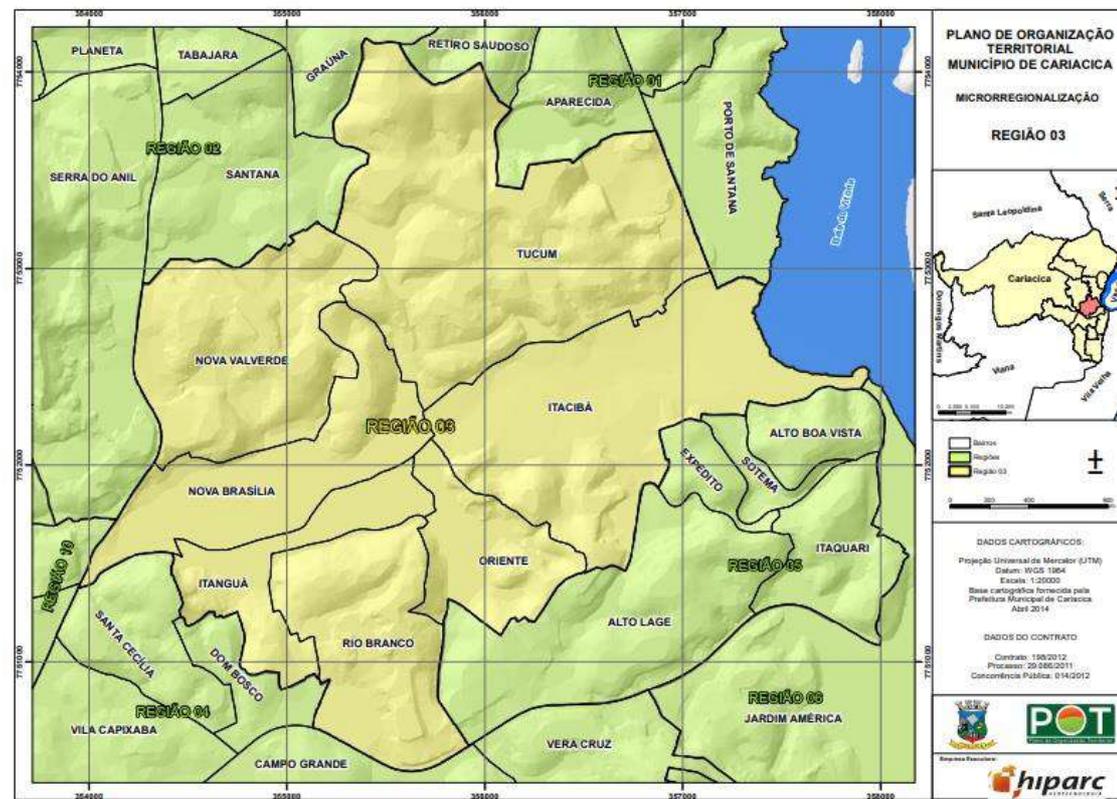
Fonte: Acervo site revista Tamoios.

Figura 2 – Mapa do município de Cariacica/ES



Fonte: Acervo site da PMC.

Figure 1 – Mapa de microrregionalização do município de Cariacica/ES



Fonte: Acervo site da PMC.

### 3.2 NARRATIVAS ACERCA DO BAIRRO ITACIBÁ

Neste item, apresento um pouco da história do bairro Itacibá a partir das narrativas de moradores e moradoras dessa localidade. Esses diálogos, que serão expostos em formato de narrativas ficcionais<sup>8</sup> (REIGOTA, 2018), compõem histórias dos arredores do CMEI pesquisado. Essa metodologia nos faz revisitar a história por meio das vivências da comunidade que vive no entorno do CMEI, “com isso tenho usado e abusado das possibilidades ficcionais, criando personagens e cenários a partir dos relatos que tenho” (REIGOTA, 2018, p. 72).

Desse modo, a metodologia usada nos possibilita escrever as narrativas de maneira criativa, seguindo o rigor científico sem expor os/as participantes da pesquisa. Para desenvolver as narrativas ficcionais, foram realizados diálogos amorosos (FREIRE, 2021b) com habitantes que acompanharam mudanças do bairro Itacibá. Os momentos de conversa ocorreram em prosas tranquilas na casa dos moradores e moradoras, regada a um bom café, acolhimento e memórias. Ouvir as narrativas nos possibilitou conhecer lugares diferentes. “Nesse sentido as narrativas se caracterizam pela ‘memória’ disponível sobre eventos e as suas repercussões, portanto estão próximas da ficção” (REIGOTA, 2018, p. 79).

As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) [...] uma forma criativa de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas. [...] A sua proximidade com a ficção se torna mais imediata e visível, aproximando-se da criatividade, expressão e interpretação artísticas, fazendo com que se distancie da veracidade e legitimidade dos fatos, exigidas e buscadas pelo objetivismo científico (REIGOTA, 2018, p. 80).

Também houve diálogo com o líder comunitário do bairro, que participa junto à comunidade buscando melhorias para o local. A primeira narrativa ficcional retrata uma conversa na praça com os amigos e lembranças sobre o bairro; a segunda demonstra uma tarde com amigos que conversam sobre as mudanças dessa localidade; e a terceira apresenta a visita de uma moradora amiga.

---

<sup>8</sup> As narrativas ficcionais são uma metodologia de pesquisa desenvolvida por Marcos Reigota (2018) que traz a narrativa de “memórias”, eventos e atos. Mostrando a sequência dos eventos, as narrativas são uma maneira criativa de narrar fatos vividos e imaginativos.

### 3.3 MOMENTOS DE PROSA NA PRAÇA

Eles vão chegando cada um a seu tempo, se cumprimentam e escolhem um dos banquinhos, que ficam na pracinha em frente à igreja. O dia está bonito e ensolarado, ótimo para uma prosa entre amigos na praça do bairro. Depois de se acomodarem nos bancos, os três amigos ficam parados olhando para a rua e observando os carros que passavam. Um deles puxa a conversa, dizendo:

— *Vocês se lembram como era esse lugar antes? Eu estava lendo na internet que aqui era uma fazenda e que não tinha nem a metade das coisas que tem hoje. Será que isso é verdade?*

— *É verdade, sim! Essa fazenda pertencia ao senhor Manoel Joaquim dos Santos.*

Respondeu um dos outros amigos, que era um morador bem antigo do bairro. Ele continuou:

— *Ele era português e o bairro só existe por que a esposa dele, a dona Virgínia Figueiredo dos Santos, resolveu lotear as terras da fazenda. Aí começaram a aparecer os primeiros habitantes do nosso bairro.*

— *Nossa vocês se lembram do comércio aqui como era? Só tinha uma mercearia que vendia verduras e galinhas.*

Comentou outro amigo, que chegou para morar no bairro quase no mesmo período em que esse comércio foi aberto, por volta da década de 1930.

— *É... agora o bairro tem um comércio bastante movimentado. Fico imaginando ter vivido nesse período. Me contaram uma vez, que o terminal era uma lagoa.*

Voltando a falar o primeiro amigo, que é um morador mais novo no bairro.

— *Eu acho que é verdade, sim. Aqui não tinha pavimentação, saneamento nem iluminação pública. Era uma área bem rural.*

Respondendo o segundo amigo.

— *E o nome do bairro, vocês sabem como surgiu?*

Voltando a perguntar o morador mais novo.

— *O nome Itacibá foi dado pelos indígenas, os primeiros moradores e donos dessa terra. Esse nome significa “Chegada da pedra”.*

Respondeu o morador mais antigo, sanando a curiosidade do amigo e vizinho de bairro.

### 3.4 PROSA COM CAFÉ E AMIZADE

Em uma tarde ensolarada três amigos se encontram para matar a saudade e ter um dedo de prosa. Com abraços acalorados, Aurora<sup>9</sup> é recebida na casa de amigos queridos. Havia muito tempo que eles não se encontravam para conversar, sorrir e contar histórias.

— *Tudo bem, Aurora?*

— *Que bom que você veio!*

— *Meus amigos, eu estou muito feliz em rever vocês.*

— *Vamos entrar, estamos preparando um café fresquinho.*

— *Que maravilha! Adoro um cafezinho.*

---

<sup>9</sup> Os nomes utilizados nas narrativas ficcionais presentes nesta pesquisa são fictícios, de modo a resguardar as identidades dos/as participantes do estudo.

No decorrer da conversa, Aurora lembra que precisa ir para o terminal de ônibus de Itacibá antes das 16h. Então, sua amiga Elisa pergunta.

— *Você sabia que onde é o terminal já foi uma lagoa?*

— *Sério? Eu não sabia, que interessante.*

— *Sim, ali havia uma lagoa grande, e onde hoje é o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) era uma área de eventos chamada de Zebulândia.*

— *Mas o que era a Zebulândia?*

— *Era uma área de exposição de animais e que abrigava outros eventos. Era um lugar movimentado onde encontrávamos as pessoas para conversar.*

O esposo de Elisa também participa da conversa e se lembra de momentos importantes do bairro.

— *Falar sobre essas histórias me faz lembrar muito do meu pai. Ele foi vereador aqui em Itacibá e trabalhou também na Frincasa. A rua principal era de terra batida e levantava muita poeira, eu nasci aqui nesse bairro.*

— *Tinha uma área de mangue também, né?*

— *Sim, mas uma grande parte foi aterrada. Por isso, o bairro que fica atrás do supermercado sempre alaga com as chuvas. Ali também era área de mangue.*

### 3.5 UMA VISITA ESPECIAL COM UMA PROSA CURIOSA

Em uma manhã de diálogo com os/as estudantes, uma professora avisa sobre uma visita importante que a escola iria receber. O senhor Jonas foi convidado para conversar com a comunidade escolar acerca da história do bairro e da escola.

Jonas chegou à escola no horário combinado e foi recebido com alegria e entusiasmo pelos/as estudantes que estavam curiosos e repletos de perguntas.

— *Bom dia, Jonas! Que bom receber você aqui na nossa escola.*

— *Eu é que estou muito feliz em poder prostrar com essa juventude. Sobre o que vocês querem conversar?*

Os/as jovens estudantes aproveitaram para iniciar suas curiosidades sobre o bairro e sobre a escola.

Nossa escola está inserida em uma área que tem um manguezal e o rio Itanguá. Temos também o parque o Cravo e a Rosa, onde existem duas nascentes, duas lagoas, animais silvestres, pássaros e uma mata que não é a original, pois já foi desmatada. Antes de ser um parque, ali era um frigorífico chamado Frincasa, que foi o responsável pela poluição do Rio Itanguá, porque jogava todos os detritos do frigorífico direto no rio, sem tratamento nenhum.

— *Na época que minha mãe era criança, as pessoas pegavam o peixe no rio Itanguá. Mas depois eu criança não conseguia pegar mais, porque já estava tudo poluído. Então, essa área do frigorífico foi totalmente desapropriada pelo governo do Estado e doada ao município de Cariacica que criou esse parque, juntando as duas nascentes chamadas: o Cravo e a Rosa, que deságuam nas lagoas do parque. Dentro do parque montaram um viveiro que produz mudas de plantas nativas da região e outras plantas.*

— *Vocês sabiam que as únicas partes que não eram alagadas em Itacibá eram as áreas mais altas?*

— *Sério? Tinham água?*

— *Algumas partes eram cobertas pelo mangue e outras por brejos. Por volta da década de 1940, quando a Vale do Rio Doce se instalou aqui e foi aterrando, para construir seus galpões e a ferrovia Vitória - Minas.*

— *É verdade que onde tem o terminal de ônibus era uma lagoa?*

— *Sim, é verdade! Na verdade, ali existiam duas lagoas. Aí aterraram e construíram o terminal, Correios e Caixa Econômica. Ali era tudo um brejo! Onde é o supermercado Casagrande também era um brejo. Nós tínhamos um ecossistema em Itacibá que se fosse nos dias de hoje, ninguém faria esse tipo de coisa. Mas, na década de quarenta e cinquenta, as pessoas só queriam desmatar e construir.*

— *Nossa, eu não imaginava que toda essa área tinha sido aterrada.*

— *Vocês conhecem a sede da associação de moradores de Itacibá?*

— *Sim! Conhecemos.*

— *Ali foi um aterro mais antigo. O bairro que tem atrás do supermercado Extrabom era tudo mangue. O povo cortou as árvores do manguezal e fizeram palafitas e depois foram aterrando até virar um bairro, mas era um manguezal.*

— *E a nossa escola como ela surgiu?*

— *Aqui onde hoje é a escola era um casarão bem antigo. Itacibá era uma fazenda que pertencia a dona Virgínia Figueiredo dos Santos e Manoel Joaquim dos Santos. Existem ruas com o nome deles. O senhor Manoel faleceu e a dona Virgínia doou essa parte para a Igreja Católica e começou a lotear o restante e a primeira parte regularizada foi essa parte do lado da igreja. Tinha também uma outra família de dona Erenita Rodrigues Trancoso, que é o nome dessa escola, com seu esposo João de Cleber Trancoso que eram donos de outra parte, que hoje formam o bairro e que também foram loteando, e o bairro Itacibá foi se formando.*

— *E o terreno da escola foi dona Erenita que doou para construir a escola?*

— *Não, esse terreno foi desapropriado da família dela, mas somente a parte referente ao prédio mais antigo da escola. A parte do refeitório e da quadra faz parte de um*

*outro momento. A parte do prédio da escola foi desapropriada dos herdeiros de dona Virgínia.*

— *O senhor mora há muito tempo aqui no bairro?*

— *Sim, desde quando eu nasci. Me recordo que a sede da fazenda era no local onde hoje é o supermercado Extrabom, toda aquela área pertencia à fazenda Itacibá.*

— *Quando começou a surgir o comércio?*

— *O comércio em Itacibá começa a despontar, mesmo, depois que a Vale do Rio Doce ocupou essa área e que a maioria dos trabalhadores dessa empresa foram transferidos de algumas cidades, pessoas que saíram do interior e vinham procurar emprego e passaram a morar aqui. Isso por volta das décadas de 1940 e 1950.*

— *Tem alguma lenda do bairro Itacibá?*

— *Lendas não, mas tinham algumas tradições que com o tempo foram acabando, como a banda marcial do Colégio Terfina, que foi fundada em 1970, formada por estudantes da escola e que disputaram vários campeonatos de bandas, faziam desfile cívico dentro da comunidade e que hoje não tem mais. Tínhamos também a nossa escola de samba União Jovem de Itacibá, que desfilava na avenida Princesa Isabel e depois no Sambão do Povo. Ela ficou 20 anos parada e agora estamos resgatando, e a escola de samba está desfilando outra vez. Tinha também um carnaval de rua que era feito dentro do bairro.*

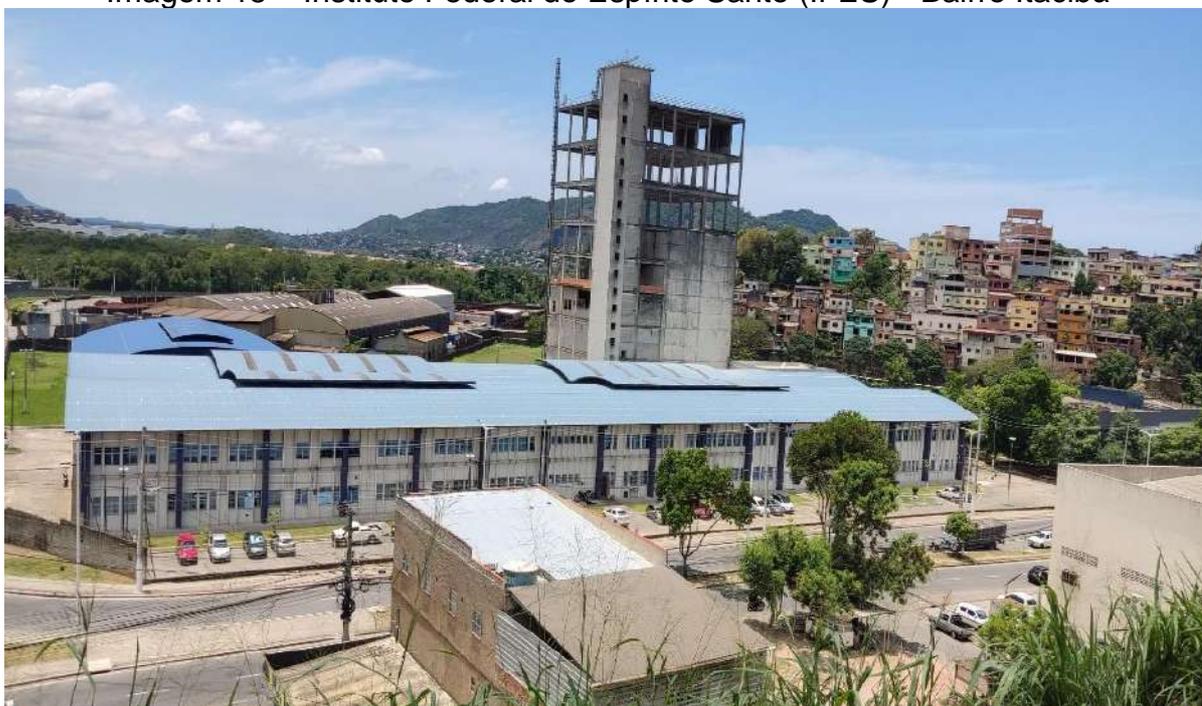
Assim, a história do bairro Itacibá vai sendo tecida a partir da participação dos moradores e moradoras, sujeitos que contribuíram para a construção dos caminhos percorridos pela pesquisa.

Imagem 14 – Rua Manoel Joaquim dos Santos - Bairro Itacibá – Cariacica/ES



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 15 – Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Bairro Itacibá



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 16 – Bairro Itacibá – Cariacica/ES - Parte aterrada e o Manguezal ao fundo



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 17 – Bairro Itacibá – Cariacica/ES - ano 2022



Fonte: Acervo pessoal.

### 3.6 NARRATIVAS DO CMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil Erenita Rodrigues Trancoso está localizado na Rua Imaculada Conceição, s/n, 29150-200, em Itacibá no município de Cariacica/ES. Ele foi criado oficialmente pelo Decreto nº 318/80, de 11 de agosto de 1980, atendendo a crianças de 03 a 05 anos de idade. Em 2007 passou por uma reforma e os/as estudantes tiveram que estudar em um prédio provisório alugado pela PMC.

A reforma perdurou até 2010, quando retomou as aulas ao seu local de origem e continua funcionando até os dias atuais. O nome do CMEI é uma homenagem a uma das primeiras matriarcas do bairro Itacibá, que junto com sua família teve uma importante atuação para o crescimento local.

Imagem 18 – Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Erenita Rodrigues Trancoso - Bairro Itacibá - Cariacica/ES



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 19 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES



Fonte: Acervo Pessoal.

Imagem 20 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES



Fonte: Acervo Pessoal.

A estrutura física do CMEI passará por outra reforma a partir do mês de maio de 2022, passando a atender estudantes de 0 a 3 anos em um prédio que será um anexo da instituição, ampliando o número de discentes atendidos pelo CMEI. Com essa reforma serão beneficiadas 360 crianças do ensino infantil que estudam nos turnos matutino e vespertino. O anexo irá funcionar em um antigo colégio estadual, Professor Augusto Carvalho, doado ao Município de Cariacica.

A escolha do campo de pesquisa ocorreu pelo fato de: a) eu atuar na unidade de ensino com a função de professora regente desde o ano de 2014 e refletir sobre as vivências e práticas pedagógicas nos cotidianos escolares; b) os profissionais demonstrarem interesse em participar da pesquisa; c) a escola possuir uma comunidade escolar participante; d) e ser uma unidade de Educação Infantil.

A estrutura física da unidade de ensino é composta por prédio próprio de três pavimentos. No primeiro há quatro salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de coordenadores, uma sala de diretor, uma copa, uma cozinha, dois banheiros infantis, dois banheiros de adultos, uma secretaria, dois almoxarifados e um pátio.

No segundo pavimento, temos cinco salas de aula, três banheiros infantis, uma sala de professores/as, um banheiro de adulto, uma sala do caixa escolar, uma cozinha, um refeitório e uma dispensa. E no terceiro pavimento há uma miniquadra, um banheiro infantil, uma brinquedoteca e um almoxarifado.

A estrutura física do prédio possui banheiros e rampas de acessibilidade até o segundo pavimento para cadeirantes, mas apresenta carência de um pátio maior, que proporcione o contato, experiências e vivências como o mundo natural.

A faixa etária atendida pelo CMEI é de crianças de 4 a 6 anos, sendo as turmas divididas em infantil 4 e 5. Com a ampliação e funcionamento do anexo, ele passará a atender crianças de 0 a 3 anos. Para participar das vivências da pesquisa, as turmas do infantil 5 nos escolheram para acompanhar os processos de trocas e desenvolvimento das redes de *saberesfazeres*.

Imagem 21 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES



Fonte: Acervo Pessoal.

Imagem 22 – Parte interna do CMEI - Bairro Itacibá - Cariacica/ES



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Cariacica.

Na pesquisa com os cotidianos, pesquisador/a e participantes integram um lugar de troca e reflexão crítica sobre as situações problematizadas. Conhecemos as realidades por meio das trocas de experiências, das diferentes formas de ler o mundo

(FREIRE, 2021), a fim de propor intervenções que contribuam para o coletivo. Ou seja, em um movimento de conhecer as narrativas que surgem desses cotidianos escolares com seus *praticantespensantes* (GARCIA; OLIVEIRA, 2015).

Participaram do desenvolvimento da pesquisa os/as estudantes, professores/as regentes e pedagoga. O CMEI funciona no turno matutino e turno vespertino, sendo um total de 360 crianças matriculadas. O estudo vai envolver os/as discentes com faixa etária de 5 a 6 anos; os/as professores/as regentes das turmas e a pedagoga do turno matutino. A escolha desse turno se dá devido ao meu horário de trabalho

É no contato com esses *praticantespensantes* da pesquisa que acompanhamos as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e que se aproximam de uma perspectiva ecologista, em que a criança vai conhecendo e descobrindo coisas novas e aprendendo, assim, a respeitar os espaços do mundo natural e os seres humanos e não humanos. Nos diferentes ambientes possibilitamos que a criança produza culturas e práticas sociais, na interação com os espaços e com os sujeitos envolvidos/as.

É a partir de sua leitura de mundo que a criança *imaginamundos* e tece resistências ao emparedamento da infância, em que se colocando no mundo ao mesmo tempo que age sobre ele, ela também é atingida por seus acontecimentos cotidianos, sendo o período da infância o momento do “curiosear” que busca respostas para as inúmeras perguntas que surgem diariamente.

O fundamental é que [professor/a e estudantes] saibam que a postura deles, [professor/a e estudantes], é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou quando ouve. O que importa é que [professor/a e estudantes] se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2021, p. 83).

#### 4 ECOESCRITAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

*Ficamos plenos de esperança,  
mas não cegos diante de todas  
as nossas dificuldades.  
Sabíamos que tínhamos  
várias questões a enfrentar.  
A maior era a nossa  
dificuldade interior  
de acreditar novamente  
no valor da vida...*

Conceição Evaristo (2016)

Neste capítulo serão apresentados os caminhos que percorri para acompanhar, conhecer e *ecorrefletir* com os dados da pesquisa vivenciados por todos os/as participantes do estudo e dos cotidianos escolares pesquisado. O termo *Ecorrefletindo* foi desenvolvido a partir da leitura dos referenciais utilizados como aporte teórico. Ao utilizar esse termo, busco pensar um registro de dados que ultrapasse a visão clichê de que vamos ao campo de pesquisa, “coletamos os dados” e saímos sem sermos afetados por ele.

*Ecorrefletir* é pensar como somos afetados e afetamos os locais onde estamos desenvolvendo nossa pesquisa. É refletir como esses dados estão sendo desenvolvidos nos cotidianos escolares e como a dinâmica das relações nesses *espaçostempos* são dinâmicas e não estáticas. “Eco” vem da palavra ecologia, que, na concepção de Reigota, é pensar as nossas relações que envolvem o meio ambiente, o meio cósmico, físico, geográfico, cultural, social e político. Pensar em uma perspectiva ecológica de educação e de maneira de se relacionar com o planeta é refletir sobre o conjunto de forças que atuam sobre as pessoas e produzem reações, respostas distintas dependendo dos interesses, experiências e leituras de mundo de cada sujeito. Assim,

Pensar em uma mudança radical da sociedade, tendo como base uma perspectiva ecológica, é uma utopia que não deve ser entendida como ingênua ou impossível, mas como um conjunto de ideias que tendem a gerar atividades visando a mudanças no sistema prevalecente (REIGOTA, 2010, p. 22).

Utilizo também a palavra “reflexão”, seguindo como base teórica as obras de Paulo Freire, quando traz a reflexão crítica, a fim de sair da curiosidade ingênua para uma

curiosidade epistemológica a partir de uma visão reflexiva e crítica das vivências nos cotidianos escolares pesquisados.

Partindo desse contexto, como procedimentos metodológicos para *ecorrefletir* as vivências e registros dos dados que foram vivenciados, destaco que utilizei nesses processos: o diário de campo, gravador de áudio, os círculos de conversas, celular para registro fotográfico de *imagensnarrativas* e vivências desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

O primeiro recurso utilizado foi o gravador de áudio e o registro fotográfico das narrativas que foram tecidas no decorrer da pesquisa. Para potencializar os registros, foi utilizado também o diário de campo, para registrar as vivências e trocas de experiências nos cotidianos escolares. Somando a esses procedimentos metodológicos, realizei registros fotográficos com o aparelho celular. Pois, através das imagens, podemos observar e *ecorrefletir* com as realidades. “As imagens possuem uma materialidade que possibilita a observação” (GOMES; SILVA, 2021, p. 223). Assim,

Pensando, pois nisso e no fato de compreender que o gesto de olhar uma realidade, percebê-la e retratá-la é um gesto de leitura e interpretação que envolve uma epistemologia e o domínio de uma linguagem é que nos dedicamos, [...] a pensar nas contribuições da linguagem fotográfica para a construção da memória visual (GOMES; SILVA, 2021, p. 224).

Os círculos de diálogo/conversa foram utilizados como momentos de diálogo, trocas nas conversas informais, permitindo a interação, a participação e conhecer os cotidianos escolares por meio das narrativas dos participantes da pesquisa. Participam desta pesquisa as imagens, sons e narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa, as vivências e leituras de mundo que fazem parte desses cotidianos. Como destacam Gomes e Silva (2021, p. 223):

Consumidores de imagens, que somos todos nós, lidamos com formas de representações dentro de uma lógica de ação social, ou seja, dotamos um sentido ao que vemos e é a partir dele que se instaura o nosso processo de sociabilidade na sociedade da informação. A ação social do nosso olhar, nos permite uma compreensão do mundo imediato dentro da nossa cultura.

No decorrer da pesquisa, o acompanhar dos dados, sua junção e os registros do diário de campo foram devidamente observados e dialogados com o intuito de problematizar as questões presentes no trabalho. Os dados realizam um diálogo de amorosidade e rigor acadêmico com os objetivos e problemática deste estudo, de modo que os questionamentos levantados possam ser discutidos e que haja uma continuidade dessa ação dialógica e problematizadora.

A seguir, serão abordados os percursos e caminhos tecidos durante a vivência da pesquisa e a dos dados. Os subtítulos foram divididos para apresentar momentos da pesquisa, buscando cartografar as práticas pedagógicas que são resistência e que demonstram uma perspectiva ecologista, conhecendo as educações ambientais e as ecologias infantis tecidas nos cotidianos da Educação Infantil.

Destaco minhas cheganças ao CMEI do Município de Cariacica, os diálogos com as crianças e professoras, as tecituras do caminho metodológico que perpassam a concepção de educação ambiental, infância e criança, que têm como baluarte a existência de diferentes educações ambientais e infâncias vivenciadas por diversos sujeitos sociais que produzem cultura.

Busco desenvolver uma *ecoescrita* da pesquisa *com* as crianças e não *para* as crianças, em que elas sejam reconhecidas como coautoras desses processos. “[O meio ambiente] é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam” (TIRIBA, 2021, p. 198). Esta perspectiva sobre criança e os outros seres vivos vem sendo problematizada na pesquisa, junto às práticas pedagógicas utilizadas no campo da educação, que envolve a relação entre as concepções anunciadas anteriormente.

#### 4.1 COM OS/AS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Aqui será dialogado acerca das minhas cheganças enquanto professora pesquisadora e autora da pesquisa nos cotidianos do CMEI e os caminhos que foram tecidos até o início da pesquisa. O termo *Ecoescritas* foi criado na busca de unir a reflexão das ecologias vivenciadas no decorrer da pesquisa com as escritas baseadas nas

referências teórico-metodológicas escolhidas para este estudo. Pensando, assim, em *ecoescritas* que possam erguer as vozes das ecologias que emanam das infâncias que habitam os cotidianos da educação infantil.

Utilizo também o termo *cheganças* no plural para indicar que toda ida para o CMEI pesquisado significa um chegar nesses cotidianos para vivenciar junto deles e de seus *praticantespensantes* momentos diversos e dinâmicos que não são iguais nem estático, como nos mostra Alves:

[...] os processos curriculares e pedagógicos que nesses espaços-tempos aconteciam foram sendo organizados, por um longo tempo, em múltiplos processos exercidos dentro de relações múltiplas, entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que 'aprendem ensinam', o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras (ALVES, 2005, p. 16-17).

Meu percurso se inicia com uma visita ao CMEI escolhido para a realização deste estudo. Esse primeiro diálogo foi realizado no início do mês de setembro do ano de 2022 com a diretora. Neste momento a proposta de pesquisa foi apresentada e exposta a intenção de realizar o estudo no local. A diretora acolheu a solicitação e se demonstrou muito solícita e interessada na participação do CMEI.

Após esse diálogo inicial com a gestão da instituição a ser pesquisada, prossigo nos caminhos de solicitar a autorização para realizar a pesquisa, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME), do Município de Cariacica/ES. Esse percurso se iniciou com um pedido da diretora da instituição escolar, para a SEME, em que foi enviado um e-mail solicitando a anuência para o desenvolvimento da pesquisa. O processo de consentimento perdurou durante algumas semanas, o que me levou a comparecer à SEME, no intuito de prosseguir com as cheganças da pesquisa no CMEI.

Foi realizado um diálogo junto à SEME do município de Cariacica que acolheu a proposta de pesquisa e consentiu o seu desenvolvimento no CMEI solicitado. Com o termo de anuência do município, segui para continuar as cheganças da pesquisa no cotidiano escolar. Nesse mesmo dia, o documento referente à permissão de realizar

a pesquisa foi entregue à gestão do CMEI e dialogado sobre um momento de apresentar a proposta de pesquisa para todos os/as profissionais da escola.

Nesse período, no dia 09 de setembro de 2022, estava agendado no calendário escolar uma formação continuada, um momento oportuno em que estariam reunidos os/as funcionários/as do CMEI. Prontamente a gestão da escola cedeu um espaço da formação para esse círculo de diálogo junto aos profissionais do CMEI. Ao utilizar o termo círculo de diálogo, buscamos embasamento teórico nos círculos de cultura de Paulo Freire.

A formação continuada foi realizada nos dois turnos: matutino e vespertino. Tive a oportunidade de participar dos dois encontros, apresentando a proposta de pesquisa e dialogando com os/as profissionais da instituição sobre a temática. Os grupos de profissionais acolheram com grande entusiasmo e interesse a realização da pesquisa no CMEI. Acharam importante a temática e se colocaram à disposição para participar.

Ao realizar o círculo de diálogo e falar sobre a pesquisa, foi de extrema importância ouvir a voz dos/as profissionais, suas opiniões e leituras de mundo sobre o assunto da pesquisa. Alguns professores/as destacavam a pertinência de abordar a temática com as crianças e os cotidianos em que elas estão inseridas. Outros citavam a força dos *espaçostempos* como instrumentos de construção de aprendizagens nos cotidianos escolares.

No decorrer deste momento, foram apresentados os caminhos teóricos e metodológicos da proposta de pesquisa, seus objetivos e justificativa para a escolha do local a ser pesquisado. Foi dialogado também sobre as faixas etárias e quantidades de turmas a participarem, bem como a justificativa para a sua escolha. Muitos/as professores/as tanto do turno matutino como do vespertino demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Imagem 23 – Diálogo com os/as profissionais do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 24 – Diálogo com os/as profissionais do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Mas, como se trata de uma pesquisa com os cotidianos (ALVES *et al.*, 2020), foi delimitado desenvolver o estudo no turno matutino, pois se refere ao turno de trabalho onde eu atuo, desenvolvendo minhas vivências e leituras de mundo junto àquele cotidiano.

As turmas escolhidas para participar da pesquisa foram duas turmas do infantil 5, que são compostas por crianças que já completaram a idade de 5 anos e são turmas finais

do CMEI. Nesta faixa etária as crianças já conseguem interagir e demonstrar suas leituras de mundo, interesses e experiências acerca dos diferentes cotidianos.

A quantidade de duas turmas se dá devido ao tempo para conclusão do curso de mestrado, que precisa ser concluído em dois anos. Uma quantidade maior de turmas poderia comprometer o desenvolvimento da pesquisa. A escolha das turmas foi pensada e dialogada a partir de alguns pontos, tais como: professoras que fossem efetivas no CMEI, pois possibilitaria a continuidade da pesquisa no ano seguinte; tempo de trabalho na escola, possibilitando conhecer a rotina escolar e seu cotidiano; acolhida e liberdade de participar dos estudos pelas professoras regentes das turmas; acolhida e liberdade das crianças e suas famílias em participarem da pesquisa. Desta forma, quando destaco que as turmas nos escolheram, me refiro que a própria dinâmica dos cotidianos escolares nos mostram os caminhos a serem percorridos.

Foi realizado um diálogo com as professoras das turmas escolhidas com uma explicação sobre os caminhos teóricos metodológicos da pesquisa cartográfica e com os cotidianos. Neste momento foi exibida uma carta de apresentação e autorização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorizar a participação das profissionais na pesquisa, que acolheram com alegria e entusiasmo as cheganças da pesquisa.

No subtítulo a seguir será abordado as cheganças da pesquisa junto às crianças das turmas pesquisadas e suas famílias. Os diálogos de amorosidade e importância da participação e coprodução da pesquisa em andamento.

#### 4.2 COM AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS

Sigo abordando os caminhos percorridos durante a pesquisa e especificamente, neste subtítulo, as *ecoescritas* das cheganças da pesquisa junto às crianças e aos cotidianos escolares. Destaco também um momento de diálogo com as famílias responsáveis e a apresentação da proposta de pesquisa e convite para participar do trabalho. Após dialogar com os/as profissionais do CMEI, foi organizado um momento

de conversa com as famílias das crianças das respectivas turmas convidadas a participarem do presente estudo.

Refletindo sobre a organização dos *espaçotempos* do CMEI e seu calendário de ações do ano letivo de 2022, foi indicado um momento destinado ao plantão pedagógico, em que as famílias são convidadas a comparecer à escola para conversar com a professora regente sobre as ações pedagógicas realizadas e a participação das crianças nesse processo.

Deste modo, solicitei junto à gestão escolar e ao Corpo Técnico Pedagógico (CTA) do CMEI apresentar a proposta de pesquisa para as famílias e entregar uma carta-convite, contendo um texto de justificativa e convite para participar do estudo, além do TCLE para autorizar a participação das crianças.

O momento com as famílias foi autorizado e agendado para o dia do plantão pedagógico das turmas convidadas para a pesquisa. No início da reunião os/as professores/as regentes conduziram a apresentação e, logo em seguida, fui convidada a dialogar com as famílias. Neste momento foi apresentada a proposta de pesquisa e entregues as cartas-convites e o TCLE. As famílias presentes demonstraram interesse e empolgação com a participação das crianças na pesquisa. Foi possível perceber os olhares atentos e as falas das famílias a respeito da importância da temática.

Todos que estavam presentes na conversa autorizaram a participação das crianças pelas quais eram responsáveis. As famílias que não conseguiram comparecer a esse momento receberam a carta-convite, que explicava o motivo de recebimento da correspondência, e o TCLE, juntos no mesmo envelope, encaminhado por meio das crianças. Elas apresentaram um retorno positivo de suas famílias em relação à autorização para participar da pesquisa e apresentaram o TCLE preenchido e assinado pelos responsáveis.

Imagem 25 – Conversa com as famílias



Fonte: Acervo pessoal.

Após esse momento de diálogo com as famílias, seguimos organizando uma conversa com as crianças. Utilizamos um aparelho de Datashow com slides que explicavam e descreviam, em linguagem acessível ao entendimento das crianças, o que era a pesquisa, quem era a pesquisadora, os objetivos do estudo, buscando sempre utilizar uma linguagem escrita, visual e oral que dialogasse com a faixa etária das crianças.

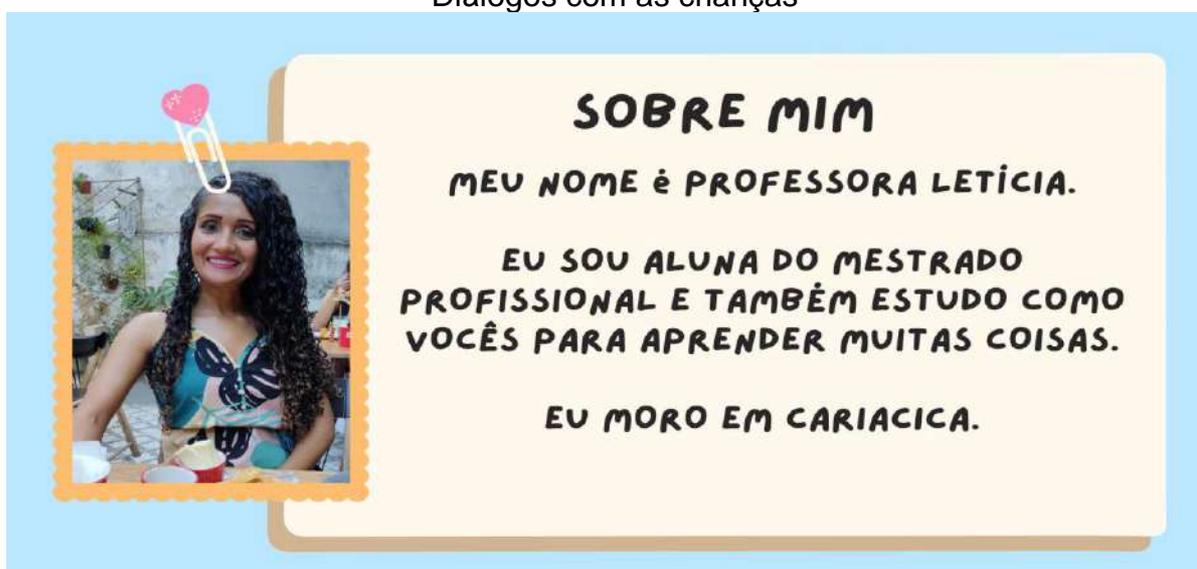
Os slides apresentados para as crianças foi um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que é um documento para crianças e adolescentes e para pessoas que são legalmente incapazes. “Em investigações que envolvam grupos, como salas de aula, pais ou responsáveis por alunos, é necessário o consentimento de todos os membros para a consecução do estudo” (ANPEd, 2019, p. 70).

Utilizando o TALE, apresentei-me e conversei sobre a pesquisa com as crianças, convidando-as para participarem do trabalho proposto. Expliquei que elas não eram obrigadas a participarem da pesquisa e que poderiam sair dela a qualquer momento.

Nesse diálogo, busquei ouvi-las de modo respeitoso, agindo com ética com os *praticantespensantes* da pesquisa. Desta forma,

[...] todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana<sup>18</sup>. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; [...] (ANPEd, 2019, p. 42).

Imagem 26 – Slide do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Diálogos com as crianças



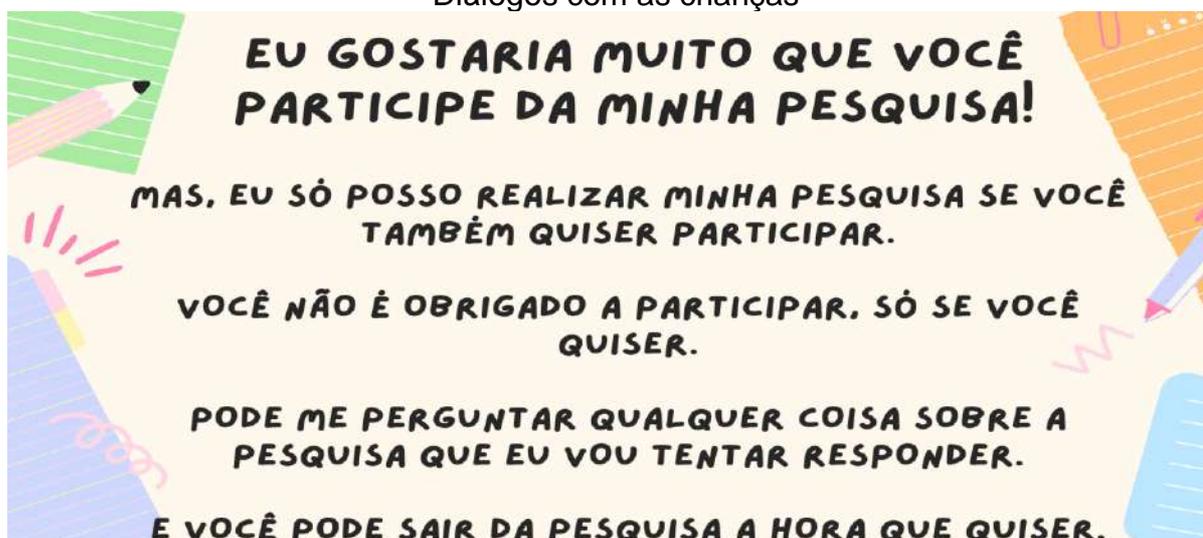
Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 27 – Slide do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Diálogos com as crianças



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 28 – Slide do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Diálogos com as crianças



Fonte: Acervo pessoal.

Todas as crianças das turmas convidadas a participar da pesquisa aceitaram o convite. Após esse caminho de apresentação, seguirei com minhas *ecoescritas* trazendo no próximo subtítulo os processos de vivências da pesquisa na dinâmica dos cotidianos escolares e sua relação com os objetivos e as referências teórico-metodológicos que embasam este estudo.

Minhas *ecoescritas* buscaram cartografar as práticas pedagógicas em educação ambiental que tenham uma perspectiva ecologista de educação e que gerem ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil. Seguindo com minhas *ecorreflexões* sobre as *ecoescritas*, parto para as vivências no cotidiano escolar pesquisado. E a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa *nos/dos/com* cotidianos e a pesquisa cartográfica, irei acompanhar os processos que não cessam da dinâmica dos cotidianos escolares.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ECOLOGIAS INFANTIS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Não há nada mais importante do que a vida.  
Estamos passando por uma experiência  
coletiva de apreensão diante de crises e pandemias,  
mas, a constituição de mentalidades sensíveis  
significa também resiliência, capacidade de esses seres  
continuarem criando um mundo menos suscetível  
ao terrorismo psicológico que  
tem atingido a vida contemporânea.*

Ailton Krenak (2022)

Neste título, abordarei os caminhos percorridos pelos/as estudantes e professores/as regentes das turmas de infantil 5, trazendo narrativas de aprendizagens, interações e conhecimentos que são desenvolvidos nos cotidianos do CMEI. Buscarei cartografar os processos que surgem nos cotidianos da educação infantil, bem como as práticas pedagógicas ecologistas em educação que emanam desses cotidianos, suas potencialidades e desafios.

Ao acompanhar os processos que não chegam ao fim, dos cotidianos da educação infantil no município de Cariacica, foi possível vivenciar junto às turmas pesquisas de busca por movimentos de desemparedar (TIRIBA, 2021), de realizar experiências significativas fora das paredes da sala de aula, com o intuito de desenvolver práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento integral da criança.

Durante as vivências no cotidiano escolar pesquisado, tive a oportunidade de dialogar com as professoras regentes das turmas e perceber que, mesmo não utilizando a noção e nomenclatura de práticas pedagógicas ecologistas em educação, elas são desenvolvidas dentro das possibilidades e desafios encontrados nos percursos da dinâmica escolar infantil.

Os diálogos tecidos e alianças afetivas (KRENAK, 2022) desenvolvidas no decorrer da pesquisa proporcionaram conhecer alguns desafios enfrentados nos cotidianos escolares, quando relacionados a pedagogias que fujam dos padrões estabelecidos de ensinar e aprender. Um desses desafios que gostaríamos de trazer na escrita da pesquisa é sobre a limitação de realizar práticas pedagógicas fora dos *espaçostempos*

(ALVES *et al.*, 2020) da escola física. Por se tratar de crianças com faixa etária de 4 a 5 anos de idade, as saídas com esse público precisam ser pensadas e planejadas com antecedência e dialogada com as famílias dos/as estudantes, que precisam autorizar sua saída da instituição de ensino.

Essas ações também exigem suporte de pessoas para acompanhar e garantir organização e segurança às crianças. Foi possível perceber que as dinâmicas dos cotidianos escolares são vivas e não param. Qualquer pessoa deslocada de suas funções para acompanhar outras demandas acaba gerando desfalque em alguma organização da escola e sua rotina.

Partindo dessas colocações, destaco uma situação em que uma turma do infantil 5 tentava realizar a observação do arco-íris que surgiu no céu e que chamou a atenção das crianças. Elas correram para as janelas da sala e queriam visualizar aquele fenômeno natural, mas não havia lugar para todas ao mesmo tempo.

Surgiu então a proposta da professora regente de sair da sala e observar o arco-íris na rampa de entrada e saída do CMEI. Como foi um acontecimento inesperado, não foi planejado previamente a saída dos/as estudantes para a parte externa da instituição, bem como o pedido de autorização para realizar a experiência.

Outro ponto que merece ser destacado é a utilização de recursos naturais, tais como: terra, pedras, folhas, sementes, dentre outros elementos, que são vistos como sujeira, bagunça ou desorganização por alguns membros da comunidade escolar, como destaca Tiriba (2021, p. 38):

O debate em torno dessas questões levou à constatação de que o distanciamento da natureza relaciona-se com a identificação dos elementos do mundo natural com sujeira, a desorganização, a doença, o perigo e a liberdade. Ou seja, com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida, planejadas e pautadas nos ideais de previsibilidade; ideais em coerência com o objetivo de ensinar uma concepção de natureza que é acessada pela razão e assegurada graças a medidas de controle e modos de organização pouco sensíveis às necessidades e aos desejos das crianças.

O objetivo dessas *ecorreflexões* não é apontar erros ou culpados, mas possibilitar reflexões diárias acerca das práticas pedagógicas que estão sendo tecidas nos cotidianos escolares da educação infantil, problematizando como podemos colocar crianças e meio ambiente como protagonistas nas redes de aprendizagens.

Trago a noção de redes de aprendizagens de Alves, cuja construção dos conhecimentos se realiza em redes, entrelaçadas como os rizomas de Deleuze e Guattari (1995), que são considerados como as possibilidades de ampliar a construção de pensamentos, problematizando as formas de limitar o raciocínio. Nessa rede de entrelaçamentos e rizomas não há um ponto de origem ou chegada, eles criam redes de conexão a partir das experiências vividas.

Quando pensamos em práticas pedagógicas ecologistas, queremos destacar o convívio com as outras formas de vida como um direito da criança. Espaços de diálogos como este buscam *ecorreflexões* acerca de práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação, desenvolvendo novas formas de viver e pensar os cotidianos da educação infantil e habitar o mundo de modo respeitoso; pensar em práticas pedagógicas ecológicas no sentido de produzir bons encontros, que aumente a potência da infância com o mundo natural, que possibilite encontros pautados na alegria, na ética, em novas formas de se relacionar com si próprio, com o outro/a, com o entorno onde se está inserido e com o planeta onde vivemos.

Destaco aqui a noção de alegria fundamentada nos estudos de Spinoza (2008), como aquilo que nos afeta e produz uma conexão do ser humano consigo, com outras pessoas e com o mundo natural, em que essas relações possibilitam construir encontros alegres, afetos de alegria, que surgem a partir dos nossos desejos de nos conectar. Assim, “[...] não apetecemos nem desejamos uma coisa porque a consideramos boa, mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela [...] e a desejamos” (SPINOZA, 2008, p. 182).

As crianças enquanto seres biofílicos buscam o contato com o mundo natural, são afetadas pelo desejo de se aproximar do natural que as fortalece, que produz encontros alegres. Pois “[...] a busca das crianças por elementos do ambiente natural

se relaciona com o prazer que esse contato lhes proporciona” (TIRIBA, 2021, p. 191). A noção de biofilia nos mostra que existe um entrelaçamento dos seres humanos com tudo aquilo que é vivo, uma atração inata ao mundo natural. É uma força de pertencer aos ambientes naturais, como destaca Tiriba (2021, p. 193):

Somos seres biofílicos porque nos identificamos, temos uma tendência a filiar-nos ao que é vivo, entretanto, as dinâmicas da vida urbana promovem um estilo de vida no qual são raros os momentos de reverência e contemplação.

Outra noção que aparece nas *ecoescritas* é sobre o afeto, como aquilo que é significativo e produz conhecimentos coletivos e individuais. Como nos apresenta Santos (2018, p. 27), “[...] os afetos alegres devem ser priorizados, pois eles contêm em si a potência para alcançar [...] o conhecimento que faz bem aos sujeitos e à toda coletividade”.

As noções apresentadas nos possibilitam *ecorrefletir* sobre a importância de desenvolver práticas pedagógicas que possam religar a infância ao mundo natural, promovendo bons encontros e *espaçostempos* de desemparedar práticas e pensamentos sobre a conexão com as outras formas de vida (ALVES *et al.*, 2020).

Ao acompanhar os cotidianos da educação infantil e vivenciá-lo, é possível perceber também a escassez de formações continuadas voltadas para as temáticas ambientais e suas problemáticas atuais. Como destaca Santos (2018) sobre a importância do/a professor/a como mediador da conexão entre infância e meio ambiente:

Também me conduzem a circuitos de experiências extremamente significativas junto às crianças, desenvolvendo uma prática docente preocupada e necessitada, de possibilitar às crianças que estavam sobre minha responsabilidade como profissional da educação infantil a relação com a natureza (SANTOS, 2018, p. 28).

Interligada à problemática do distanciamento dos seres humanos com os outros seres vivos, podemos incluir na reflexão o período de pandemia da Covid-19, em que o isolamento social e físico foi necessário para a manutenção das vidas, levou a humanidade a se interligar ainda mais aos meios tecnológicos e distantes do contato com o mundo natural.

Não quero aqui fazer um julgamento negativo dos aparatos tecnológicos, mas problematizar o uso excessivo, em que o contato com outras pessoas e ambientes naturais vem sendo substituído por chamadas de vídeos e áudios, substituindo os encontros presenciais, que ocorrem cada vez menos. A tecnologia e suas ferramentas contribuem muito com os processos de desenvolvimento dos conhecimentos, quando utilizadas e pensadas para esse propósito. Mas existem estudos que refletem sobre o excesso de sua utilização na infância.

Partindo dessas questões, destaco que as crianças passam um tempo considerável de sua infância frequentando as instituições de educação infantil e, quando é possibilitado um movimento de erguer as vozes infantis, as aprendizagens caminham por processos significativos para os/as estudantes nessa primeira etapa da educação básica.

A participação das crianças através desse movimento de escuta nos possibilita conhecer suas leituras de mundo, seus questionamentos e interesses, o que pode ser integrado às demandas curriculares apresentadas pelos documentos orientadores dessa etapa de ensino. Restringir os processos de aprendizagens a uma pedagogia da vitrine, que aborda determinadas temáticas (como dia da água, do meio ambiente, da árvore, consciência negra, dentre outras), apenas em períodos e datas específicas, pode emparedar o desenvolvimento de um debate amplo, possível durante todo o ano letivo.

Essas temáticas atravessam os cotidianos escolares a todo instante e fazem parte das vivências das crianças fora dos contextos escolares, assim como as problemáticas ambientais, que podem ser discutidas e analisadas de maneira crítica com os/as estudantes da educação infantil.

Acredito em uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 2022), que, para além de decodificar e trabalhar os conteúdos curriculares, possibilite uma pedagogia da liberdade, que dialoga sobre a democracia, o pensamento crítico sobre as realidades e situações dos cotidianos. Como nos apresenta Freire (2022):

[...] haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (FREIRE, 2022, p. 113-114).

A noção de educação como prática de liberdade dialoga com as práticas pedagógicas ecologistas em educação, que abordam as temáticas ambientais, mas que *ecorreflita* e problematize junto às crianças sobre suas ações no planeta, suas consequências e possíveis mudanças de atitudes.

Destaco aqui a concepção de uma educação ambiental política brasileira “que nasce com os movimentos ecologistas tem uma proposta política evidente, que enfatiza a importância da participação direta da cidadã e do cidadão e é marcada pelo pensamento de Paulo Freire” (REIGOTA, 2009, p. 2), acreditando no mundo natural como espaço de potência, que pode ser religado à infância por meio de práticas pedagógicas ecologistas, percebendo que

A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. [...] Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade o um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte (LOUV, 2018, p. 29-30).

Ao *ecorrefletir* sobre as práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação tecidas nos cotidianos da educação infantil, acredito em uma perspectiva de ecologia que problematize as questões ambientais, sociais, econômicas e políticas do mundo, em que possamos pensar mais em se envolver com o planeta, diminuindo o *desenvolver*, o *ter* e o *consumir*, pois “primeiro precisamos ser, para depois ter” (BISPO, 2023).

Além disso, nos envolver com o racismo ambiental que afeta as populações periféricas e negras, onde falta saneamento básico, onde não há coleta de lixo, como ocorre no bairro periférico em Vitória, local em que eu morava. O lixo é jogado no chão e perto das casas dos moradores e moradoras. Por que isso ocorre nos bairros periféricos? Será que os corpos que ali habitam não são importantes? São vistos como lixos?

Acredito em educações ambientais no plural, em que possamos nos perceber como parte integrante do meio ambiente e como seres diversos, que pensam diferente e que produzem não apenas uma educação ambiental ou ecologia, mas a existência de educações ambientais e ecologias no plural, pois a relação que acontece entre nós e o meio ambiente se dá a partir da leitura de mundo de cada pessoa. “O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 2021d, p. 53).

Desse modo, defendo a noção de educação ambiental política, pois junto das perspectivas políticas e sociais geram posturas e decisões que podem afetar o planeta de diferentes formas. Assim, conhecer os processos de desenvolvimento das práticas pedagógicas que abordem as problemáticas ambientais, sociais e políticas nos proporciona cartografar as ecologias e educações ambientais que são tecidas pela infância que vivencia os cotidianos da educação infantil do município de Cariacica/ES.

Busco *ecorrefletir* a partir de uma relação ecológica de amorosidade entre as práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares, o entorno escolar, a relação entre infância e o mundo natural, problematizando como as práticas pedagógicas dos cotidianos da educação infantil podem contribuir para um diálogo amoroso entre infância e outras formas de vida. Nossa caminhada de acompanhar os cotidianos da educação infantil se iniciou com um círculo de diálogo entre os *praticantespensantes* e pesquisadora. Nesse momento foram levantados alguns questionamentos com as seguintes questões: “O que é natureza?”; “Quem faz parte da natureza?”; “Você faz parte da natureza?”.

Essas problematizações animaram o círculo de diálogo e seus participantes, que contribuíram para a discussão, destacando que: “A natureza são as árvores”; “Não, a natureza são os animais”; “É o meio ambiente”; “É o planeta Terra”; “O azul do planeta é a água”; “O planeta é formado por muita água”; “A água do mar é salgada”. Essas e outras narrativas foram apresentadas pelas crianças durante esse diálogo, em que as elas não se colocavam como parte do mundo natural. Os elementos que foram citados não incluíam as próprias crianças, nem a escola, nem o bairro onde o CMEI está localizado.

Percebo a dicotomia entre seres humanos e as outras formas de vida existente nas narrativas infantis, em que as crianças não conseguem se perceber enquanto ser que é parte do meio ambiente. Uma visão antropocêntrica de mundo acaba sendo transmitida pela escola como instituição da sociedade responsável pelos conhecimentos. Conforme os pressupostos teórico-metodológicos de Freire, problematizo essa visão bancária da escola como aquela que deposita os conhecimentos nos/as estudantes. Acredito em uma educação como prática de liberdade, que nos leva a uma reflexão crítica das realidades onde estamos inseridos, isto é, uma pedagogia da pergunta (FREIRE, 2021d) que nos direciona a questionar os acontecimentos e não somente aceitá-los como verdade absoluta e inquestionável.

Retomando ao círculo de diálogo com os/as estudantes, provoqueei as crianças a pensarem a respeito da seguinte pergunta: “E vocês são parte da natureza?” Houve respostas diferentes, alguns disseram que sim, outros que não, e alguns disseram não saber. Nesse momento, a professora regente da turma propôs um passeio pelo CMEI para visitarmos os trabalhos realizados pelas demais turmas. A ideia surgiu, pois a temática das atividades em exposição nos corredores do CMEI era justamente o meio ambiente e poderíamos refletir sobre como ele estava sendo representado nas atividades.

Os/as estudantes percorreram os corredores do CMEI observando as diversas atividades. Quero destacar aqui o cartaz de duas turmas de infantil 5. Em um primeiro cartaz, havia o planeta com várias pessoas diferentes, mas não havia nenhum outro ser vivo, como animais e plantas. Já na outra atividade, percebia-se a ocorrência de vários animais distintos, mas nenhum ser humano representado.

Assim, eu e a professora regente levantamos a seguinte problematização: “Crianças, o que está faltando em cada um dos painéis?” Houve um silêncio, que demonstrava dúvida. Então a professora realizou uma nova indagação: “Vocês estão no nosso cartaz?” Espertas e curiosas, as crianças responderam: “No painel dos 5 anos A está faltando a gente tia!”, “É verdade, tia! Tem árvores, animais, mas, não tem pessoas”. “No painel da outra sala, tem um monte de pessoas, mas não tem animais.” Então, a

professora regente pergunta novamente: “Mas as pessoas fazem parte da natureza?” Desta vez, com vozes mais firmes respondem como um coral: “Sim!”

A experiência descrita anteriormente demonstra que o movimento de desemparedamento se inicia não apenas quando saímos de dentro dos cotidianos escolares, mas quando criamos possibilidades de construir conhecimento a partir das nossas realidades. O momento de sair da sala de aula e caminhar pelo CMEI possibilitou um novo olhar sobre as realidades ali apresentadas, um olhar atento da professora que realiza uma pedagogia da pergunta ao problematizar junto às crianças a dicotomia existente entre os dois painéis observados.

Refletir sobre a experiência de construir conhecimentos em outros *espaçostempos* (ALVES *et al.*, 2020) do CMEI nos possibilita confirmar a importância de interagir com outros espaços de potência nas escolas, o diálogo amoroso entre os/as estudantes e a professora como aquela que constrói os conhecimentos junto das infâncias e não para a infância.

Nessa vivência foi possível perceber também a relação entre os seres humanos e as outras formas de vida, onde mundo natural é visto como algo distante e isolado de nós, de modo a não nos percebermos como parte do meio ambiente, pois estamos inseridos em um contexto cultural colonizador eurocêntrico, cujo modo de habitar a terra não reconhece as outras formas de vida, o indígena, o negro, a mulher como parte participante desse habitar.

Além da condição social de escravizadas coloniais, essas pessoas foram consideradas “Negros”, seres-objetos de um racismo político e científico que os conduz ora a uma imanência inextricável com a natureza, ora a uma irresponsabilidade patológica insuperável. Entretanto, os ditos Negros estabeleceram, eles também, relações com a natureza, ecúmenos, maneiras de se repostar aos não humanos e de representar o mundo. Parece que essas concepções foram marcadas pelas escravidões, pela experiência do deslocamento, por essa discriminação política e social na África, na Europa e nas Américas durante muitos séculos (FERDINAND, 2022, p. 33-34).

Quando aparecemos na representação do planeta, as outras formas de vida não estão presentes na mesma ilustração. O mesmo ocorre quando eles estão na

representação, o ser humano não aparece. Sobre essa questão, Ailton Krenak em seu livro “Futuro Ancestral” fala sobre o termo “experiência de pertencer” (KRENAK, 2022, p.17-18), destacando a vida dos povos das águas que desenvolvem suas vivências, culturas e economia dentro da água. As crianças crescem e aprendem que na água encontram a completude de sua existência, percebendo-se como parte do meio ambiente e seus elementos. Isso é sobre a “experiência de pertencer” (KRENAK, 2022).

*Ecorrefletir* sobre as práticas pedagógicas vem da construção desse sentido de pertencimento destacado por Ailton Krenak. Construir uma perspectiva ecologista de educação é problematizar as ações da “humanidade” e suas consequências sobre o planeta, buscando outra forma de pensar as nossas relações com o planeta e com os outros, em que as educações ambientais possam problematizar as questões ecológicas contemporâneas ligadas aos contextos social, político e econômico. Como nos mostra Ferdinand em suas reflexões:

Sim, existe também uma ecologia dos deslocados pelos tráficos europeus, uma ecologia que mantém continuidades com as comunidades indígenas africanas e ameríndia, mas não se reduz nem a uma nem a outra. Uma ecologia que se forjou no porão de uma modernidade: uma ecologia decolonial (FERDINAND, 2022, p. 34).

Problematizando o modo como a sociedade moderna vem se relacionando com o mundo natural, trago a noção de emparedamento de Tiriba (2021), que nos possibilita uma reflexão não apenas sobre o aprisionamento do corpo físico, mas também do pensar, do refletir sobre a realidade que nos cerca. Ao dialogar com a comunidade escolar, percebe-se que é habitual encontrar nos projetos políticos pedagógicos de CMEIs a utilização da educação ambiental como algo que deve e precisa ser preservado, por vezes intocado. Essa percepção do mundo natural como lugar velado acaba por reforçar o distanciamento entre infância e meio ambiente, apresentando as duas como uma dicotomia, que acaba por dificultar a relação, pensamentos e práticas pedagógicas relacionadas à oferta de uma educação que tenha uma perspectiva ecologista e como prática de liberdade.

Ao prosseguir com as *ecoescritas* da pesquisa, serão apresentadas as cartografias dos processos vivenciados nos cotidianos escolares, em que destaco o desemparedar do pensamento dentro do emparedamento físico.

## 5.1 ECOVIVÊNCIAS NOS CORREDORES

Início este subcapítulo *ecoescrivendo* sobre história “Da minha janela”, de Otávio Júnior (2019), um escritor negro que retrata o local onde mora. Ele narra todas as coisas que vê da janela da sua casa, localizada em uma favela do Rio de Janeiro. A proposta de trabalhar com essa história já era um desejo da professora regente da turma, mas ainda não tinha conseguido planejar esse momento. Ao acompanhar os processos de vivência dos cotidianos escolares, eu também fazia parte das experiências e dinâmicas desses *espaçostempos*.

Desta forma, fui convidada a participar do momento de contação de história, rotina que faz parte dos cotidianos escolares da educação infantil do município de Cariacica. As crianças foram convidadas a se reunirem no círculo de diálogo para iniciar a vivência da história. No decorrer desse momento, apresentamo-nos e dialogamos sobre o porquê estarmos reunidos ali, e ouvimos as crianças sobre suas expectativas sobre aquela vivência. Apresentamos o livro e iniciamos a história problematizando as imagens desenvolvidas pela ilustradora Vanina Starkoff. As crianças, partindo de suas leituras de mundo, realizavam suas leituras de imagem participando ativamente do diálogo.

Mesmo ainda não conseguindo decodificar as letras para realizar a leitura das palavras (FREIRE, 2011), a criança vivencia na infância, como força de viver, a leitura do mundo que a cerca, por meio de uma “[...] retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia [...], me é absolutamente significativa” (FREIRE, 2011, p. 20). Partindo do pensamento freireano, seguimos a contação da história utilizando os elementos apresentados pelas crianças a partir de suas vivências e interações com a leitura das imagens do livro.

A história do livro apresentava imagens que remetiam a cenas das realidades das crianças, tais como: banho de mangueira na laje de casa, jogar bola na rua, observar as pessoas saindo para o trabalho, não poder sair de casa quando o bairro está tendo tiroteio, dentre outras realidades. Essas são algumas das situações abordadas pela história e que as crianças se identificaram e traziam narrativas das experiências vivenciadas nos bairros onde moram.

Imagem 29 – Contação de história



Fonte: Acervo pessoal.

Algumas se identificaram com o local onde o protagonista da história morava e com a cor da sua pele: “Tia, eu também moro no morro”; “Lá onde eu moro também dá tiro tia”; “Tia ele é da minha cor”. Essas são algumas narrativas dos/as *praticantes pensantes* da pesquisa e sua percepção de se sentirem representados na história, a qual traz personagens que vivem uma infância parecida com a delas.

Essa é a “experiência de pertencer” (KRENAK, 2022) a partir de suas leituras de mundo, o que torna aquela prática pedagógica significativa e prazerosa. Prosseguindo com os diálogos e a história, deparamo-nos com uma rima que vira Funk, que vira poesia, o que gerou interesse e muitas perguntas: “O que é rima?”; “Funk é a mesma coisa que Rap?”; “Tia, o que é poesia?”.

Partindo dessas indagações, conversamos sobre as temáticas abordadas, e durante esse momento uma criança fala: “Eu sei fazer um rap!” e começa a cantar. Naquele instante, foi possível vivenciar a rima, o rap e a poesia por meio da voz da infância como força de vida, como a noção de devir-criança que é abordado por Kohan em seus estudos sobre a infância.

Devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma "involução criadora", a "núpcias antinatureza", a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2005, p. 4).

A noção de devir-criança nos apresenta uma infância como potência de vida e força revolucionária que possibilita mudanças. Diferente de um tempo cronológico estático e delimitado, o devir-criança se apresenta como uma fonte de energia e uma utopia, como aquilo que ainda será, aquilo que ainda vai acontecer. Desta forma, “a infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (KOHAN, 2005, p. 1).

Ao erguer as vozes das infâncias contidas nos cotidianos da educação infantil, as crianças nos ensinam sobre os *imaginamundos* infantis, em que criam cultura e fazem a leitura do mundo, demonstrando aquilo que as toca e se sentem atraídas. Partindo dessa perspectiva, os círculos de diálogo seriam esse espaço de escuta das infâncias, suas opiniões e vivências, garantindo um momento para partilhar as experiências e construir conhecimentos no coletivo a partir de diferentes leituras, que podem gerar ações diversas.

Retomando as *ecoescritas* de vivência da pesquisa, ao final do livro o autor convida os leitores e as leitoras a descreverem o que veem da janela de suas casas. As crianças participaram com relatos da visão de suas janelas: “Da janela da minha casa eu vejo a rua”; “Eu vejo a casa da minha avó”; “Eu não me lembro, vou olhar da janela da nossa sala para ver a minha casa”.

Uma das crianças se levantou e seguiu na direção da janela da turma, tentando encontrar a sua casa. Esse movimento levou a outras crianças a se deslocarem para as janelas, que não comportam todos os/as estudantes da sala. Então, convidamos

as crianças a sair da sala de aula e a procurar outras janelas para observar o que tem na parte externa da escola. Elas correram para o corredor que dá acesso à sala de funcionário, que é um corredor grande com várias janelas.

Esse foi um movimento espontâneo das crianças em fazer do corredor — que é um não lugar, onde não se fica, mas se passa — um lugar de *ecovivências* desenvolvidas pela força das infâncias presentes nas crianças. Nesse *espaçotempo*, visto apenas como lugar de passagem, elas desenvolveram brincadeiras, narrativas e subjetividades a partir de suas leituras de mundo; realizaram trocas de experiências com as crianças das turmas menores que se sentiram atraídas pelo movimento das *ecovivências* no corredor e resolvem se juntar àquele momento de observação, diálogo e interação.

Elas tentavam olhar através das janelas, mas estas eram altas e dificultavam a visualização. Eu e a professora regente observávamos a movimentação de algumas crianças, que foram até a sala de aula e pegaram cadeiras. Elas subiram nelas para conseguir observar o que tinha do lado de fora da janela. No mesmo instante as outras crianças também buscaram cadeiras para visualizar os elementos que faziam parte daquela imagem que as janelas do CMEI proporcionavam.

Imagem 30 – Ecovivências nos corredores



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 31 – Ecovivências nos corredores



Fonte: Acervo pessoal.

Elas conversam entre si descrevendo o que estavam vendo, onde já haviam passado e o que conheciam. Avistaram gatos no telhado, pássaros, pessoas trabalhando.

Percebemos que a maioria das crianças apontaram as estruturas físicas e suas construções/edificações.

Existindo em quantidade menor nos arredores do CMEI, as árvores, montanhas, animais e pessoas foram apontadas poucas vezes na observação realizada pelos/as estudantes. As edificações, como supermercado e sorveteria, foram as mais citadas, acompanhadas de narrativas de vivências nesses espaços. Percebemos nisso o sentido da “experiência do pertencer” (KRENAK, 2022) e das leituras de mundo (FREIRE, 2021a) construídas nesses cotidianos.

O convívio com a realidade mercadológica, do consumo, leva as crianças a se apropriarem desses locais e não de outros, como o mundo natural. As experiências de vida na infância proporcionam a construção do sentido de pertencimento aos espaços. Quanto menos convivemos e não temos acesso ao convívio, mais nos distanciamos.

Tiriba (2021) nos mostra que o conceito de emparedamento se estende para além do ato de se manter fechado em espaços físicos, mas do viver o emparedamento do pensar as nossas práticas pedagógicas relacionadas à abordagem das questões ambientais. Isto é, pensar as práticas pedagógicas a partir do olhar da infância, partindo da sua necessidade e importância de relacionar-se com o mundo natural é uma possibilidade de criar “alianças afetivas” e “ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2022).

Repensar as trajetórias e práticas é uma possibilidade de esperar a criação de “mundos possíveis” (KRENAK, 2022, p. 37), em que as outras formas de vida não sejam silenciadas, mas vistas como potência de vida para a humanidade, como destaca Ailton Krenak (2022, p. 37-38):

Querem silenciar inclusive os encantados, reduzir a uma mímica isso que seria “espiritual”, suprimir a experiência do corpo em comunhão com a folha, com o líquen e com a água, com o vento e com o fogo, com tudo que ativa nossa potência transcendente [...] Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra.

Retomando as *ecoescritas* sobre as vivências nos cotidianos escolares, foi possível perceber que no decorrer da observação nas janelas, as crianças iniciaram um movimento de brincar de telefone sem fio: uma das brincadeiras que haviam visto na história “Da minha janela”. Elas adaptaram a brincadeira se comunicando uns com os outros em janelas diferentes.

Imagem 32 – Ecovivências nos corredores



Fonte: Acervo pessoal.

A experiência de sair da sala de aula, mesmo estando dentro do CMEI, possibilitou a utilização de outros *espaçostempos* da instituição, que antes era visto como algo comum; passou a ser um espaço de observação, de brincadeira, de descobertas, possibilitando-nos novas maneiras de refletir e pensar as formas de *aprenderensinar* (ALVES *et al.*, 2020). Ao experimentar esses momentos com as crianças, é possível perceber como elas são capazes de construir e desenvolver novas aprendizagens a partir de suas leituras de mundo individuais e coletivas.

Partindo do princípio de que as crianças sejam protagonistas dos caminhos da aprendizagem, o olhar do/a professor/a e sua mediação dos processos são primordiais para o planejamento de práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação, cuja relação com o mundo faça parte dos cotidianos escolares, destacando suas potencialidades e possibilidades.

Faz-se necessário destacar também o movimento que contagiou uma turma de infantil 4 (que é composta por crianças com a idade de 4 anos), a qual, mesmo não participando diretamente da pesquisa, observou a movimentação dos/as estudantes das turmas de infantil 5. Ao notar a experiência dos colegas nas janelas, algumas crianças da turma do infantil 4 quiseram se juntar aos demais estudantes do infantil 5. A professora regente da turma do infantil 4 perguntou se o/a discente estaria atrapalhando. Respondemos que não e seguimos participando das observações.

Depois de um certo tempo, as outras crianças da turma do infantil 4 estavam arrastando suas cadeiras para participar da vivência. Foi um movimento livre e de iniciativa das crianças em participar da experiência; mesmo sendo uma prática simples, percebiam-se a alegria e a satisfação dos/as participantes. A decisão da professora do infantil 4 de interromper o que ela havia planejado e deixar as crianças participarem livremente da vivência de observação na janela foi uma postura de erguer as vozes das crianças, valorizando seus interesses e sentimentos.

Imagem 33 – Ecovivências nos corredores



Fonte: Acervo pessoal.

Percebemos esse movimento como uma maneira de respeitar as ecologias infantis que surgem nos cotidianos escolares. Essa força da infância, que aparece como o devir-criança, cria experiências e possibilidades de vida (KOHAN, 2005). O movimento

da turma do infantil 4 afirma o surgimento de micropolíticas como uma força de resistência, como destaca Ailton Krenak (2005, p. 4) “uma micropolítica gera novas potências infantis, devir-criança, [...]. O possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento [...]”.

Em diálogo com a professora do infantil 4, foi possível perceber a preocupação em não atrapalhar o movimento da pesquisa realizado naquele momento. Mas ocorre também uma prática pedagógica de desemparedamento (TIRIBA, 2021), em que as crianças se juntam as outras para compartilharem aquela experiência.

A força da infância desperta nas crianças aquilo que Ailton Krenak (2022) chama de “aliança afetiva” entre elas. Ali mesmo, sendo de turmas, idades e personalidades diferentes, elas estão experimentando vivências no mundo e construindo afetos. Experiências de aprendizagens significativas, capazes de desenvolver “experiência da infância como fundamento da vida” (KRENAK, 2022, p. 107), em que se pausa o que havia sido planejado para construir algo novo:

[...] o conceito de alianças afetivas – que pressupõe afetos entre mundos não iguais. Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não pode entrar calçado. [...] alianças afetivas, que envolve a mim e uma constelação de pessoas e seres na qual eu desapareço: não preciso mais ser uma entidade política, posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos (KRENAK, 2022, p. 82-83).

Após essa experiência de observação das janelas dos corredores do CMEI, foi proposto às crianças realizar uma ilustração do que tinham despertado sua atenção durante a vivência.

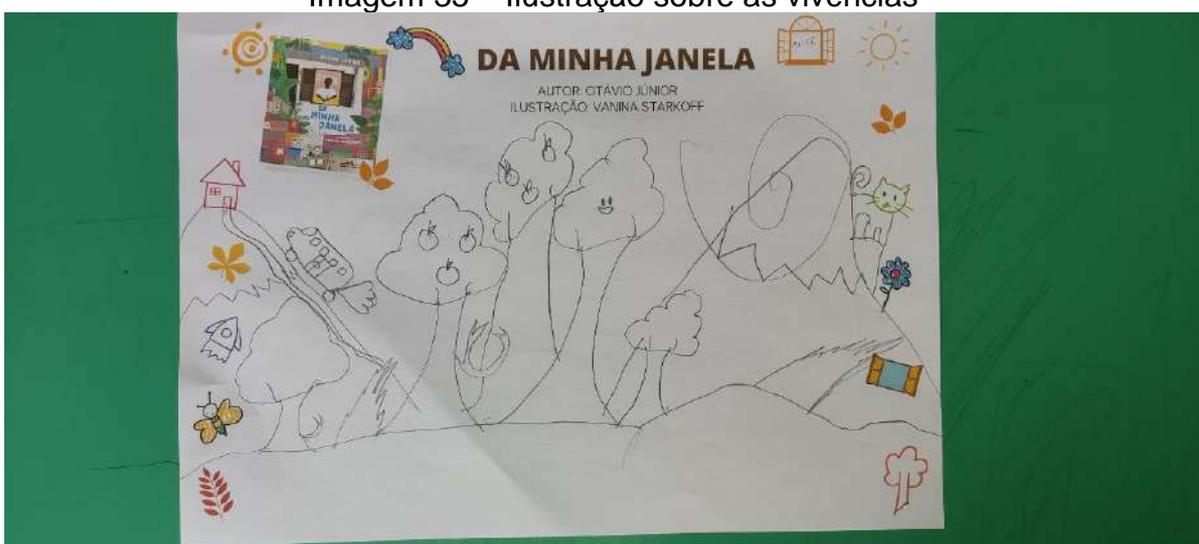
Nas ilustrações era possível perceber que as crianças traziam o mundo natural mesclado às edificações, carros, seres vivos, casas, comércio. Durante esses processos, os/as estudantes mostravam suas produções e atribuindo significados. Em outras ilustrações elas se representam junto aos elementos observados, percebendo-se como parte integrada a essa rede de elementos que compõem os cotidianos.

Imagem 34 – Ilustração sobre as vivências



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 35 – Ilustração sobre as vivências



Fonte: Acervo pessoal.

O sentido de pertencimento (KRENAK, 2022) e de ser biofílico que se sente atraído pelo meio ambiente (TIRIBA, 2021) é desenvolvido a partir dos cotidianos, em que realizamos nossas leituras de mundo (FREIRE, 2021a) e nos constituímos como pessoas, como seres que se reconhecem ou não como pertencentes ao planeta Terra enquanto organismo vivo. Reconhecemos na infância, desde o primeiro instante de vida, um momento repleto de subjetividade, inventividade, perguntas e liberdade. “Esses primeiros anos de existência fazem uma cartografia do mundo e fornecem uma espécie de mapa a experiência adulta” (KRENAK, 2022, p. 100).

Partindo dessas colocações, defendemos uma educação como prática de liberdade, que reflete e questiona sobre nossas ações no mundo, rompendo com uma visão formatadora de educação, como destaca Ailton Krenak (2022, p. 93-94):

[...] já no primeiro período da vida, todo um aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente. [...] à produção da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém -, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – o ser é a essência de tudo.

Ao serem conduzidas por seus interesses de compreender e conhecer amplamente o mundo que as cerca, as crianças desenvolvem ecologias infantis e educações ambientais. As experiências vivenciadas nos cotidianos escolares e fora deles produzem as alianças afetivas da infância. Como iremos cuidar, preservar e respeitar aquilo que não conheço, que não tenho afeto? São inquietações para refletirmos sobre o distanciamento que vem ocorrendo entre a infância e as outras formas de vida.

No seguinte subtítulo da pesquisa, serão abordadas experiências possíveis com o mundo natural dentro dos cotidianos escolares, refletindo sobre práticas pedagógicas ecologistas em educação dentro do CMEI.

## 5.2 DESCOBRINDO O CANTINHO VERDE

Neste subtítulo, abordo as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cotidianos escolares da educação infantil e que despertaram nas crianças questionamentos e problematizações sobre temáticas que envolvem questões ambientais e sociais da humanidade, demonstrando a participação das vozes infantis como cidadãos e cidadãs que são capazes de refletir sobre suas ações no mundo, de modo a perceber que “[...] estamos todos instalados num organismo maior que é a Terra” (KRENAK, 2022, p. 103) e que não somos os donos do planeta, porém “sim, nós podemos muito, mas nem tudo” (KRENAK, 2022, p. 102).

Início descrevendo um círculo de diálogo que realizamos com as crianças em que foi problematizado o que elas gostariam que existisse nos cotidianos escolares. Todos

queriam participar e foram surgindo diversas colocações, dentre elas, destacamos: “um parquinho bem grande”; “um monte de brinquedos”; “uma árvore para colocar um balanço e brincar de esconde-esconde”; “também podemos brincar de subir na árvore”.

Dentre essas e outras colocações, surgem afirmações: “A árvore faz parte da natureza”; “Na minha casa tem um pé de manga”, “Na casa da minha avó também tem, eu vou lá com a minha mãe”. Então a pesquisadora pergunta se no CMEI existe alguma árvore ou jardim. A maioria responde que não, e alguns que sim. Então, a pesquisadora pede às crianças, as que responderam afirmando, que elas pudessem mostrar onde ficava a existência desse espaço.

Partindo desse diálogo, saem da sala de aula: a turma, junto das professoras regentes e eu, caminhamos pela escola na busca pela árvore ou pelo jardim. Eles conversam entre si e conduzem o percurso até chegar a um pequeno espaço onde realmente existe uma pequena árvore e um pequeno jardim.

O pequeno local com plantas e a árvore ficava ao lado do refeitório; foi possível perceber que, mesmo ficando ao lado de um espaço que é frequentado constantemente pelos/as estudantes, poucos perceberam sua presença, demonstrando surpresa ao encontrar e comprovar a existência desse “cantinho verde”, como foi chamado por uma criança, dentro do CMEI.

O movimento de sair da sala e encontrar o “cantinho verde” levou as crianças a descobrirem e vivenciarem novas experiências. Elas descobriram flores, formigas, minhocas, a textura das folhas, cheiros diferentes.

As crianças ficaram livres para observar, conhecer e reconhecer o espaço. Destaco aqui algumas narrativas que ocorreram durante a vivência: “Tia, essa folha tem um pelinho.”; “Eu encontrei uma casinha das formigas!”; “Essa folha tem o cheiro de chá.”; “Aqui tem uma minhoca, venham ver”; “Que cheiro ruim!”. Enfim, percebemos que mais do que olhar, as crianças queriam tocar, ficar perto, sentir os cheiros. Todos queriam participar e demonstraram interesse e empolgação com a experiência.

Imagem 36 – Cantinho Verde



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a vivência surgiram também questionamentos como: “Para que serve essa folha, tia? O cheiro dela parece com o chá que tem na minha casa.”; “Por que as formigas ficam andando pelas folhas?”; “Essa flor tem um cheirinho bom! Por que ela tem esse cheiro tia?”. Eu, junto das professoras regentes, tentei responder a todas as indagações e conversar sobre esse assunto na sala de aula. O momento foi conduzido com tranquilidade, possibilitando a todas as crianças viverem sua experiência no “cantinho verde” sem pressa.

O sair da sala e a liberdade de viver a experiência com o “cantinho verde” nos possibilitou conhecer algumas das ecologias infantis que surgem a partir da interação que realiza com o mundo natural, como destaca Ailton Krenak (2022, p. 102): “essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo aquilo que percebemos como natureza me deu o entendimento de que eu também sou parte dela”. Enfatizo aqui a noção do sentido de pertencimento de Ailton Krenak (2022), que nos faz *ecorrefletir* sobre práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista em educação e que possam potencializar nas crianças o sentir-se parte do meio ambiente.

Imagem 37 – Cantinho Verde



Fonte: Acervo pessoal.

As vivências confirmam a noção de criança enquanto ser biofílico de Tiriba (2021), já que os/as estudantes se sentiram atraídos por aquele espaço, não demonstraram medo, nem se recusaram a participar da experiência. Foi possível perceber os diálogos entre elas a respeito daqueles recursos naturais ali disponíveis e a preocupação de não arrancar as folhas ou matar as formigas encontradas. O convívio e interação com o mundo natural desde a primeira infância possibilita a construção de um novo olhar sobre o lugar onde estamos inseridos. Vivemos em uma sociedade que tem sido voltada para o consumo, que leva cada vez mais à produção de lixo e que vai adoecendo o planeta.

Só podemos cuidar, amar ou proteger aquilo que temos afeto, que nos sentimos interligados, como ensina Ailton Krenak (2022, p. 102-103):

[...] o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como uma extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar.

Partindo dos pensamentos de Ailton Krenak, é possível pensar em uma pedagogia que tenha conexão com o mundo natural e possibilite *ecorreflexões* sobre as ações do ser humano no planeta, em que a criança desde a infância possa ter contato com o mundo natural e construa afetos, conexões afetivas, de modo a se sentir parte desse todo tão importante que é nossa casa comum.

Propõe-se pensar em uma “*Ecopedagogia*”, que traz o prefixo “Eco” para reforçar junto à palavra “pedagogia” a conexão entre a necessidade de refletir sobre o modo de se relacionar com o ambiente com a forma que é pensado o conceito de educação e ensino. Como destaca Ailton Krenak (2022, p. 103), “essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação”.

### 5.3 TODOS SOMOS MEIO AMBIENTE

A partir de um círculo de diálogo realizado em um dia ensolarado e com muito calor, o diálogo com as crianças foi sendo desenvolvido sobre problemáticas relacionadas a outras formas de vida e a ações dos seres humanos em diferentes espaços. Para iniciar a discussão, eu, enquanto mediadora do círculo, retomei a noção de natureza e fiz a seguinte pergunta: “O que é natureza?”. A decisão de retomar a conversa sobre essa temática foi devido sua importância para a pesquisa e gerar a oportunidade de outras crianças que não estavam presentes no momento do diálogo inicial poderem participar com suas leituras de mundo.

Algumas já responderam com convicção: “São as árvores, as plantas e os animais.”; “São os passarinhos, os bichinhos de estimação.”; “São os peixinhos pulando na água, os macaquinhos nas árvores.” A mediação segue com as perguntas: “E as pessoas elas são parte da natureza?”; “Elas fazem parte da natureza?” Uma certa maioria

respondeu rapidamente: “Não!”; “As pessoas vivem nas ruas, nas casas. Elas não vivem na natureza, quem mora na natureza são os animais.” Logo em seguida, nos deparamos com outra resposta: “As pessoas são da natureza, sim! Na minha casa tem natureza, tem árvores, passarinhos, plantas e eu moro lá.”

Partindo dos diálogos realizados no círculo, foi possível pensar com as crianças sobre a noção de natureza. Trazendo os pensamentos de Ailton Krenak, no sentido de pertencermos à natureza, ao planeta que é um organismo vivo, compreendendo que o nosso coração pode bater no ritmo da Terra a partir da nossa relação com o mundo natural, gerando “experiências de afetação da vida” (KRENAK, 2022, p. 104).

O distanciamento da infância com o mundo natural reforça a dicotomia que vivemos na modernidade, em que as outras formas de vida são vistas como algo separado dos seres humanos. A socialização ocorre mais voltada para os meios tecnológicos e emparedamentos em espaços físicos, como casas e apartamentos, do que em contato com o natural, um parque, um jardim, a terra e a água.

A criança enquanto ser biofílico desperta seu interesse pelo mundo natural quando o contato com ele é proporcionado, principalmente na infância, período em que se desenvolve o sentido de pertencimento, de afeto e conexão com as coisas, lugares e pessoas. Sobre isso:

[...] se nesse período a gente não reconhece os caminhos, depois vamos andar pelo mundo como se ele fosse um lugar estranho – não só do ponto de vista geográfico e climático, mas também de um lugar a ser compartilhado com outros seres. Nossa sociabilidade tem que ser repensada para além dos seres humanos, tem que incluir abelhas, tatus, baleias, golfinhos (KRENAK, 2022, p. 101).

Quero trazer também o olhar de Paulo Freire a partir da infância, que apresenta em suas obras a leitura de mundo e da palavra iniciadas no quintal de sua casa: “[...] recuo no tempo e quase me vejo menino no quintal frondoso aprendendo a ler com meu pai e minha mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras” (FREIRE, 2021c, p. 40-41). Assim como a infância de Freire, que demonstra essa força e conexão com o mundo natural, refletimos nesta pesquisa sobre como vem acontecendo a relação da infância nos cotidianos da educação

infantil com os espaços: “[...] meu quintal como primeiro mundo meu” (FREIRE, 2021c, p. 41).

Construir conexões afetivas que se estendam para outros lugares onde a criança vai se relacionar e se constituir como cidadão e cidadã, reconhecendo-se como parte do meio ambiente, da cidade, do entorno onde vive.

Em certo momento, a amorosidade pelo quintal se estende ao bairro onde se acha a casa, vai se ampliando a outros bairros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade (FREIRE, 2021c, p. 41).

Acredito que este estudo contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico e de esperar, na busca de uma conexão que gere amorosidade e se expanda para outros espaços e lugares. A partir de uma perspectiva ecologista de educação, é possível pensar em “ideias para adiar o fim do mundo” e nos reconectar com as outras formas de vida.

#### 5.4 DIA DE SOL, CALOR E BRINCADEIRAS

Após os diálogos sobre quem faz parte do meio ambiente, as crianças estavam sentindo muito calor dentro da sala de aula e pediram para brincar no parquinho.

A professora regente verificou a organização dos horários e, naquele momento, o parquinho estava sendo utilizado por outra turma. Então, resolvemos levar as crianças para um espaço que fica perto do cantinho verde, onde havia sombra, mas também uma parte com sol. Levamos alguns blocos de madeira e deixamos as crianças brincarem e criarem experiências naquele espaço.

Imagem 38 – Dia de sol, calor e brincadeiras



Fonte: Acervo pessoal.

Elas brincaram com suas próprias sombras, criando e imaginando elementos e objetos. Também utilizaram os reflexos dos blocos de madeira como espelhos, que ao entrar em contato com a luz solar formavam reflexos nas paredes e no teto.

Essa experiência deixou as crianças animadas e todas queriam controlar o reflexo do espelho, brincando de quem o conseguiria pegar. Foi possível perceber o movimento

de criar brincadeiras e visualizar os *imaginamundos infantis* em ação, cuja imaginação infantil estava livre para ser vivenciada, em que: uma sombra se transformava em diferentes objetos, a mistura de cores no sol gerava uma nova cor e o reflexo de um espelho se transformava em um carro que corria rápido pela parede e teto da escola.

Ali sentimos as crianças livres e alegres, “isso pode não ter um significado muito prático para concorrer com os outros em um mundo em disputa, mas faz todo sentido na valorização da vida como um dom” (KRENAK, 2022, p. 104). Partindo daquela experiência, a professora regente abordou em sala de aula a formação das sombras, a luz, dentre outros assuntos que partiram de uma vivência significativa para as crianças.

## 5.5 FLORES NO CANTINHO VERDE

No mesmo dia que foram vivenciadas as brincadeiras com luz e sombra, ao participar do momento, uma criança avista uma abelha que estava em uma flor. Apresento a seguir uma narrativa ficcional sobre o encontro com o inseto. Tais narrativas são uma metodologia de pesquisa desenvolvida por Marcos Reigota, mas também tomo como inspiração as escritas de Carolina Maria de Jesus em formato de diário, em que a escritora narra suas experiências na favela do Canindé.

Destaco também a influência das escritas dialógicas de Paulo Freire, que nos possibilita pensar em uma escrita fluida, com rigor acadêmico e respeitando os/as *praticantespensantes* da pesquisa. Por isso, não irei identificar nomes reais, mas fictícios.

### **Encontramos uma abelha**

As crianças brincavam com suas sombras e reflexos de espelhos na parte externa da sala de aula. Nesse mesmo espaço havia o “cantinho verde”, que mesmo muito pequeno despertou interesse e curiosidade nos/as estudantes das turmas do infantil 5.

Durante uma brincadeira, Aurora percebe que havia uma abelha nas pétalas da flor branca que estava no cantinho verde. No mesmo instante ela fala em voz alta querendo chamar a atenção dos colegas para aquela descoberta:

— *Olha, pessoal! Eu achei uma abelha!*

Os colegas logo se interessaram e também queriam observar a abelha, surgindo várias narrativas e observações sobre o inseto:

— *Eu também quero ver!*

— *Cadê ela?*

— *Eu acho que ela voou.*

— *Foi você quem espantou ela!*

— *Olha, ela voltou. Fiquem quietinhos se não ela vai embora.*

As crianças seguiam observando a abelha e conversando, quando surge uma pergunta:

— *O que a abelha está fazendo aí na flor?*

— *Ela está pegando o pólen para fazer mel.*

— *Mentira! Ela nem faz mel!*

— *Faz sim! Eu já comi mel, é muito gostoso.*

— *Como será que ela faz o mel?*

— *Ela faz lá na casa dela, com a rainha.*

O diálogo foi dinâmico e divertido, o que gerou muitas trocas, risos e opiniões diferentes. Ao final da conversa, Aurora sugere aos colegas:

— *Vamos perguntar para a professora como a abelha faz o mel.*

A professora fala com os/as estudantes que naquele momento também não sabe como o mel é feito, mas que eles poderiam descobrir juntos.

Essa narrativa ficcional foi desenvolvida a partir dos processos que não cessam nos cotidianos escolares pesquisados de um CMEI do Município de Cariacica. Essa vivência possibilitou à professora regente junto com os/as estudantes iniciarem uma caminhada de descobertas, aprendizagens e curiosidades. Eles/as utilizaram os recursos tecnológicos para realizar pesquisas, assistir a vídeos sobre o assunto e conhecer mais sobre o mundo das abelhas. No período de vivência dessa experiência, recebi uma colmeia que havia sido encontrada caída no quintal.

Conversei com as professoras regentes e a pedagoga das turmas sobre a experiência de conhecer a colmeia e também a possibilidade de levar mel para as crianças provarem. Depois de organizar o momento, as crianças foram levadas para o refeitório do CMEI que fica ao lado do cantinho verde.

Foi interessante a observação de algumas crianças ao chegarem ao refeitório: “Tia nós vamos comer?”. Essa narrativa expressa como os *espaçostempos* podem ser estereotipados para apenas uma determinada vivência. Mas, naquele momento, elas estavam ali para uma experiência diferente, dando um significado e uso para aquele local.

A professora regente conversou com as crianças lembrando sobre as pesquisas e descobertas sobre a vida das abelhas e disse que naquele momento eles iriam conhecer de pertinho um elemento que faz parte da vida das abelhas. As crianças ficaram animadas e falavam a todo instante: “É a casa das abelhas?”; “É o mel que a abelha faz tia?”; “É a rainha das abelhas?”. Dentre tantas perguntas, foi revelado a colmeia para os/as estudantes que ficaram empolgados/as e queriam tocar e observar de perto.

Imagem 39 – Uma abelha no Cantinho Verde



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a experiência, as crianças puderam tocar na colmeia e observaram que ela estava cheia de mel. Elas lembraram o vídeo que explicava como as abelhas produzem o mel. Algumas tocavam os favos da colmeia e experimentavam o alimento que ficou entre os dedos. Outros não queriam chegar perto e falavam: “Eu não quero provar o mel, ele é feito na barriga da abelha. Eu não gosto!”

Com essa narrativa, podemos perceber como o distanciamento do mundo natural pode ocasionar um sentimento de medo ou nojo, gerando o que Ailton Krenak chama de “cultura sanitaria”, onde a natureza é vista como ameaça, aquilo que é sujo: “essas epistemes, produzidas a partir de um lugar específico de pensar o mundo, vão ditando a ideia do que é sujo em oposição ao que é limpo” (KRENAK, 2022, p. 60). Assim:

A cultura sanitaria, que supostamente regula tudo [...] nessa direção, a floresta, os bosques, os ecossistemas vivos, com sua capacidade óbvia de produzir vida e também vírus, vão se constituir em lugares que devem ser cercados para não contaminarem as cidades (KRENAK, 2022, p. 60-61).

Imagem 40 – Uma abelha no Cantinho Verde



Fonte: Acervo pessoal.

A cultura sanitarista fortalece a dicotomia entre seres humanos e as outras formas de vida, além de ampliar o isolamento e controle sobre os corpos e vidas, é o que Tiriba chama de emparedamento infantil. Com este estudo, há reflexão sobre essa noção de emparedamento dos modos de pensar e entender o meio ambiente, pensando nele como parte dos seres humanos, como fonte de vida, aprendizagem, ancestralidade e religiosidade.

Há pesquisas que mostram que o contato com o mundo natural leva o corpo humano a liberar: serotonina, que traz bem-estar e satisfação; dopamina, que aumenta a motivação e felicidade; endorfina, que ajuda a diminuir o estresse e a relaxar o corpo. E esse contato na infância proporciona a liberação de acetilcolina, que vai auxiliar no processo de memorização, aprendizagem e atenção da criança.

O contato com o natural ultrapassa o “somente” brincar, é reconectar a infância à natureza como potência de vida, de aprendizagens, de brincadeiras, de se reconhecer como parte do planeta e não seu dono, explorador e consumidor. Por isso, acredito em práticas pedagógicas ecologistas em educação, pensadas em experiências brincantes, livres e vivas. Se queremos um futuro em que as crianças de hoje preservem o que ainda existe do planeta, problematizo: Como fazê-lo sem mudar nossa relação de consumo e exploração dos recursos do planeta? Como fazê-lo ensinando às crianças que o meio ambiente é sinônimo de sujeira e de doença?

Deixo essas questões para *ecorreflexões*, e sigo as *ecoescritas* no próximo capítulo abordando sobre questões raciais que atravessaram os cotidianos pesquisados. Refletiremos acerca dos olhares da infância sobre a representatividade de pessoas negras a partir de uma atividade sobre o Dia da Consciência Negra.

## 6 ECOLOGIAS INFANTIS E A QUESTÃO RACIAL NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*[...] Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros.*

Carolina Maria de Jesus (2020)

Neste capítulo abordarei a situação da representação racial do negro e da negra em revistas durante uma atividade acerca do Dia da Consciência Negra. Farei um enfoque a partir do olhar das crianças que participavam da atividade, suas narrativas e colocações. Em seguida, trarei autores e autoras que possam dialogar sobre a temática e *ecorrefletir* sobre nossa relação com o outro que também habita o planeta, pensando na construção de relações de respeito e equidade que tentamos desenvolver no mundo. Assim, seguíamos vivenciando e acompanhando os processos dinâmicos e que não cessam nos cotidianos escolares. Eu participava junto com as crianças e a professora regente de uma atividade sobre o Dia da Consciência Negra.

Imagem 41 – Ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil



Fonte: Acervo pessoal.

A proposta era construir um cartaz contendo diversas pessoas negras de diferentes idades, para isso as crianças procuravam as imagens em revistas diversas. Elas conseguiram encontrar algumas pessoas negras, mas em quantidade bastante reduzida.

No decorrer da atividade uma criança negra fala: “Tia eu não consigo encontrar pessoas negras nessas revistas. Será que o dono da revista não gosta de pessoas negras?”. Aquela pergunta ocasionou outras narrativas: “É verdade! Eu acho que ele não gosta de pessoas pretas. Só tem pessoas brancas nas revistas.” O questionamento e colocação dos/as estudantes nos levou a um novo círculo de diálogo abordando essa temática de representação da pessoa negra em revistas, livros infantis e desenhos. Não foi possível concluir a atividade proposta, pois nas revistas realmente não havia pessoas negras.

Imagem 42 – Ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil



Fonte: Acervo pessoal.

Busquei dialogar com as crianças sobre o assunto, utilizando uma linguagem acessível à faixa etária dos/as estudantes. No círculo de diálogo foram abordadas

noções como: racismo, preconceito e discriminação racial, utilizando como embasamento teórico para o diálogo as escritas de Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Sílvio de Almeida e outros teóricos/as que foram abordados na disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que eu estava cursando naquele semestre.

Durante a conversa, as crianças participavam narrando situações e vivências pessoais que elas estavam reconhecendo como experiências de preconceito, racismo e discriminação racial. No diálogo abordamos a importância das pessoas se sentirem representadas nos diferentes lugares e situações, então um estudante falou: “Eu achei muito legal a história do Otávio Junior, ele é igual a mim.” Essa criança é negra e se sentiu representada na história “Da Minha Janela”, cujos personagem e autor são negros.

E a partir dessa narrativa outras crianças participaram com seus olhares infantis: “Eu nunca tinha visto uma história com uma pessoa preta”; “Eu tenho uma boneca preta na minha casa, minha mãe que me deu.” Utilizando o celular, mostrei para as crianças vários livros de literatura infantil com pessoas negras e também escritores negros. Elas ficam curiosas e interessadas em conhecer aquelas histórias. Então, foi combinado a leitura de um dos livros apresentados para o próximo círculo de diálogo.

Quase encerrando aquele círculo, uma das crianças narra: “Eu vi na televisão que os negros eram escravos.”; “O que é escravo, tia?” Então, eu continuei o diálogo e expliquei para os/as estudantes sobre a escravidão e como os povos foram escravizados/as. Como foram sequestrados/as e levados/as para outros países contra a sua vontade e como vivenciaram aflições.

Destaco aqui a importância de trabalhar as questões raciais durante todo o ano letivo e abordar sua construção histórica e suas consequências nos dias atuais. Desde a infância, é possível dialogar criticamente com as crianças sobre as situações sociais e ambientais do entorno, do bairro, da cidade, do Estado, do país e do planeta. Elas são capazes de desenvolver uma curiosidade crítica (FREIRE, 2021a) sobre essas temáticas e as levar para suas famílias.

Em determinado momento, um estudante narra: “Tia, teve um dia que o meu colega aqui da sala não me deixou participar da brincadeira. Ele disse que não gostava de mim, isso é preconceito!”. Naquele instante, o círculo abordou também atitudes que as crianças estavam tendo entre si, narrando situações de desentendimentos. Adentramos em questões como respeito e amizade.

O diálogo foi atravessado por diferentes situações que partiram do olhar da infância que participava da pesquisa. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, um assunto de extrema importância não poderia deixar de ser dialogado com as crianças. Depois desse círculo, foi possível perceber nas atitudes das crianças narrativas como esta: “Não pode fazer isso, é preconceito”. Talvez elas ainda não tenham conseguido compreender a noção em sua profundidade, mas já iniciam um olhar diferenciado e atento sobre as atitudes nos cotidianos. Não tenho uma solução para resolver as demandas dos cotidianos escolares, mas caminho tentando ideias para adiar o fim do mundo e melhorá-lo.

## 6.1 CONHECENDO CAROLINA MARIA DE JESUS

Depois de dialogar sobre as questões relacionadas à temática racial e de apresentar para as crianças a existência de outros livros e escritores negros e negras, foi preparado um círculo de diálogo para conhecer um desses livros. A autora escolhida foi Carolina Maria de Jesus, a escolha foi realizada por mim, pois trago em minha trajetória no mestrado e no grupo de pesquisa Narradores da Maré o encontro com as *escrevivências* de Carolina Maria de Jesus e os livros que tinha adquirido sobre a autora.

Mas, antes de apresentar a escritora, uma nova demanda atravessava os cotidianos escolares do CMEI. Naquele momento o município de Cariacica enfrentava fortes chuvas que gerou o alagamento de vários bairros e transbordamento de rios que passam pelos bairros do município, principalmente por que o lixo acaba entupindo os locais de escoamento da água. A maioria das crianças moravam em bairros que foram atingidos, como Oriente, Itanguá, Nova Brasília e Itacibá. Elas chegavam ao CMEI narrando situações ocasionadas pelas fortes chuvas em suas casas e no bairro.

Havendo a necessidade de dialogarmos também sobre essa temática das chuvas, então o círculo foi dividido em dois momentos: no primeiro foi dialogado sobre as chuvas; e no segundo sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus. Com o recurso da tecnologia disponível (notebook, datashow, internet e celular), foi possível mostrar para os/as estudantes alguns vídeos feitos por moradores e moradoras da região. Os vídeos foram fornecidos pela professora regente da turma que também é moradora de um dos bairros atingidos.

Nesse círculo contamos também com a participação da professora de Educação Especial. Ela narrou que as pessoas que moram às margens do rio Itanguá jogam muito lixo dentro do rio e quando chove forte o rio acaba transbordando e levando o lixo para dentro das residências.

As crianças também participaram com narrativas: “Na minha rua o bueiro estava entupido e meu pai teve que ir lá retirar o lixo, porque estava entrando água da chuva dentro da nossa casa.”; “A água também entrou na minha casa e molhou as minhas roupas.” Conversamos sobre as consequências de ter tanto lixo e de não o jogar no local adequado.

Na sequência demos início ao diálogo de apresentação da escritora Carolina Maria de Jesus. No aparelho de Datashow mostrei fotos sobre a vida da escritora que eu havia capturado ao visitar a exposição sobre sua vida e obra, no Instituto Moreira Salles (IMS) em São Paulo.

Imagem 43 – Ecologias infantis e a questão racial nos cotidianos da educação infantil



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 44 – Um Brasil para os brasileiros/SP



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças estavam curiosas e perguntavam: “Tia, você conhece ela?”; “Como você sabe esse monte de coisas da Carolina?”. No decorrer da conversa foi sendo explicado como a autora havia entrado na minha vida e que eu não havia conhecido Carolina pessoalmente.

Após o diálogo, foi exibido para as crianças um curta de animação que falava brevemente sobre a vida da autora. Em seguida, foi apresentado o livro “Quarto de despejo: o diário de uma favelada”, da editora Ática, e uma biografia de título “Carolina – Carolina Maria de Jesus”, da editora Mostarda, que pertence à coleção Black Power, trazendo biografias de personalidades negras. Esse é um livro voltado para a literatura infantil e apresenta uma leitura de fácil entendimento e belas ilustrações.

Imagem 45 – Um Brasil para os brasileiros/SP



Fonte: Acervo pessoal.

Destaco aqui Carolina Maria de Jesus como uma mulher inteligente que trazia em sua escrita a leveza dos poetas e a crítica às mazelas da sociedade. Em seus livros nos deparamos com suas lutas, sua força revolucionária, como a da infância que dialogamos neste estudo. Sua escrita compreende resistência às dificuldades sociais e econômicas vivenciadas por ela naquele momento e que se estende aos dias atuais. Ao ler Carolina<sup>10</sup>, podemos perceber as micropolíticas que surgem a partir de suas reflexões.

Assim como Carolina (2020), o ato de escrever é um movimento político de reexistir no mundo enquanto seres que podem fortalecer e inspirar outras pessoas a partir de suas *escrevivências*.

<sup>10</sup> Trago na escrita seu primeiro nome, com o intuito de humanizar a autora e colocá-la mais próxima aos leitores e leitoras, mas sem perder o rigor acadêmico da pesquisa.

Imagem 46 – Livros sobre a autora Carolina Maria de Jesus



Fonte: Acervo pessoal.

## 6.2 EDIFICAÇÕES ESCOLARES E SUA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E MEIO AMBIENTE

Neste capítulo sigo tecendo reflexões sobre a relação entre infância e meio ambiente, tendo como foco a estrutura física de edificações que são destinadas ao atendimento ao público da educação infantil. Partindo das leituras de mundo que são tecidas nesses espaços físicos, onde vivencio minhas experiências como educadora e pesquisadora, destaco os cotidianos escolares como aporte teórico para este estudo e como fio que conduzem essa tecitura.

Assim, ao conviver constantemente dentro de edificações voltadas para a infância, enquanto idade cronológica, é possível destacar a escassez de espaços destinados ao natural. Neste diálogo, trago dois exemplos de edificações escolares de outros países, com intuito de focar nas contribuições físicas desses espaços, refletindo como eles foram pensados e construídos considerando uma relação com o natural.

Não quero aqui generalizar determinado formato de construção para todas as edificações escolares, pois cada local e comunidade escolar possui suas especificidades, que precisam ser consideradas no momento de elaboração do projeto arquitetônico das instituições voltadas para o atendimento à infância.

Busco aqui tomar como base a escola pesquisada e outros espaços conhecidos por mim e pelas professoras da instituição, dialogando assim com os exemplos apresentados. Destaco a importância de desenvolver uma ação dialógica entre a comunidade escolar e os responsáveis por elaborar os projetos arquitetônicos destinados à educação infantil. Quero enfatizar que este trabalho não abordará questões ligadas à política, ao social e à economia desses lugares, mas refletir sobre as contribuições e a relação dessas edificações arquitetônicas com o mundo natural e a infância.

Em diálogo com a comunidade escolar, foi possível perceber a importância e o desejo das pessoas que convivem/conviverão nesses espaços durante e após o processo de elaboração do projeto de construção dessas edificações. Um ouvir que possibilite erguer as vozes (HOOKS, 2019) das infâncias, dos/as educadores/as e demais profissionais dessa estrutura física destinada ao atendimento às crianças.

Essas questões surgiram principalmente pelo fato de o CMEI pesquisado estar recebendo um prédio que será um anexo da instituição. Essa edificação fica próxima à sede da escola, anteriormente era uma escola do governo do Estado do Espírito Santo. A escola foi municipalizada e passaria por reformas para abrigar um anexo do CMEI.

Imagem 47 – Prédio da futura sede do anexo do CMEI Erenita Rodrigues Trancoso



Fonte: Acervo pessoal.

No decorrer da pesquisa, em diálogo com a comunidade escolar, foi possível perceber que o projeto de reforma do prédio destinado ao anexo do CMEI já estava fechado. Desta forma, não houve a participação e escuta das crianças e professoras que estarão nesse espaço diariamente.

Uma responsável pela reforma compareceu ao CMEI, mas para repassar informações e não para uma escuta dos desejos e necessidades da comunidade escolar. Quero destacar que um desejo expresso pela comunidade escolar, pelas crianças que participaram da pesquisa e por moradores e moradoras do bairro foi o de extinguir o ponto de lixo que fica localizado ao lado do prédio destinado ao futuro anexo do CMEI.

Imagem 48 – Ponto de lixo perto do CMEI Erenita Rodrigues Trancoso e da futura sede do anexo



Fonte: Acervo pessoal.

Mesmo não tendo conhecimentos específicos e técnicos para opinar sobre essa área, as pessoas que convivem nesses cotidianos escolares conseguem perceber coisas importantes que podem agregar nos processos de elaboração de um projeto de construção de um prédio destinado à Educação Infantil.

A infância que convive dentro dessas edificações tem um olhar e opinião sobre os *espaçostempos* que elas gostariam de ter dentro das escolas. Essa escuta permite um fazer com a criança e não para ela, possibilitando que esses espaços se tornem mais significativos para educadoras, crianças e demais profissionais.

Destaco também a possibilidade de dialogar sobre conciliar o mundo natural com as edificações a serem construídas e, se possível, as que já estão finalizadas, problematizando a importância de espaços destinados ao contato com o natural no desenvolvimento integral dos/as estudantes da educação infantil.

Partindo das questões apresentadas anteriormente, queremos reconhecer os cotidianos da educação infantil, como lugar que acolhe a infância, um dos períodos mais importantes na trajetória dos seres humanos. Segundo Kohan (2021, p. 24), importante estudioso sobre a filosofia da infância: “Acreditamos, com eles, que a

infância não é uma idade, mas um modo (curioso, inquieto, encantado) de viver a vida e por isso sentimos que seria um bom momento para celebrar sua vida infantil, menina, amorosamente curiosa”.

As instituições que lidam com as infâncias participam do desenvolvimento das crianças e daqueles/as que acolhem a infância como modo de viver, cujo/a professor/a que atua nessa etapa da educação básica também pode viver a força curiosa, revolucionária, inquieta e imaginativa da infância. É nela que se iniciam as interações com a ideia de sociedade, valores e noções que fazem parte da vivência como humanidade, bem como o sentido de pertencimento ao mundo natural, sua importância e respeito.

Nela percebemos a busca e o anseio por estar entre o mundo natural, conhecendo, descobrindo, experimentando e criando relações entre o natural e os outros. É na infância que vamos tecendo aprendizagens que possibilitam nos perceber como parte do meio ambiente ou como exploradores e proprietários dele. Nela é possível contribuir para expandir o pensamento antropocêntrico, mas também problematizar a realidade, as questões ambientais com uma educação ambiental política.

Com base nos estudos de Ailton Krenak, a dicotomia que existe entre ser humano e natureza se encontra imbrincada com os interesses do mercado, as relações de poder que atravessam o currículo e as práticas escolares. O povo Krenak reconhece a natureza em tudo “a vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções” (KRENAK, 2020, p. 28).

A maneira como nos relacionamos com o mundo natural e com os outros e outras vai determinar o caminho a ser percorrido na construção da nossa identidade, nosso modo de pensar e agir mundo, que são demarcados por questões culturais, sociais e políticas, criando estereótipos sobre o que é bom e o que é ruim. Trata-se de um momento em que podemos perceber ou não a potência da vida.

Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo

em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. Em todo o resto do tempo você podia cantar, dançar, sonhar: o cotidiano era uma extensão do sonho (KRENAK, 2020, p. 46).

Atualmente, é possível notar que o contato com o natural é visto como perigoso, sujo, propício a doenças e nojento, fortalecendo o paradoxo entre ser humano e as outras formas de vida. Percebemos que os prédios destinados ao atendimento à infância possuem menos espaços para o contato com elementos que fazem parte do meio ambiente. A areia, grama e a terra são substituídas por grama sintética, piso emborrachado, cimento e brita. Como nos mostra Léa Tiriba (2021, p. 76), em sua pesquisa de doutorado, “a maioria dos argumentos usados para justificar o predomínio da brita ou do cimento está relacionada à higiene, ao cuidado que é necessário para que as crianças se mantenham com as roupas secas e limpas [...]”.

Quanto mais ficam distanciadas do mundo natural, mais mudanças ocorrem no plano das ecologias infantis dos *pequenosinfantes*<sup>11</sup>. Destaco aqui como eles/as estão se tornando mais solitários e se relacionando cada vez mais com aparelhos eletrônicos, recusando ou diminuindo o contato com seus pares.

Trazendo essas reflexões para o campo da construção de prédios destinados à educação infantil, existem edificações escolares onde a criança não tem acesso visual ao cotidiano em que ela está inserida, os espaços não são pensados com os sujeitos que irão conviver nessas construções. É pensado no controle dos corpos infantis: “a situação de aprisionamento fica evidente quando verificamos que, em grande parte dos CEIs, as janelas das salas não estão acessíveis às crianças” (TIRIBA, 2021, p. 73).

São detalhes que podem ser modificados e pensados a partir do olhar daqueles/as que estão inseridos e convivendo nos cotidianos escolares, de modo a elaborar os projetos arquitetônicos, estruturais e de paisagismo junto à comunidade escolar.

---

<sup>11</sup> Utilizado aqui como sinônimo para o termo crianças.

Pensar em edificações que possam trazer espaços naturais para dentro dos cotidianos escolares, como potência de vida, e para o desenvolvimento integral dos *pequenosinfantes*. Assim, segundo Tiriba (2021, p. 20), “[...] há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e aos desejos das crianças em espaços de Educação Infantil”. Partindo de reflexões sobre a citação anterior, é possível problematizar que o sentido de não pertença ao meio ambiente pode estar relacionado ao distanciamento que vem ocorrendo desde a infância.

Ao possibilitar aos *praticantespensantes* da escola participarem do processo de pensar essas construções a partir de suas leituras de mundo, experiências e necessidades podem contribuir para o desenvolvimento de um projeto arquitetônico mais democrático, participativo e que atenda às necessidades dos diferentes sujeitos que compõem os cotidianos escolares infantis, dentro da realidade de cada CMEI.

Isto é, no processo de elaboração do projeto arquitetônico há pouca ou nenhuma participação de educadores, crianças e suas famílias, aqueles que farão uso do prédio que está sendo construído (TIRIBA, 2021, p. 118).

Durante a pesquisa e contato com os/as membros/as da comunidade escolar, ficou evidenciado que nenhum deles nunca participou de reuniões ou conversas sobre a elaboração de projetos que envolvessem a construção de prédios destinados ao atendimento à educação infantil. Tiriba (2021) nos alerta sobre questões importantes que podem compor os pensamentos de elaboração dos projetos das edificações escolares, destacando o direito da criança a observar o que está no entorno da escola que faz parte das suas leituras de mundo:

As informações que colhemos indicam que, no Brasil, mesmo instituições públicas de Educação Infantil não atendem aos critérios de credenciamento e funcionamento apontados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998: um dos aspectos considerados é justamente a altura das janelas, de forma que as crianças ‘possam olhar o que existe do outro lado’” (TIRIBA, 2021, p. 74).

Aqui destaco a questão da altura das janelas, mas é possível refletir sobre outras questões que podem contribuir para a construção de escolas que possibilitem o

contato com o mundo natural e seus elementos. Por que não destinar um espaço a uma horta, um jardim, ao contato com a terra, pedras e árvores?

A seguir busco *ecorrefletir* sobre a possibilidade de pensar em uma escola mais *ecoinfante*, no sentido de ser pensada com a infância e com a ecologias infantis, em que a infância e as outras formas de vida possam caminhar juntas, tanto nas vivências de práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista em educação, como também no desenvolvimento de prédios que potencializem esse contato.

### 6.3 ESCOLAS ECOINFANTES

Neste subtópico, falo sobre o *esperançar* de um cotidiano melhor, inspirada nos diálogos teóricos tecidos até aqui. Busco inventar possibilidades de desfazer o divórcio entre os seres humanos e o meio ambiente. Assim, com inspiração em Ailton Krenak (2019), na obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, penso em práticas pedagógicas ecologistas e em escolas que possibilitem o reconectar-se com o natural e o desemparedar do pensamento em relação à interação entre seres humanos e o mundo natural.

Destaco que a maioria dos espaços físicos destinados à educação Infantil tem uma vivência envolvendo a sala de aula, onde professores/as e estudantes passam maior parte do tempo. Esse distanciamento acarreta o fortalecimento da concepção antropocêntrica, cujo ser humano é colocado como o centro, e as outras formas de vida são vistas como objetos de exploração a serviço da humanidade. Ao ser constituído dentro dessa realidade que não inclui o meio ambiente como elemento importante e essencial para seu convívio, as crianças podem ter diminuída sua percepção enquanto seres biofílicos, que fazem parte da e são o meio ambiente.

No mundo natural a criança fortalece o seu curiosar, que indaga sobre as situações dos cotidianos, que trazem consigo suas experiências e saberes tecidos na sua leitura de mundo (FREIRE, 2021a).

Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom-senso (FREIRE, 2021a, p. 61).

O/a educador/a pode utilizar essa curiosidade ingênua, para construir uma curiosidade crítica, epistemológica, nos termos de Freire (2021), sobre os acontecimentos do bairro onde moram, do entorno escolar, das mídias e jornais, promovendo uma dialogicidade entre os saberes que os/as educandos/as trazem e os saberes curriculares.

Essa conexão nos possibilita refletir sobre os impactos políticos de nossas práticas sociais e pedagógicas na sociedade e no planeta, bem como a importância de ensinar com criticidade e a possibilidade de abordar uma educação ambiental que seja:

Uma educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2014, p. 13).

Ressalto aqui esse conceito de educação ambiental, pois acredito que desenvolver formas de reexistir diante do modelo escolar que vem sendo desassociado ao meio ambiente pode partir do desemparedamento do pensar as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva ecologista em educação e da construção de edificações escolares que possibilitem o contato com o mundo natural. Creio em um contato que possa gerar o que Ailton Krenak (2022) chama de desenvolver “alianças afetivas” e ter “o coração no ritmo da terra”. Não é ter simplesmente um espaço com elementos do mundo natural para dizer que ele existe, mas de criar possibilidades, vivências e práticas pedagógicas que incluam o mundo natural nas vivências do cotidiano escolar.

É importante que os *pequenosinfantes* e as professoras possam se reconectar e vivenciar não somente por meio de suas práticas pedagógicas, mas também do espaço físico onde estão inseridos, em “[...] uma experiência de afetação da vida [...]” (KRENAK, 2022, p. 104) com o mundo natural. Por isso trago aqui também a problematização do modo de vida capitalista, em que o mundo natural é visto como mercadoria a ser vendida e explorada, que não o reconhece como território de

aprendizagens, descobertas, brincadeiras e vivências importantes para o desenvolvimento de *ecoinfânciasvivas*.

Refletir sobre a importância do explorar, conviver e brincar no mundo natural, como uma questão estética, com seriedade política, pedagógica e ética, nos possibilita pensar em formas de reconectar a infância ao meio ambiente, dentro do cotidiano escolar, podendo ter como aliada a esse processo espaços físicos e edificações que permitam o natural se entrelaçar com os cotidianos escolares, com a infância, com as vivências.

Nesse contexto, precisamos afirmar a importância de desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. [...] Encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer goiaba tirada do pé, ouvir o canto de um pássaro, observar as nuvens brincando no céu...que ensinamentos, que aprendizagens, que estados de espírito essas experiências propiciam? Sabemos o quanto fazem bem, e nos tranquilizam, energizam (TIRIBA, 2021, p. 201).

Ao pensar na construção de escolas *ecoinfantes*, penso no desenvolvimento de espaços físicos que possam propiciar bons encontros com as outras formas de vida e se reconhecer como parte do mundo natural, onde os *pequenosinfantes* possam ter uma conexão afetiva com espaços verdes, repletos de vida e saúde, como nos mostra Eva Heller (2013, p. 195), em seu livro “A Psicologia das cores”: “A cor verde é o símbolo da vida em seu mais amplo sentido – não só com relação à humanidade, mas a tudo que cresce. ‘Verde’ é o oposto de murcho, de seco, de morto”.

Quando as crianças descobrem o “Cantinho Verde” dentro do CMEI, elas começam a explorar aquele espaço com todos os seus sentidos. Elas querem olhar e tocar as diferentes texturas das folhas. Sentem o cheiro e o gosto do “chá” de algumas plantas. Escutam os sons das folhas que se agitam com o vento que passa entre elas.

Essas experiências foram vivenciadas em um espaço físico pequeno, mas grande em importância e como potência de aprendizagens. Desta forma, se a elaboração dos projetos destinados à construção ou reforma das escolas pudesse conter esse olhar da infância, seria possível espalhar “Cantinhos Verdes” pelos CMEIs, “[...] pela

perspectiva da civilização, o verde aparece como cor simbólica da natureza” (HELLER, 2013, p. 194).

Apresento aqui algumas reflexões acerca dos diálogos realizados nos cotidianos da escola pesquisada, sem colocá-las como solução para as demandas que envolvem a educação ambiental ou as práticas pedagógicas ecologistas em educação, mas gerar reflexões e apontar possibilidades de desemparedar pensamentos, espaços e práticas no cotidiano da educação infantil.

Também não quero ser contrária aos brinquedos coloridos dos parquinhos, pois as crianças os adoram e vivenciam ali bons encontros. Mas é possível mesclar esses espaços físicos, propiciando também uma experiência com a terra, desenvolver uma leitura debaixo de uma árvore, observar os seres vivos que passam pelo jardim, em uma tentativa de conciliar o natural e o construído nos cotidianos da educação infantil.

Na busca por

[...] germinar, brotar, verdejar. O verde é a cor da primavera. Verde-amarelo-azul-rosa; o acorde da primavera é único, não aparece sob nenhum outro conceito: aqui se vê também como cada cor pode agir de múltiplas maneiras, dependendo das demais cores a que ela se combina (HELLER, 2013, p. 196).

Ao realizar pesquisas sobre a estrutura arquitetônica de escolas de outros países, percebe-se a presença de espaços integrados ao meio ambiente em conexão com a construção dos prédios destinados ao atendimento do público infantil. Por exemplo, uma escola construída em Burkina Faso, na África, pelo arquiteto Diébedo Francis Kéré, e um jardim de infância realizado pelo HGAA, um escritório de arquitetura de Hanoi, no Sudeste Asiático, Vietnã. Reitero que o foco deste trabalho não é abordar as questões políticas, sociais e econômicas desses lugares, mas focar na relação das edificações arquitetônicas e o mundo natural.

Nesses projetos, o pensar os *espaçostempos* das infâncias nos cotidianos escolares busca planejar edificações que estejam interligadas com o meio ambiente e com espaços onde seus *praticantespensantes* estejam inseridos, de modo que a arquitetura escolar permita salas de aulas com poucas paredes, com portas de vidro

que viabilizam o contato com a parte externa, que possui árvores, jardins, hortas, terra, plantas, pássaros, ventilação natural.

O projeto para a Escola Primária evoluiu de uma longa lista de parâmetros, incluindo custo, clima, disponibilidade de recursos e viabilidade de construção. O sucesso do projeto dependia de abraçar e negar essas restrições. A fim de maximizar os resultados com os recursos mínimos disponíveis, uma construção híbrida de argila/lama foi usada principalmente. A argila encontra-se em abundância na região, sendo tradicionalmente utilizada na construção de habitações. Essas técnicas tradicionais de construção de argila foram modificadas e modernizadas para criar uma construção estruturalmente mais robusta na forma de tijolos. Os tijolos de barro têm a vantagem adicional de serem baratos, fáceis de produzir, além de oferecerem proteção térmica contra o clima quente. Apesar de sua durabilidade, no entanto, as paredes ainda devem ser protegidas das chuvas prejudiciais com um grande telhado de zinco suspenso. Muitas casas em Burkina Faso têm telhados de metal corrugado que absorvem o calor do sol, tornando o espaço interior intoleravelmente quente (ARCHDAILY, 2016).

O arquiteto Francis Kéré é de Burkina Faso, na África, considerado um dos países mais pobres do mundo. Ele nasceu em uma pequena vila chamada Gando, onde não havia eletricidade, nem acesso à água potável nem à escola. Então, precisou deixar sua família aos sete anos para conseguir estudar, indo morar em uma cidade longe de sua vila e sem ter contato frequente com seus familiares.

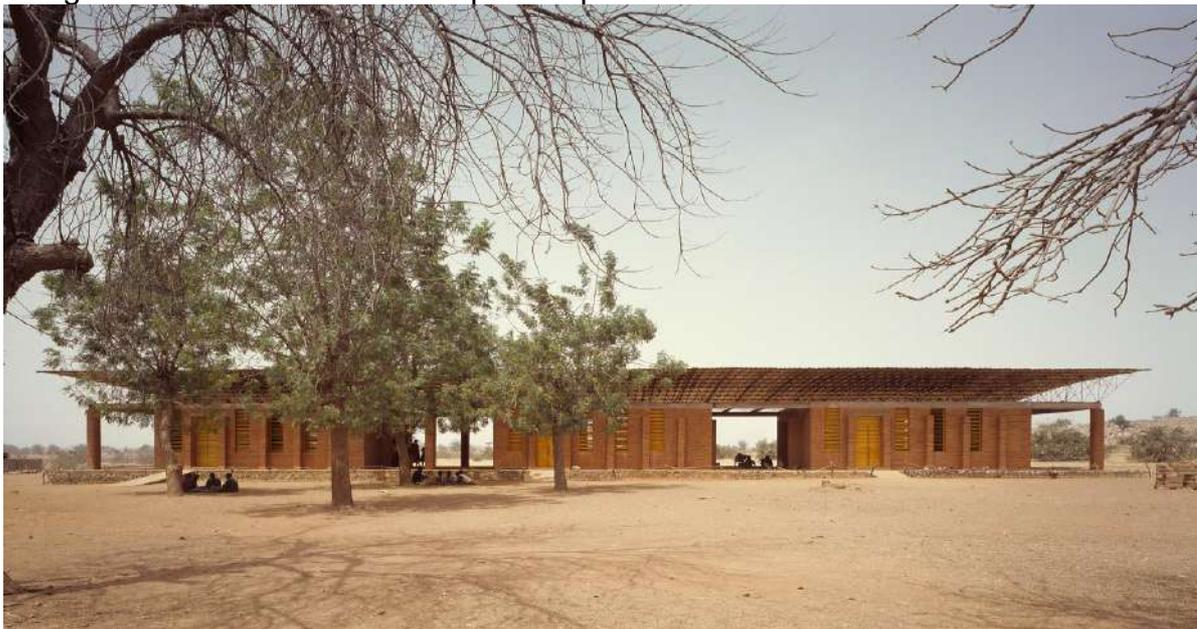
Na escola em que Kéré estudou quando criança, ele dividia a sala de aula com mais de 150 crianças. Depois de ter ajuda financeira das pessoas de onde morava, ele conseguiu uma bolsa de estudos em Berlim, na Alemanha, para se tornar arquiteto. Durante esse período de estudos, ele sempre quis oferecer melhores oportunidades para as crianças de sua vila natal em Gano. Ele queria utilizar suas habilidades para construir uma escola no local.

Então, Francis Kéré, mesmo ainda sendo estudante de arquitetura, conseguiu arrecadar dinheiro e, junto com a comunidade da vila de Gano, conseguem construir uma escola. Quero destacar que a construção da escola foi realizada com a participação de mulheres e homens da vila e utilizando materiais que já faziam parte dos cotidianos daquele povo, valorizando seu trabalho e sua cultura. O arquiteto buscou utilizar materiais daquela região e incluir a comunidade no desenvolvimento

da instituição, pensando nos recursos disponíveis, no clima da região e o contato com o natural.

As paredes da escola foram todas construídas com blocos compactados de argila de Gano, a estrutura do telhado foi feita com barras baratas de aço, que normalmente são escondidas dentro do concreto. Nas salas de aula, o teto feito com barras de aço buscava criar conforto nesses espaços, pois em Burkina Faso a temperatura pode chegar a 45°C. Desta forma, o arquiteto desenvolveu uma sala com ventilação simples, onde a sala de aula fosse um espaço bom para o ensino e a aprendizagem. Esse projeto foi concluído e criou oportunidades na comunidade de Gano, sendo uma ação pensada a partir das necessidades e especificidades daquele povo, daquela região.

Imagem 49 – Escola construída pelo arquiteto Francis Keré em Burkina Faso/África

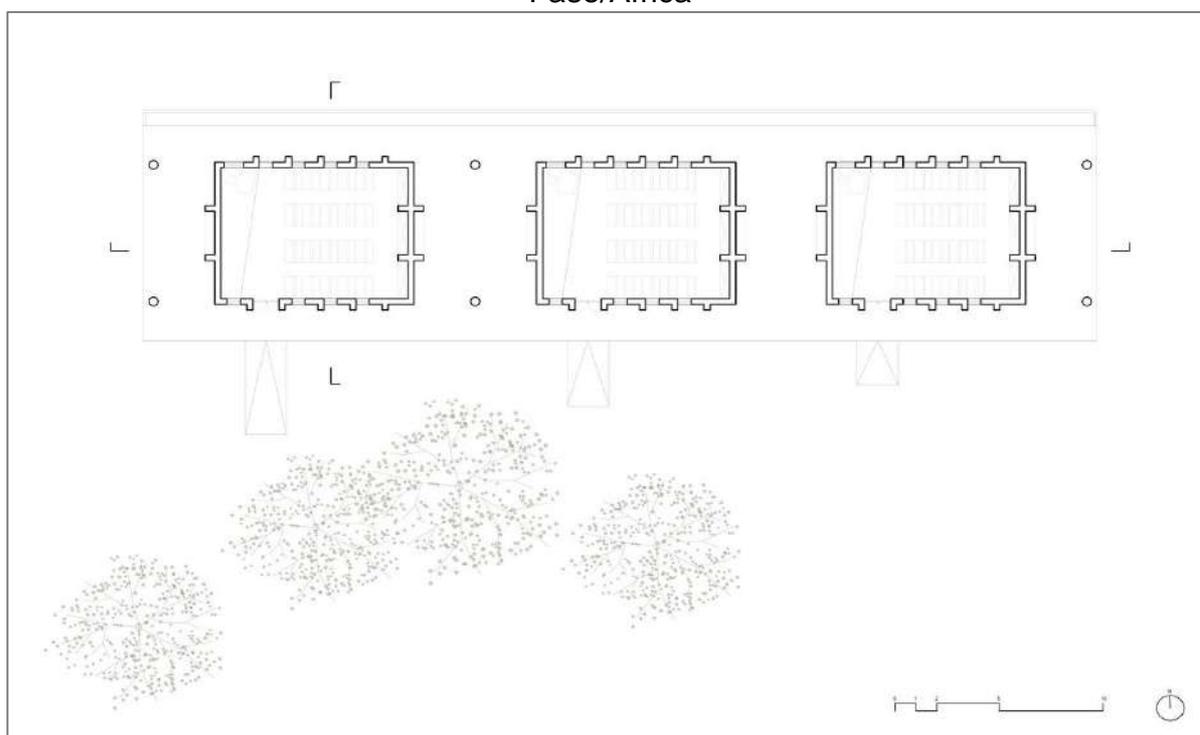


Fonte: Acervo site ArchDaily.

Antes de executar aquele projeto, Francis Keré dialogou com aquela comunidade, mesmo sendo ele pertencente àquele local. Ele conversou com os/as moradores/as, promovendo um entendimento da população da vila acerca dos processos de construção; tirou as dúvidas, ouviu as necessidades e anseios dos habitantes. Somente depois desses diálogos, pôde iniciar a construção da escola, tornando esse um trabalho coletivo.

Trago esta escola em Gana como exemplo de escola pensada e construída a partir de um olhar sensível para aquela comunidade por meio de uma ação dialógica. Chamo assim, pois foi desenvolvida com base no diálogo. A escola é construída com o povo, com a sua voz, suas necessidades, buscando melhorar a qualidade de vida daquela comunidade.

Figura 3 – Planta baixa do primeiro pavimento – Escola construída em Burkina Faso/África



Fonte: Acervo site ArchDaily.

Desta forma, trago aqui reflexões que possam: “mostrar que a arquitetura pode ser inspiradora para as comunidades moldarem seu próprio futuro” (KERÉ, 2013). Acredito, assim, que Keré, ao erguer as vozes das comunidades escolares nos processos de planejamento dos projetos arquitetônicos das escolas, pode contribuir para a construção de *espaçotempos* repletos de significados e que atendam da melhor maneira aos anseios e necessidades das pessoas que irão conviver dentro dos cotidianos escolares.

Natural de Burkina Faso, Francis Kere cresceu com muitos desafios e poucos recursos. Quando era criança, ele viajou quase 40 quilômetros até a próxima aldeia para frequentar uma escola com pouca

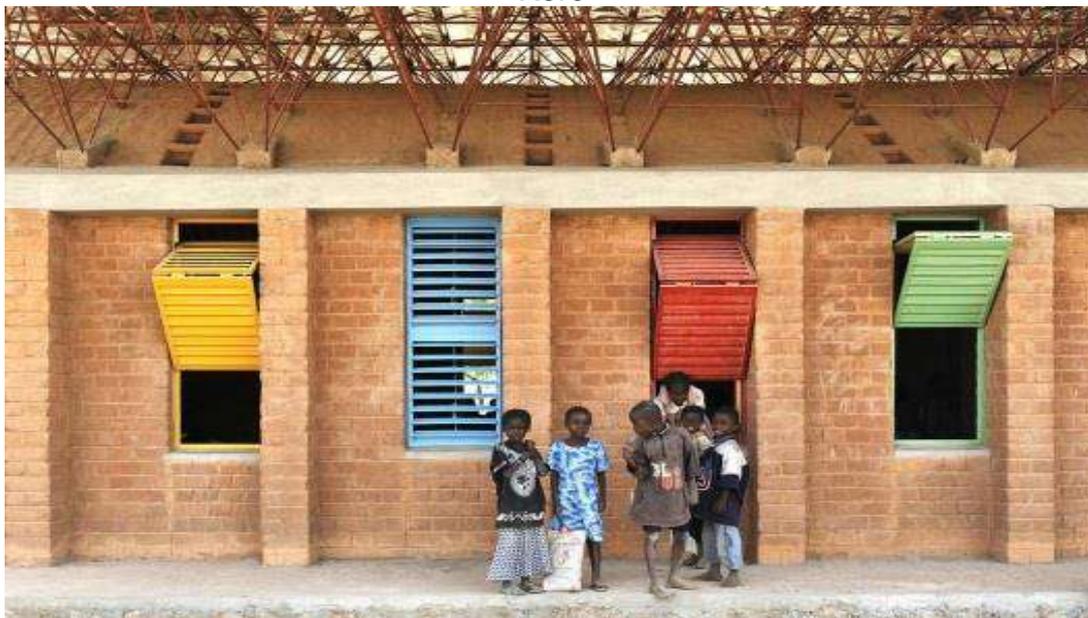
iluminação e ventilação. A experiência de tentar aprender neste ambiente opressivo o afetou tanto que, quando começou a estudar arquitetura na Europa, decidiu reinvestir seus conhecimentos na construção de uma nova escola em sua aldeia natal. Com o apoio de sua comunidade e os fundos arrecadados por meio de sua fundação, Schulbausteine fuer Gando (Tijolos para Gando), Francis iniciou a construção da Escola Primária, seu primeiro prédio (ARCHDAILY, 2016).

Imagem 50 – Escola construída pelo arquiteto Francis Kéré em Burkina Faso/África



Fonte: Acervo site ArchDaily.

Imagem 51 – Escola Primária em Burkina Faso, 2001. Arquiteto Diébedo Francis Keré



Fonte: Acervo site Vitruvius.

O outro exemplo que quero apresentar neste estudo é um jardim de infância projetado pelo HGAA, que é um escritório de arquitetura de Hanoi, no Vietnã. Esta edificação escolar foi pensada de modo a respeitar a independência das crianças e a desenvolver ambientes onde elas pudessem explorar utilizando seus sentidos. Dentro da área reservada à construção da escola, foi pensado e separado um espaço destinado ao natural para as crianças, com árvores e flores.

Imagem 52 – Jardim de infância no Vietnã



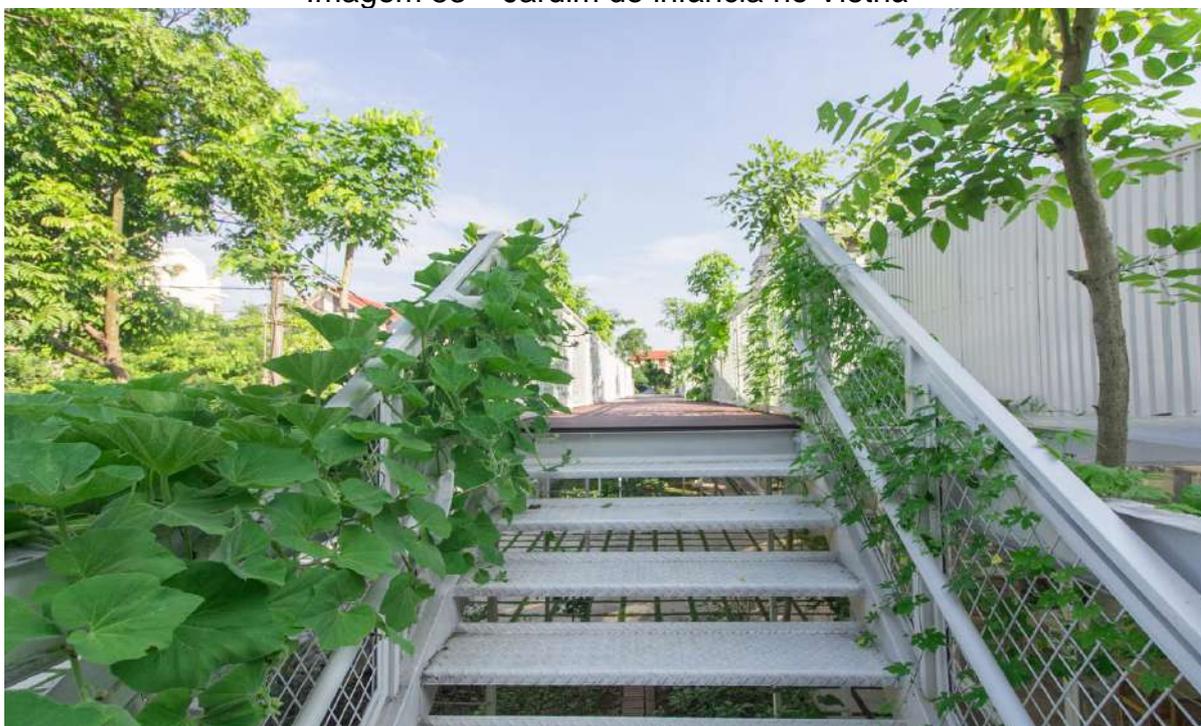
Fonte: Acervo site ArchDaily.

Desta forma, as salas de aulas foram projetadas para ficarem entre as árvores e plantas, que possibilitam ao clima ao redor das salas de aulas um ambiente fresco com vista para o jardim, hortas e árvores, buscando também um espaço mais tranquilo e com contato com o meio ambiente.

Embora a área do terreno não seja grande, apenas cerca de 600m<sup>2</sup>, o investidor está determinado a dedicar mais de 50% do terreno ao jardim, para criar um espaço de aprendizado próximo à natureza, no qual as crianças possam aprender, se conectar e interagir com a natureza com mais frequência do que nas aulas regulares (ARCHDAILY, 2020).

A escola foi construída em uma área residencial em Ha Long City, Quang Ninh, considerada uma das cidades que mais cresce no Vietnã. Desta forma, o escritório de arquitetura HGAA pensou em desenvolver uma estrutura que tivesse uma construção simples, de fácil instalação e baixo impacto no terreno.

Imagem 53 – Jardim de infância no Vietnã



Fonte: Acervo site ArchDaily.

Como solução, a escola foi construída com estruturas em aço, sendo dois blocos rodeados por jardins. Nesse espaço existem dois jardins, sendo um com árvores, e

outro com plantas trepadeiras, que são ligados por meio de escadas de ferro que dão acesso a uma passarela aérea que possibilita uma circulação contínua pelo jardim.

As crianças terão mais espaço para se movimentar e o espaço se tornará um interessante lugar de descoberta. Elas podem correr e olhar as plantas, tocá-las e vê-las crescer diariamente. Neste jardim, as crianças podem aprender a plantar e cuidar das frutas e legumes da estação, além de suas flores favoritas (ARCHDAILY, 2020).

Imagem 54 – Jardim de infância no Vietnã



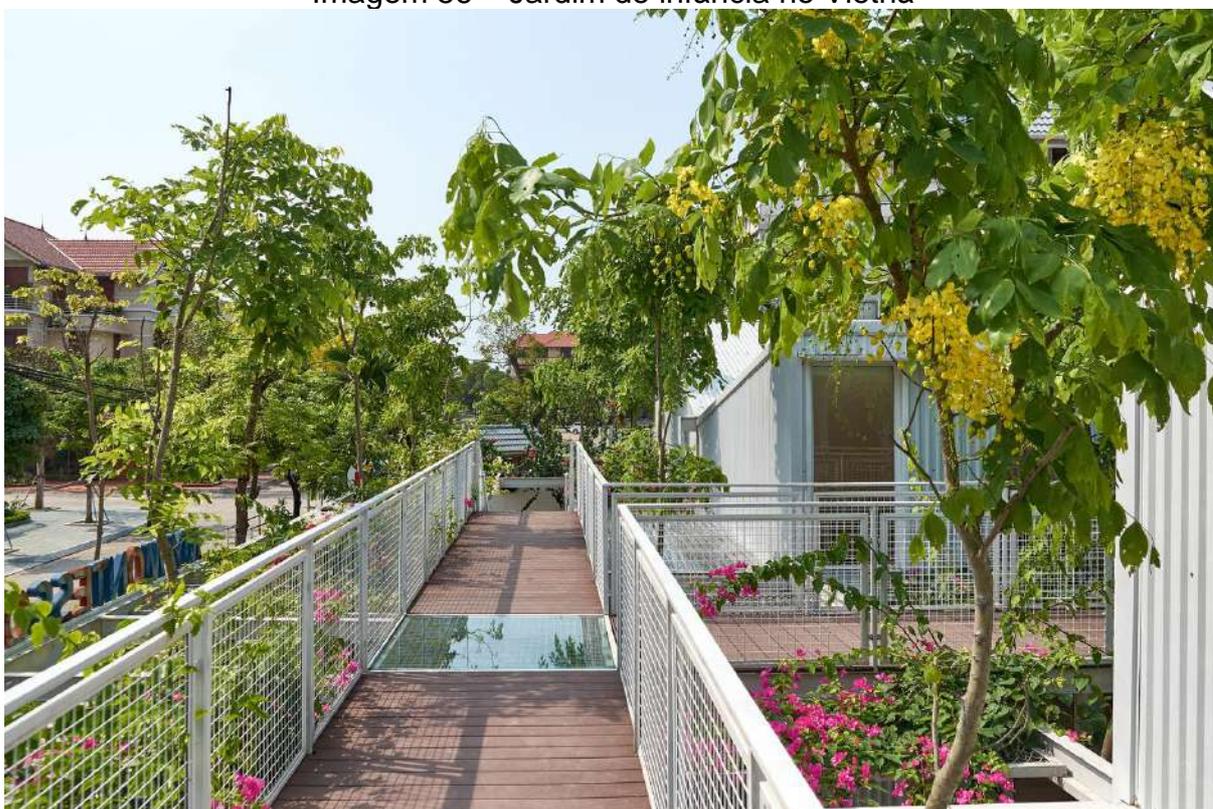
Fonte: Acervo site ArchDaily.

Imagem 55 – Jardim de infância no Vietnã



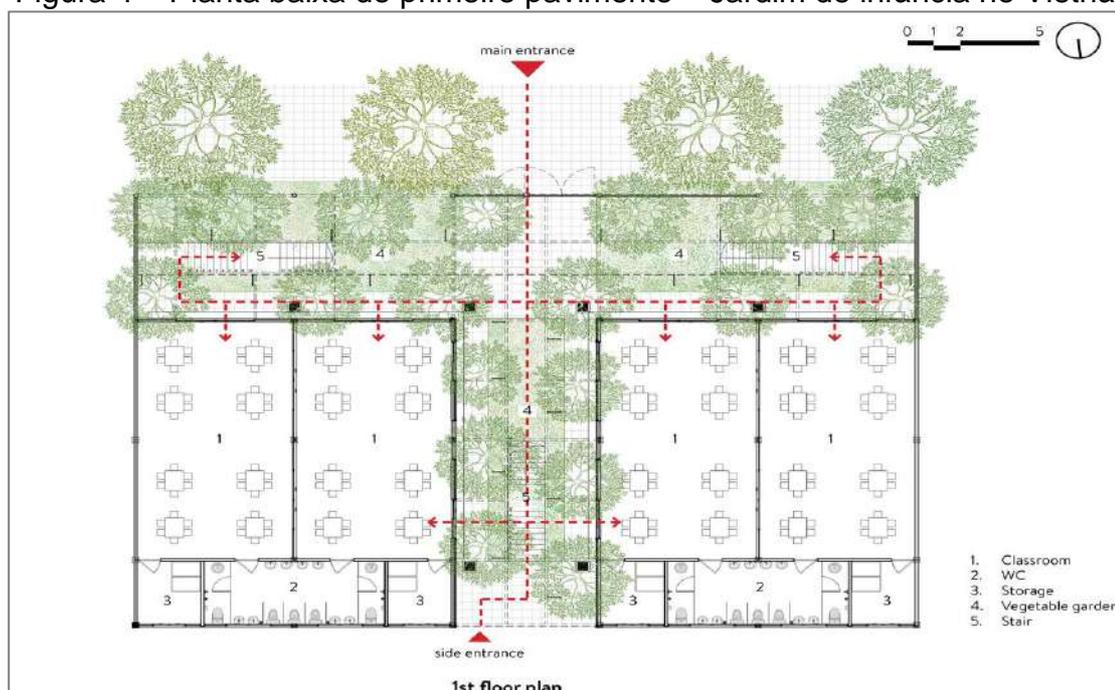
Fonte: Acervo site ArchDaily.

Imagem 56 – Jardim de infância no Vietnã



Fonte: Acervo site ArchDaily.

Figura 4 – Planta baixa do primeiro pavimento – Jardim de infância no Vietnã



Fonte: Acervo site ArchDaily.

Problematizo aqui pensar as edificações escolares como lugar de interação com o mundo natural, em que o sentimento de pertencer a ele seja desenvolvido, buscando romper com a ação de colonizar as infâncias e o natural, mas um modo novo de habitar a escola reconectando as crianças, mundo natural e os processos de desenvolvimento dos conhecimentos. Partindo dessas reflexões, penso em escolas *ecoinfantes* no sentido de pensar essa interação entre o projeto arquitetônico de uma escola e o mundo natural, cujas interações, vivências e práticas pedagógicas possam ser planejadas e proporcionadas dentro e fora da instituição, em que seus *espaçostempos* possam incluir o natural como parte da comunidade escolar.

Assim, refletir sobre as construções futuras e daquelas que já existem, buscando essa relação entre todos, não é uma tarefa fácil, mas a intenção é provocar diálogos, reflexões e o esperar de mudanças nas questões arquitetônicas das nossas escolas.

Em um esforço para buscar mudanças a partir de soluções arquitetônicas simples, mas ousadas - criando uma sala de aula no meio de um jardim bem no coração da cidade, esperamos contribuir para melhorar a qualidade dos espaços educacionais, inspirando as próximas mudanças (ARCHDAILY, 2020).

## 7 EXPERIÊNCIAS COM ECOLOGIAS INFANTIS

*“As crianças indígenas[...] aprendem a compartilhar o lugar onde vivem [...] o indivíduo conta menos que o coletivo. [...] nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra.”*

Ailton Krenak (2022)

Neste capítulo abordarei sobre a proposta de desenvolvimento de oficinas que buscam interligar a infância a diferentes espaços potentes de conexão com o entorno onde vivem e moram. Além de vivenciar experiências brincantes com o mundo natural fora dos espaços escolares, desfrutando os diversos espaços existentes no município de Cariacica. Isto é, conhecer e conviver com alegria nos espaços onde se encontram inseridas e desenvolvendo novas leituras de mundo.

A proposta de desenvolver as oficinas surgiu a partir do diálogo com o referencial teórico que embasa a presente pesquisa e as vivências nos cotidianos escolares, que nos possibilitou refletir sobre o que Ailton Krenak chama de “alianças afetivas” e “experiências de afetação da vida”, em que seja possível desenvolver experiências afetivas que possam proporcionar conexão e pertencimento aos diferentes espaços que interligam a vida, a infância e o planeta.

Em um círculo de diálogo realizado com as crianças do infantil 5, conversamos sobre o que eles gostariam de ter no CMEI. As respostas foram variadas: “Eu queria que tivesse um pátio bem grande.”; “Eu queria que tivesse mais brinquedos.”; “Eu queria que tivesse uma árvore pra gente subir e colocar um balanço.”

Partindo dessas conversas e dos círculos do capítulo anterior, que abordou sobre as chuvas no município, propus algumas vivências que receberam o título de “*Ecoinfânciasvivas*”. Elas seriam oficinas pensadas a partir dos cotidianos escolares, do entorno do CMEI e locais do município, que poderiam ser vividas como práticas pedagógicas ecologistas em educação.

Em diálogo com as crianças e professoras regentes, perguntei o que eles e elas gostariam de fazer fora da sala de aula. As respostas foram imediatas: “Eu queria ir

no parquinho um tempão.”; “Eu queria ir no Cravo e a Rosa.”; “Tia, porque você não leva a gente no passeio?”; “É verdade! Eu quero ir no passeio.”

Após esse momento de conversa e trocas, elaboramos algumas propostas de vivências e práticas pedagógicas que fossem ao encontro da voz e opinião dos/as estudantes. A proposta das oficinas “*Ecoinfânciasvivas*” foi apresentada a todo corpo técnico-pedagógico do CMEI e à Secretaria Municipal de Educação do município de Cariacica, que concedeu uma carta de anuência para realizar as oficinas. É importante destacar o acolhimento e participação da equipe do CMEI para o desenvolvimento da pesquisa e das vivências da oficina. O envolvimento das professoras regentes, dos/das professores/as de área, coordenadoras, pedagoga e diretora foi relevante para trilhar os caminhos da pesquisa.

Partindo destas *ecorreflexões* e nos desdobramentos do estudo, como o desenvolvimento para a elaboração do Produto Educacional, utilizo as *ecoinfânciasvivas* como proposta de elaboração. Assim, busco uma reconexão entre infância e as outras formas de vida, no desenvolvimento de um olhar crítico acerca das temáticas ambientais da modernidade e suas consequências para o planeta. Desse modo, acredito em uma educação como prática de liberdade, em que a voz da infância possa ser erguida.

A seguir será abordado sobre a proposta metodológica das “*Ecoinfânciasvivas*” e seus desdobramentos nos cotidianos escolares pesquisados.

## 7.1 ECOINFÂNCIASVIVAS

As oficinas intituladas “*Ecoinfânciasvivas*” têm como intenção o desenvolvimento do Produto Educacional, que é um desdobramento desta dissertação. O estudo foi pensado a partir do acompanhamento dos processos que não cessam nos cotidianos escolares e das relações entre e com os *praticantespensantes* do trabalho. O Produto Educacional é gerado das experiências nos cotidianos escolares e dos diálogos amorosos com os diferentes teóricos que dão embasamento teórico a esta pesquisa, reconhecendo as crianças como seres biofílicos, que se sentem atraídas ao que é

vivo, pelo mundo natural, as *ecoinfânciasvivas* buscam desenvolver propostas de práticas pedagógicas ecologistas em educação a partir das leituras de mundo e experiências da infância, proporcionando experiências de reconexão com o mundo natural e um olhar crítico sobre as problemáticas ambientais do entorno onde estão inseridas e do planeta.

Acredito em uma educação como prática de liberdade, onde podemos sair de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade crítica (FREIRE, 2021a). A infância enquanto força de viver (KHOAN, 2021) pode contribuir com suas reflexões e diferentes maneiras de ler o mundo.

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito interessante do que inventar futuros (KRENAK, 2022, p. 100).

Reconhecemos as crianças como seres vivos que querem brincar e interagir juntos, estando sempre em movimento, que possibilita aprender a conviver com os outros e com as outras formas de vida.

Assim, consideramos os humanos como seres da cultura, e simultaneamente, da natureza, porque indissociáveis do ambiente, chegamos ao conceito de biofilia, que permite relacionar desequilíbrio ambiental com as condições de distanciamento impostas por um estilo de vida em que os seres humanos não convivem com elementos do mundo natural (TIRIBA, 2017, p. 75).

Desse modo, busquei desenvolver um Produto Educacional no formato de oficinas, que possam erguer ecologias infantis, suas vivências nesses cotidianos e os conhecimentos que são tecidos, colaborando com a elaboração de práticas pedagógicas ecologistas. Este Produto Educacional tem como objetivo promover a construção de práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista nos cotidianos da educação infantil, partindo da infância como força e modo de vida, que tem nos outros modos de vida uma conexão, que nos mostram caminhos.

As oficinas envolveram estudantes e educadoras do infantil 5, professoras de área, coordenadoras, pedagoga e diretora. As vivências foram registradas por meio de fotos

transformadas em cartões-postais. A intenção de confecção deles é levar as *imagensnarrativas* das ecologias infantis desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas ecologistas, a partir do contato com os espaços onde estão inseridos. Levando a mensagem de reconectar-se, de conhecer para cuidar.

Nesse sentido, busco *ecorrefletir* acerca dos cotidianos escolares, seu entorno, as vivências e problemáticas ambientais encontradas nesses espaços. A intenção foi promover a participação da comunidade escolar e o sentimento de pertencimento, coletividade e protagonismo, reconhecendo nos espaços que se encontram dentro e fora dos muros escolares a possibilidade de tecer diferentes redes educativas, educações ambientais e ecologias infantis.

As oficinas intituladas “*Ecoinfânciasvivas*” têm na composição do seu nome o prefixo “eco” que vem da palavra ecologia, referente à relação entre os seres vivos e os espaços onde vivem. O termo infância, como força de vida revolucionária que conectada ao mundo natural, possibilita o desenvolvimento de outras leituras de mundo, significativas e alegres. O termo vida está ligado ao mundo natural, ao planeta enquanto organismo vivo (KRENAK, 2022).

“*Ecoinfânciasvivas*” são oficinas elaboradas a partir dos desdobramentos da pesquisa. Este Produto Educacional também é composto pela confecção de cartões-postais, por meio das *imagensnarrativas*, desenhos, narrativas das infâncias, das ecologias infantis, educações ambientais e práticas pedagógicas ecologistas. Isso possibilita um movimento de erguer as vozes das experiências e vivências das infâncias com o mundo natural, reconhecendo essa relação como direito à alegria e parte do desenvolvimento integral da criança.

Busquei com este Produto Educacional desencadear *ecorreflexões* acerca de movimentos de pertencimento aos espaços onde se vive, de conexões afetivas com o mundo natural, desenvolvendo um sentimento de preservação e amor pelas outras formas de vida com práticas pedagógicas ecológicas que possam dialogar com a própria história de vida da criança. Ao final das *ecoinfânciasvivas*, os cartões-postais criam uma conexão rizomática ao compartilhar as ecologias infantis e educações ambientais que habitam as *imagensnarrativas* dos postais.

## 7.2 CARTOGRAFIAS AFETIVAS PELO ENTORNO DO CMEI

Os caminhos metodológicos das *ecoinfânciasvivas* se iniciam por meio de uma caminhada, visitando o entorno do CMEI. Nessa vivência as crianças tiveram a oportunidade de realizar o percurso entorno do CMEI com calma e observando os espaços, objetos, construções, seres vivos, os elementos que faziam parte daqueles cotidianos e que não eram percebidos por elas ao passarem para chegar até a escola. Todo o trajeto foi registrado em fotos, filmagens e narrativas no meu diário de bordo.

As práticas pedagógicas ecologistas vivenciadas no “*Ecoinfânciasvivas*” foram previamente dialogadas com os/as participantes. Todas as práticas desenvolvidas na parte externa do CMEI foram previamente comunicadas às famílias e realizado um pedido de autorização dos responsáveis das crianças. Cada saída pedagógica, que fazia parte das práticas pedagógicas ecologistas das *ecoinfânciasvivas*, contou com a participação das professoras regentes, da professora de educação física, coordenadoras, pedagoga e diretora, prezando sempre pela segurança das crianças durante a realização das práticas.

Após cada uma das saídas pedagógicas, foram desenvolvidas outras práticas a partir das vivências dos/as estudantes. Realizamos círculos de diálogos acerca do que haviam experienciado naquele momento, surgindo também a possibilidade de promover intervenções que poderiam contribuir de modo positivo com problemáticas ambientais que foram percebidas pelas crianças.

Essas intervenções foram realizadas a partir do olhar das infâncias que participaram das *ecoinfânciasvivas* com a mediação da pesquisadora e comunidade escolar. No próximo subtítulo, abordo as *ecoinfânciasvivas* em ação, os desdobramentos das vivências.

### 7.3 CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS *ECOINFÂNCIASVIVAS*

Retomando o círculo de diálogo em que as crianças colocavam a vontade de vivenciar um “passeio”, a primeira prática pedagógica ecologista das oficinas *ecoinfânciasvivas* foi realizar uma caminhada pelo entorno do CMEI pesquisado. Os/as estudantes estavam animados para iniciarmos a caminhada pela rua que passa atrás da escola.

No início do trajeto as crianças encontraram um jardim que fica ao lado do CMEI, que é cultivado pela escola. Elas pararam em frente ao jardim, observaram e descreveram o que estavam encontrando naquele espaço, com empolgação e alegria: “Olha tia, aqui tem um monte de plantas né! Elas têm folhas diferentes.”; “Olha, tem formiguinhas também.”; “Eu encontrei a casa das formigas.”; “Tia, tem lixo aqui. A gente pode tirar?”; “A gente não pode jogar lixo na natureza, né, tia? Se não ela vai morrer.”

Nesse primeiro momento as crianças se interessam pelo jardim e seus elementos e observam que existe lixo naquele lugar. Elas se preocupam com aquela situação e querem retirar a sujeira que ali estava. É possível perceber os olhares de curiosidade e de cuidado com aquele espaço que está sempre ali na entrada do CMEI, mas que quando percebido com um olhar diferente, pode gerar outras leituras. Partindo dessas narrativas:

A gente devia olhar bem para esse gesto, ouvir a voz dessa criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que a gente teve até agora precisa ser questionada. A escolha de um outro mundo feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos (KRENAK, 2022, p. 106).

Imagem 57 – Oficina Ecoinfânciasvivas: caminhada ao redor do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 58 – Oficina Ecoinfânciasvivas: caminhada ao redor do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 59 – Oficina Ecoinfânciasvivas: caminhada pelos arredores do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Para realizar a coleta do lixo que estava no jardim, as crianças utilizaram luvas e sacolas. Durante esse movimento, uma criança perguntou: “Tia, eu posso pegar uma folha dessa?” E outras crianças também pediram para pegar outros elementos que foram encontrando pelo caminho. Separamos uma sacola para recolher o lixo que eles/as queriam retirar do jardim e outra para colocar os elementos que achavam interessantes, como: folhas diversas, abacate, flores, pedras (todos encontrados no chão).

A cada parte da caminhada, as crianças se interessavam e descobriam algo novo, como um terreno ao lado do CMEI, onde eles/as queriam subir: “Vamos escalar a montanha.”

Imagem 60 – Oficina Ecoinfânciasvivas: arredores do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 61 – Oficina Ecoinfânciasvivas: arredores do CMEI



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 62 – Oficina Ecoinfânciasvivas: subindo a montanha



Fonte: Acervo pessoal.

Acredito que essas experiências podem possibilitar o desenvolvimento dos *imaginamundoinfantis*, que é a força da imaginação. A capacidade de criar outros mundos e se perceber como parte integrante do meio ambiente. Portanto, reafirmo aqui as considerações de Ailton Krenak e suas vivências com o mundo natural:

Então, o primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza num sentido amplo, de me entender como extensão de tudo, e ter essa experiência do sujeito coletivo. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar (KRENAK, 2022, p. 102-103).

Seguindo o percurso, as crianças encontram um outro formigueiro e seres vivos: “Eu encontrei uma joaninha.”; “Não pode matar!”; “Olha, aqui tem outro formigueiro esse é diferente.”; “Aí! As formigas estão me mordendo.”; “Tia eles pisaram no formigueiro, por isso as formigas morderam eles.”

Imagem 63 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 64 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 65 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Percebíamos nos olhares e sorrisos que aqueles momentos estavam sendo vivenciados com alegria e afeto. Os adultos também participavam e se contagiavam com as descobertas. Seguindo com a caminhada, elas encontram com uma barata morta: “Na minha casa já teve uma barata igual a essa.”; “Na minha também, mas meu pai matou.”; “Deixa eu ver também.”

Imagem 66 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Logo em seguida, elas encontram um outro jardim, que era de uma das casas do bairro, lá observaram atentas procurando por mais “Bichinhos da natureza”, como estavam chamando. Nesse espaço elas encontram uma aranha: “Olha tia, aqui tem uma aranha na teia.”; “Não pode colocar a mão nela não, tá?! Ela morde!”

Imagem 67 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 68 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Mais à frente, as crianças encontram um portão que estava aberto e, na varanda, havia uma gaiola com calopsitas. Ao ouvirem o canto dos pássaros, as crianças

correm para ver. De repente, o portão estava cheio de crianças, e a dona da casa, moradora do bairro, acolhe as crianças e conversa com elas.

Imagem 69 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 70 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 71 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Ali pertinho, existe uma igreja católica, e as crianças queriam entrar, então pedimos permissão ao pároco, que autorizou a nossa entrada. Elas adentraram empolgadas e seguiram conhecendo o quintal da igreja, que é grande e com plantas. No pátio da igreja encontramos uma árvore, na qual aproveitamos para descansar e ouvir uma história. Em seguida, elas pediram: “Tia, você tira uma foto nossa aqui na árvore?”

Imagem 72 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Ainda na igreja, os/as estudantes encontraram um outro formigueiro e, mesmo já tendo observado os anteriores, eles/as tinham o interesse de chegar pertinho e olhar. Em seguida, a caminhada prosseguiu pelas escadarias e ruas do bairro.

Imagem 73 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 74 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 75 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Ao lado do CMEI, existe um ponto onde os moradores e moradoras jogam lixo e, ao passarem por esse espaço na rua, a atenção das crianças se voltou para a pilha de sacolas. Essa observação gerou diversas reflexões: “Olha, tia, perto da nossa escola está cheio de lixo.”; “O lixo tem o cheiro ruim.”; “Por que as pessoas jogam o lixo na rua, tia?”; “Tem que jogar o lixo na lixeira, não na rua.”

Nesse momento os/as profissionais que participavam da caminhada dialogavam com as crianças sobre as perguntas e mediavam as reflexões sobre as consequências do lixo jogado na rua perto do CMEI e das casas dos moradores e moradoras.

A grade branca que aparece na imagem anterior é de uma escola que era do governo estadual e que hoje está desativada. Esse prédio passará por reformas e será um anexo do CMEI, existindo uma preocupação da comunidade escolar sobre o ponto de descarte do lixo ficar ao lado do prédio sede do CMEI e próximo ao seu futuro anexo, já que isso pode contribuir para o mau cheiro, o aparecimento de insetos e ratos, mosquitos e doenças. Durante a conversa com as crianças, elas também destacaram algumas das situações descritas anteriormente. Durante o diálogo que aconteceu na rua ao lado, enquanto observavam, o caminhão que faz o recolhimento do lixo no município passou, e os garis recolheram as sacolas.

Imagem 76 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse momento as crianças começaram a bater palmas para os garis, que ficaram felizes e agradecidos com aquele gesto; mesmo sendo simples, foi algo que partiu das crianças e não dos adultos ali presentes, sendo possível perceber a emoção gerada naquele momento. Com esse gesto livre, percebemos a força revolucionária da infância, como o devir-criança, aquilo que vai ser, que é inesperado, que foge às regras. Não havia sido combinado estar naquele local próximo à chegada do caminhão de coleta, nem combinado com as crianças bater palmas para esses trabalhadores. Foi uma vivência impactante e forte, era a infância como modo de vida ensinando aos adultos ações significativas.

Imagem 77 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Durante essa vivência, uma moradora do bairro se dirigiu às crianças e parabenizou o gesto. Ela perguntou sobre aquele movimento de estar com as crianças na parte externa da escola, a pesquisadora conversou com a moradora sobre a pesquisa e ela se colocou à disposição para contribuir com outras práticas que fossem ser desenvolvidas.

Imagem 78 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 79 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Chegando ao término da caminhada, retornamos para o CMEI e realizamos um círculo de diálogo acerca das experiências vivenciadas a partir daquela prática. Ao chegar em sala de aula, as crianças queriam olhar e tocar os elementos que foram recolhidos durante o trajeto. Foi entregue a sacola que continha os elementos e uma lupa que poderia ser também utilizada na observação.

Imagem 80 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a conversa, perguntamos às crianças o que elas gostariam de mudar nos lugares por onde passamos na caminhada. Elas participaram com várias sugestões: “Eu colocaria lixeiras na rua.”, “Eu faria um jardim lá onde tem os lixos.”; “Eu queria que tivesse um parquinho no lugar do lixo.”; “Eu colocaria uma lixeira bem grande,

para ninguém jogar o lixo na rua.”; “Eu colocaria uma placa falando: proibido jogar lixo na rua.”

Todas as sugestões foram registradas no diário de bordo da pesquisadora e, em seguida, as crianças foram convidadas a cartografarem através de um fotomapa as experiências e vivências que tiveram na caminhada. A noção de fotomapas é uma prática pedagógica que ao

cartografarem as diferentes narrativas e experimentações que vivenciaram com as paisagens e com a cidade. [...] prepararam mapas, croquis ou “mapas sensoriais” que continham inúmeras espacialidades, territorialidades, temporalidades, repletos de detalhes singulares de cada grupo, incluindo desenhos, linhas, símbolos e fotografias, trazendo aos mapas vividos e inventivos, as relações entre o moderno e o antigo, as ecologias, ocupações, mobilidades urbanas, comércios, conflitos e desigualdades sociais, intervenções urbanas, cores, cheiros, relações humanas, gestos, afetos, na escala da vida cotidiana (GONZALEZ; RAMOS, 2019, p. 173).

Assim, dialogamos com os/as estudantes acerca do desenvolvimento do fotomapa e organizamos os materiais que poderiam ser utilizados. Eles/as poderiam utilizar as fotos da caminhada, imagens diversas relacionadas à prática, realizar desenhos e elementos sensoriais.

Imagem 81 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 82 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 83 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a confecção dos fotomapas, as crianças utilizaram: fotos da caminhada, recorte e colagem de imagens de objetos que elas gostariam que existissem nesses lugares, cores diversas, imaginação, emoções e desenhos.

Após a realização desse artefato pedagógico, as turmas dialogaram sobre questões ecológicas, culturais, políticas e econômicas. Destaco que essa prática pedagógica ecologista possibilitou o desenvolvimento de “cartografias afetivas” (GONZALEZ; RAMOS, 2019) e “diálogos amorosos” sobre diferentes questões que fazem parte dos cotidianos escolares, das problemáticas ambientais do entorno e do planeta.

Nas cartografias e geografias afetivas criaram mundos e outras ecologias e modos de narrar a cidade e suas histórias, nos fazendo aprender com a história, com lugares dentro do lugar, produzindo outras narrativas com a paisagem, outras geografias, espaços e territórios (GONZALEZ; RAMOS, 2019, p. 174).

Interligamos as discussões com a vida cotidiana dos/as estudantes, proporcionando que eles/as refletissem acerca das intervenções humanas no mundo e suas consequências para a existência da humanidade, como “capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2021a, p. 28).

Acredito que práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista em educação possibilitem o desenvolvimento de uma educação ambiental política, comprometida com uma educação política, que ultrapasse a visão da transferência de conhecimentos a respeito do meio ambiente, mas que seja engajada com a participação dos cidadãos e cidadãs nas questões políticas da sociedade.

A compreensão do meio ambiente, enquanto interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais [...] suficiente para reconhecer no meio ambiente um conteúdo existencial e conceitual multifacetado (REIGOTA, 2010, p. 78-79).

Imagem 84 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 85 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 86 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

#### 7.4 JARDIM SUSPENSO NO CÉU

Depois da caminhada pelo entorno e o desenvolvimento das cartografias afetivas com os *fotomapas*, reunimos as turmas para realizar uma assembleia infantil, em que as crianças iriam decidir sobre possíveis intervenções que poderiam ser realizadas em algum local do trajeto da caminhada. Explicamos a proposta para os/as estudantes que votaram em realizar uma intervenção no local onde as pessoas estavam jogando o lixo. Todos podiam votar e dar sugestões, inclusive a votação ocorreu com a participação das professoras regentes e da professora de educação especial. Para realizar a votação, as sugestões eram escritas no quadro por uma das professoras e, em seguida, era realizada a escolha. Para votar, as crianças deveriam levantar os braços, assim a proposta que tivesse a maior quantidade de votos venceria.

Imagem 87 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Após a escolha do local, foi necessário selecionar qual seria a intervenção a ser realizada. Dentre as sugestões, havia: a construção de um parquinho, a construção de um jardim, colocar placas com mensagens, uma carta para o prefeito do município. Durante a votação, ocorreu um empate entre a construção do jardim, as placas e a carta. Assim, dialogamos com as crianças acerca da possibilidade de

desenvolver as três intervenções, adaptando as propostas de acordo com as condições dos nossos cotidianos.

Entrando em acordo com os/as estudantes e professoras, ficou decidido realizar uma carta para o prefeito, pedindo uma lixeira para o local; desenvolver um jardim suspenso, que ficaria nas grades do local e junto às plantas; e mensagens elaboradas pelas crianças. A primeira ação a ser desenvolvida foi a escrita da carta, aproveitando as duas turmas reunidas, as crianças falavam o que elas gostariam de colocar na carta, e uma das professoras regente foi escrevendo no quadro.

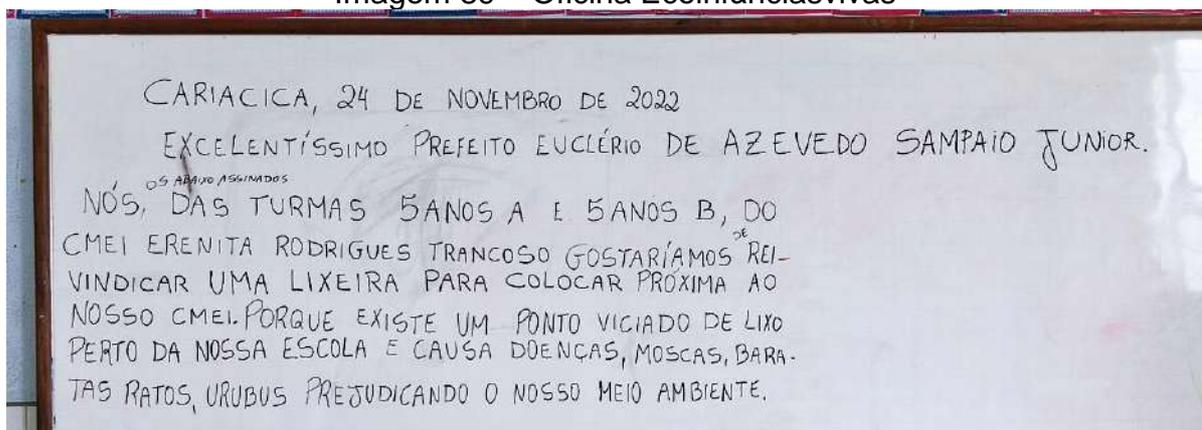
Imagem 88 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Ao final da escrita, a carta foi lida para os/as estudantes que votaram aprovando o documento. A carta foi transcrita por uma das crianças e seria protocolada na Prefeitura Municipal de Cariacica e teria a assinatura de todos/as os/as estudantes participantes. Após a elaboração da carta, a segunda ação realizada foram as placas com as mensagens que seriam penduradas junto com as plantas no jardim suspenso. Realizamos um círculo de diálogo com os/as estudantes de cada turma, em que cada discente falou uma mensagem que gostaria de colocar na sua placa. As mensagens faladas foram escritas no quadro pelas professoras regentes e registradas no diário de bordo.

Imagem 89 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 90 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida, iniciamos as transcrições das mensagens, em que cada estudante realizou essa atividade e a decorou com desenhos. Durante a transcrição, eu e as professoras mediávamos a escrita, pois as crianças estavam no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura. Depois da transcrição, as mensagens foram plastificadas, perfuradas e colocadas linhas de nylon, para serem penduradas nas grades que ficam perto do local escolhido para intervenção.

Imagem 91 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Concluída a etapa de confecção das placas, seguimos para o plantio de flores e plantas que iriam compor o jardim suspenso. Previamente foi dialogado com as famílias dos/as estudantes a possibilidade da doação de plantas para o jardim, que foi voluntária e não implicava a participação da criança. O movimento contou com a participação de várias famílias, e eu organizei outros materiais que seriam utilizados no plantio do jardim, dentre eles: terra vegetal, adubo, esferas de argila, manta de drenagem, vasos com hastes, flores, regador e colheres de jardinagem.

O local foi preparado com as doações e com os outros materiais. As crianças foram convidadas a se sentarem em círculo para participarem do plantio. No primeiro momento, mostrei e dialoguei com os/as estudantes sobre os objetos que havia trazido e sobre as plantas doadas pelas famílias. As crianças estavam animadas e curiosas, perguntando sobre os elementos organizados no círculo: “Para que serve essas bolinhas?”; “Tia, foi você que trouxe essas coisas da sua casa?”; “Por que você trouxe esse paninho?”; “Você tem plantas na sua casa, tia?”; “Na minha casa tem um monte de plantas da minha mãe.”; “Essa plantinha foi eu que trouxe para a escola.”; “Tia, nós vamos mexer na terra?”

Dialogamos sobre as perguntas realizadas, tentando responder a todas e explicar como seria o nosso plantio. Foi possível perceber a curiosidade para iniciar aquela prática e poder manusear os objetos presentes ali. Havia itens que já eram familiares para algumas crianças, mas novidade para outras. Primeiro, fizemos os furos no fundo dos vasos, em seguida, colocamos as bolinhas de argila e a manta de drenagem, que iria ajudar a filtrar a água, não deixando acumular nas raízes das plantas. Depois, foram colocadas as terras com adubo e a terra vegetal.

Imagem 92 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 93 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

As crianças ficaram empolgadas com o plantio, mexeram na terra, nas plantas e brincaram de bolinha de gude com as bolinhas de argila. Compartilharam os objetos e respeitaram a vez do colega de sala participar do momento. Elas perceberam a diferença entre as texturas e cores das terras, a umidade entre elas, a diferença dos tipos de folhas e cores das flores. Foi uma manhã animada, divertida e diferente. Mesmo estando dentro da sala de aula, conseguimos dar um outro significado àquele local, naquele momento. Depois do plantio, seguimos para a parte externa do CMEI, onde iríamos implantar o jardim suspenso. Foi um movimento alegre e dinâmico, todas queriam levar algum vaso de planta e as placas.

Imagem 94 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Organizamos a saída em grupos de cinco a seis crianças por vez, possibilitando a participação de todos com segurança. Foi possível perceber a preocupação dos docentes e do CTA em retirar as crianças de dentro do espaço físico escolar. Mas também percebemos a vontade e a dedicação de todos/as em participar das *ecoinfânciasvivas* e do movimento de desenvolver práticas pedagógicas ecologistas que integrassem os cotidianos escolares com outros potentes espaços de aprendizagens.

O medo de acontecer algum acidente ou situação de perigo com os/as estudantes perpassa o pensamento das professoras e do CTA, pois a responsabilidade de educar e cuidar na educação infantil se torna cada vez mais desafiadora. Em diálogo com a comunidade escolar, é possível perceber os desafios enfrentados nos cotidianos escolares em diferentes situações e contextos, mas não serão abordados neste estudo, por não ser o foco da presente pesquisa. Desse modo, deixamos este espaço como reflexão e problematização para o desenvolvimento de um olhar e um “diálogo amoroso” com os/as profissionais que atuam nessas instituições.

Imagem 95 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Durante o desenvolvimento dessa prática, várias pessoas do bairro passaram ali perto manifestando apoio àquele movimento, de diferentes formas. Algumas que

passavam caminhando diziam frases de incentivo: “Parabéns pela ação, precisamos retirar esse lixo.”, “Que legal essa ideia de vocês.”; “É isso aí, crianças! Parabéns!” Aquelas que passavam de carro, paravam e perguntaram o que estávamos fazendo, outras passavam bem devagar, buzinavam e acenavam com um gesto positivo. As crianças agradeciam, respondiam às perguntas e retribuíaam os acenos. “Nós estamos fazendo um jardim aqui e colocando placas, pedindo às pessoas para não jogar lixo aqui.”; “Tem que cuidar do nosso planetinha, se não ele morre.”

Entretanto, foi possível ouvir também frases desacreditadas sobre aquele movimento: “Que pena que não vai adiantar, as pessoas sempre jogam lixo aí.”; “Cuidado! Eles irão roubar esses vasos de plantas.”; “Aí não tem jeito! Tem que ligar para a Prefeitura de Cariacica e pedir uma caixa de lixo.” Durante aquela prática, alguns moradores e moradoras do entorno da escola se aproximaram e conversaram sobre a situação do lixo naquele lugar. Alguns estavam desanimados, pois já haviam realizado movimentos como o de colocar lixeiras. Mas, ainda assim, havia pessoas que jogavam o lixo na rua.

Uma moradora contou que mora ali há muito tempo, que o problema daquele lixo é antigo e que é preciso a conscientização dos moradores e moradoras para acabar com aquela situação. Como os processos da pesquisa e dos cotidianos escolares são dinâmicos, no decorrer da realização do jardim, alguns familiares das crianças apareceram e participaram daquela vivência. A presença dos familiares não foi obrigatória, mas a participação deles deixou as crianças ainda mais motivadas. Isso nos possibilita perceber como a presença da família nos processos de *ensinaraprender* e *aprenderensinar* é significativa no desenvolvimento da criança e na vivência de sua infância.

Imagem 96 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

## 7.5 ENCONTROS COM OUTRAS FORMAS DE VIDA

A seguir, será abordado o passeio pedagógico ou, como chamo, “bons encontros brincantes com outras formas de vida”. Essa relação foi pensada a partir das leituras de Tiriba (2021) sobre os bons encontros, que proporcionam alegria entre as infâncias, acreditando no brincar como parte das ecologias infantis e das educações ambientais que são desenvolvidas nos cotidianos. Essa prática foi organizada também a partir dos círculos de diálogos com as crianças, em que elas demonstravam o desejo de fazer um passeio. Desse modo, o local escolhido foi o “Parque Delegado Oswaldo Viola”, conhecido como “Parque da Biquinha”.

O Parque da Biquinha está localizado no bairro Jardim América, no município de Cariacica, e foi inaugurado no dia 24 de setembro de 2022. O parque tem uma extensa área que conta com: área para piqueniques, *playground*, brinquedos acessíveis a crianças cadeirantes, trilha, academia, mirante, duas lagoas, arquibancada, ciclovia, viveiro de orquídeas, 40 espécies de árvores, um monumento, chamado “Memorial da Saudade”, em homenagem às vítimas da Covid-19. O nome “Biquinha” faz referência à existência de uma nascente que há naquela região e deságua nas lagoas do parque.

A escolha pelo parque da Biquinha se deu a partir de sugestões da direção do CMEI e de professoras que já conheciam o local, relatando que o parque apresentava excelentes condições para realizar um passeio brincante e ecológico. Foi realizada uma pesquisa sobre o parque e uma visita prévia pela pesquisadora, a fim de conhecer o local. Foram feitas fotos e levadas para uma conversa com as crianças. Na semana seguinte, foi realizado um círculo de diálogo com os/as estudantes e professoras regentes, com a finalidade de apresentar as fotos do parque da Biquinha.

Todos/as os/as participantes gostaram e aprovaram a ideia de visitar o parque. Assim, iniciamos os trâmites de aluguel de um ônibus para realizar o transporte. Essa etapa foi um pouco demorada, pois, para a escola realizar o aluguel, são necessários três orçamentos diferentes e que a empresa atendesse à demanda de documentação para a contratação. Dessa forma, a pesquisadora entrou em contato com diferentes empresas de locação de ônibus, até conseguir os orçamentos e as documentações.

Passada essa etapa, iniciava-se a escolha do dia para realizar a saída. Como naquele momento havia a ocorrência de chuvas, ficava limitado agendar uma data que correspondesse a um dia ensolarado.

Havia a preocupação de sair na chuva e inviabilizar a utilização do parque e ocasionar doenças nas crianças. Naquele período havia eventos do município que seriam realizados no parque, mas foram cancelados devido às fortes chuvas. Estávamos atentas à previsão do tempo para o município. As crianças estavam ansiosas para a chegada do dia do passeio, perguntavam todos os dias e se preocupavam com a chuva.

Depois de verificar a possibilidade de uma trégua nas chuvas, foi agendado o dia do passeio junto à escola, empresa locadora do ônibus, professoras e famílias dos/as estudantes. Todos/as foram previamente avisados e o pedido de autorização para participar do passeio foi enviado para os/as responsáveis de cada criança.

O tão esperado dia havia chegado, as crianças estavam empolgadas. A escola organizou um lanche para ser realizado um piquenique, parecia tudo certo. Mas a chuva começou a cair fininha, surgindo a dúvida: “Ir assim mesmo? Ou Cancelar?” Então, perguntamos para as crianças: “Crianças a chuva começou a cair fininha. Nós vamos assim mesmo ou marcamos para outro dia?” A resposta foi unânime: “Vamos assim mesmo, tia, está fininha.”; “Vamos hoje, vai parar de chover.”; “Eu quero ir hoje!”.

Nesse contexto, partimos para um diálogo com o CTA e professoras, que também concordaram em realizar o passeio naquele dia, e assim nos organizamos para sair. Nesta prática pedagógica ecologista, contamos com o importante apoio e ajuda das professoras regentes das turmas, das coordenadoras, da pedagoga, da diretora e professora de educação física. Destaque também para a participação da minha cunhada, que mesmo sem atuar na escola se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa. A contribuição dessas pessoas foi essencial para que o desenvolvimento dessa prática desse certo. Foi possível perceber que a equipe acreditou na proposta de experiências significativas, como destaca Ailton Krenak (2022, p. 107): “[...] a educação é uma experiência que tem que ser real”.

## 7.6 PARQUE DA BIQUINHA

Ao chegar ao parque, a chuva havia parado e as crianças estavam eufóricas para conhecer o local. Como o espaço é grande, realizamos um diálogo com as crianças sobre a organização de visita aos diferentes espaços. A intenção foi proporcionar bons encontros entre as crianças e os espaços do parque, em que a infância viva pudesse interagir, brincar e vivenciar experiências significativas, que pudessem contribuir para o desenvolvimento de educações ambientais e ecologias infantis.

Nesse contexto, acredito que práticas pedagógicas ecologistas em educação ultrapassam a transmissão de conceitos sobre o meio ambiente ou ecologia. Assim, existe possibilidade do desenvolvimento de educações ambientais capazes de refletir acerca das problemáticas dos cotidianos, proporcionando também que as ecologias infantis estejam sempre vivas em meio à modernidade e ao consumo que cada vez mais invade a infância, como destaca Ailton Krenak (2022, p. 99):

[...] se não tomarmos cuidado, a próxima geração vai ter suprimida de vez a experiência da infância como esse lugar fantástico – de seres ainda pousando na terra – e será introduzida de cara em um mundo em disputa.

Partindo dessa reflexão, a visita ao parque foi iniciada de maneira leve e divertida. Todos/as juntos/as conhecendo os espaços. O primeiro lugar visitado foi o orquidário, onde um funcionário do parque explicou como funcionava o viveiro e respondeu aos questionamentos das crianças. Ele nos acompanhou durante toda a visita.

Imagem 97 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

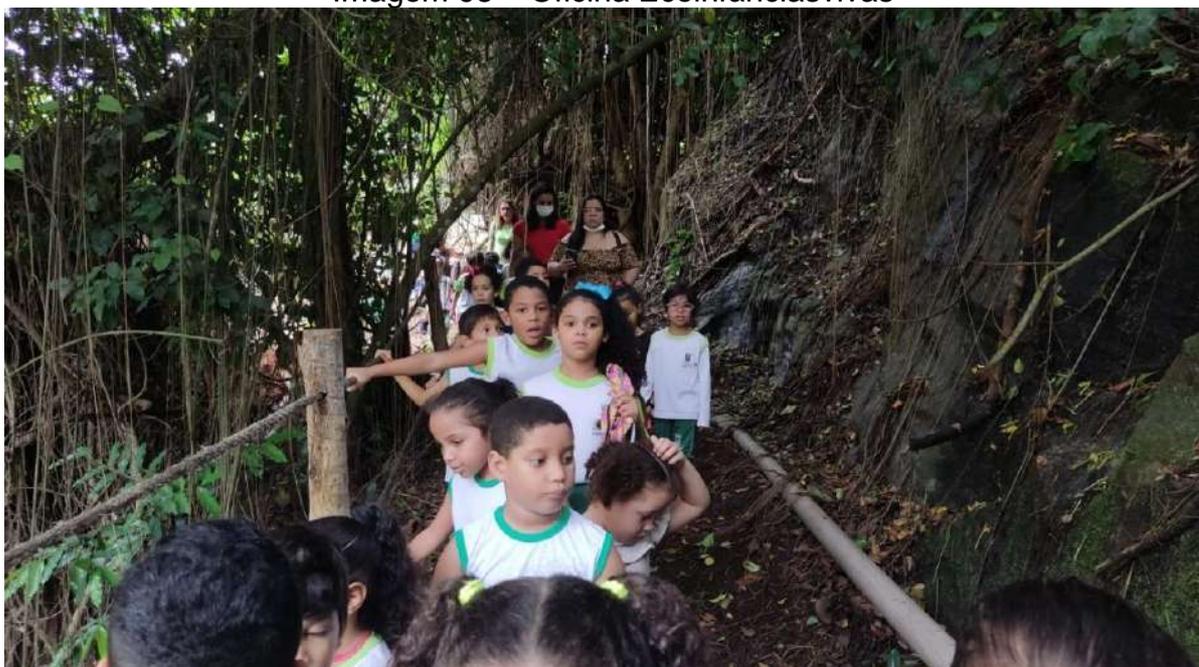
O segundo lugar visitado foram as lagoas, onde as crianças observaram vários peixes. Como estava próximo ao horário de alimentá-los, o funcionário do parque pegou a ração dos peixes e deixou as crianças participarem. Foi um momento de animação, em que os peixes subiam até a superfície para buscar o alimento. Nesse momento surgiram algumas perguntas das crianças: “Como é o nome desses peixes?”; “Eles comem essas bolinhas todos os dias?”

Os/as estudantes gostaram da experiência de alimentar os peixes, queriam continuar por mais tempo, mas, para conseguir visitar todos os espaços do parque, era

necessário organizar o tempo. O próximo lugar visitado foi a trilha ecológica, mas antes de descer o funcionário precisou verificar se estava tudo certo, pois a terra estava um pouco molhada devido à chuva. Liberados/as, iniciamos a descida pela trilha, com bastante cuidado e calma.

Uns iam ajudando os outros durante o percurso, pois no local havia partes fechadas pela vegetação, um pouco escuro, necessitando de mais atenção ao passar pelo lugar. Durante esse percurso, as crianças desenvolviam seus *imaginamundos infantis* e a imaginação para narrar vários fatos: “Tia, é aqui que o lobo mora.”; “É verdade! Ele fica lá naquela parte escura.”; “Eu ouvi o barulho da onça.”; “Eu ouvi o leão.”

Imagem 98 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Algumas aproveitam para perceber os sons do ambiente: “Eu estou ouvindo o barulho de passarinhos.”; “Eu estou ouvindo os macacos.”; “Tem um barulho de água também.” No decorrer do percurso, era possível contemplar as águas da nascente que deu o nome do parque da Biquinha. Uma água cristalina, que passava entre a vegetação preservada; nela encontram vários “bichinhos da natureza”, que era como chamavam os insetos.

Imagem 99 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 100 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Depois de caminhar pela trilha e observar os elementos daquele espaço, o mirante foi o próximo ponto a ser conhecido. Lá de cima era possível observar toda a extensão do parque.

Após a descida do mirante, foi realizada uma pausa para ouvir uma história contada por mim, depois dialogar acerca das vivências realizadas até aquele momento e um lanche para repor as energias para continuar a visita. A história contada foi: “Vamos Abraçar o Mundinho”, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. Após vivenciarem experiências com elementos que existiam na história e conversar acerca do que vivenciaram, foi possível perceber que aqueles momentos tinham sido significativos e reflexivos sobre as problemáticas ambientais do planeta.

As crianças estavam se percebendo como parte do meio ambiente e a importância de cuidar do “planetinha”, como carinhosamente o gostavam de chamar.

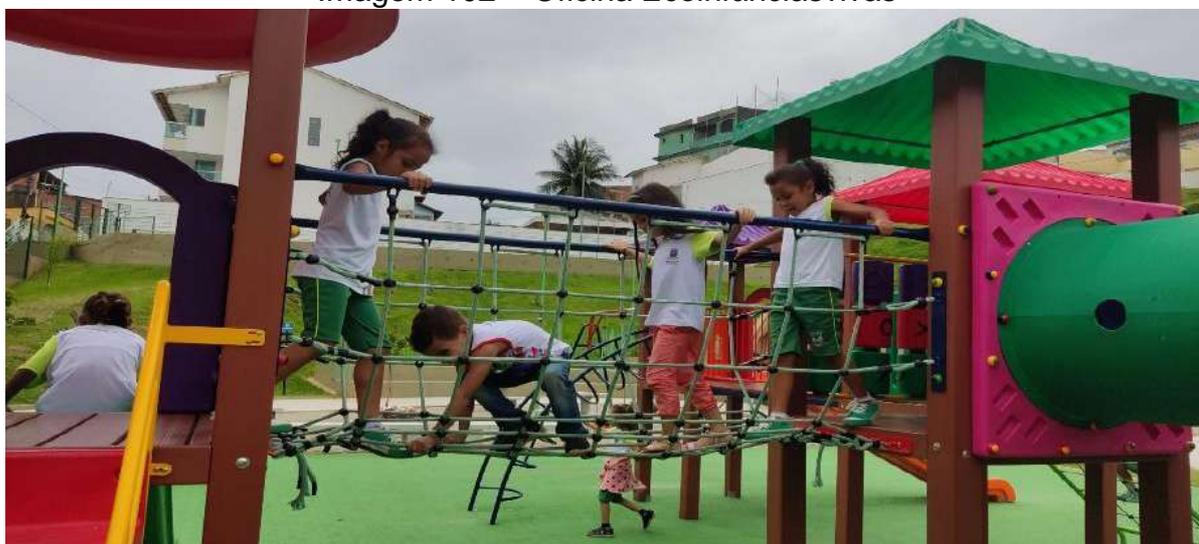
Imagem 101 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

O lanche foi um lindo e delicioso piquenique debaixo do pé de manga e pé de cajá, que deixavam o cheiro das frutas na brisa que soprava à sombra das árvores. Ao término do lanche, as crianças correram para brincar no *playground* do parque, que conta com vários brinquedos. Elas corriam, pulavam, inventavam desafios, tiraram os tênis e sandálias. Não se preocupavam em manter o contato com a terra, nem com a chuva que começou a cair fininha novamente. Era possível perceber a alegria das infâncias contida em cada criança. Os sorrisos expressavam uma força que se renovava a cada instante, como se eles/as não se cansassem e pudessem ficar ali o dia inteiro.

Imagem 102 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 103 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 104 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL: ECOLOGIAS INFANTIS EM CARTÕES-POSTAIS

*As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas.*

Ailton Krenak (2022)



Neste título será abordado o desenvolvimento do Produto Educacional, que consiste na confecção de cartões-postais acerca das vivências nos cotidianos escolares e das práticas pedagógicas ecologistas que deles fazem parte, erguendo as ecologias infantis e educações ambientais tecidas nessas práticas, através de *imagensnarrativas* impressas nos cartões-postais.

Após a vivência da oficina *ecoinfânciasvivas*, foi realizado um círculo de diálogo sobre as experiências vivenciadas e a proposta de desenvolver cartões-postais utilizando as imagens produzidas durante a pesquisa com as oficinas.

Imagem 105 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 106 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 107 – Oficina Ecoinfânciasvivas



Fonte: Acervo pessoal.

Foi dialogado com as crianças acerca da finalidade dos cartões-postais e sua importância. Durante a conversa, foi sugerido às crianças que falassem uma mensagem que seria colocada no verso dos cartões-postais. Elas também foram convidadas a ilustrar momentos que acharam importantes durante as oficinas. Os cartões-postais são apresentados aqui como práticas pedagógicas que utilizam as *imagensnarrativas* como um movimento dinâmico que pode ser levado a outros lugares. Eles não são estáticos, eles podem ser enviados a outras pessoas e comunicar caminhos e movimentos de uma educação segundo uma perspectiva ecologista.

O postal foi escolhido porque é um documento valioso, nascido como carta simplificada, como quem diz: “veja, estive aqui, e aqui lembrei de você”; este me parece um bom jeito de compartilhar minhas andanças acadêmicas, mostrando as múltiplas realidades que vivi, seus sentidos e importância e os conhecimentos outros produzidos (RAMOS, 2021, p. 53-54).

Rompendo com o controle de uma educação “bancária” (FREIRE, 2021) ou de ver a criança como embalagens vazias e que necessitam ser preenchidas (KRENAK, 2022), os cartões-postais contêm *imagensnarrativas* que são parte da presente

pesquisa, abrindo a possibilidade de ser utilizado como metodologia pedagógica criativa e pensados em sua dimensão ética, estética e política nas relações de aprendizagens por meio dos cartões-postais nos diferentes cotidianos. Desta forma, este Produto Educacional foi elaborado a partir dos processos que não cessam nos cotidianos escolares e nos caminhos trilhados durante a pesquisa.

Ao pensar no Produto Educacional, busquei destacar o potencial pedagógico, político e ecológico das *imagensnarrativas* nos cotidianos escolares da educação infantil, de modo a potencializar as ecologias infantis e as práticas pedagógicas de educação ambiental tecidas nesses *espaçostempos*, com a finalidade de que esses cartões e suas narrativas possam chegar em diferentes cotidianos e pessoas, gerando reflexões e problematizando a participação das pessoas nas discussões sobre os locais onde se encontram inseridas e se reconheçam cidadãs e cidadãos que são sujeitos de sua própria história (FREIRE, 2021), possibilitando refletir sobre nossa relação com todas as formas de vida.

Pensar as ecologias infantis em cartões-postais não é apenas um apêndice da dissertação, mas uma proposta que é integrante à pesquisa desenvolvida. Não se pretende com esse Produto Educacional a solução das problemáticas ambientais ou do desenvolvimento de práticas pedagógicas ecologistas. Busco contribuir para a melhoria das práticas docentes, sem apresentar algo fixado ou cristalizado, mas que possa ser modificado e adaptado de acordo com as realidades e recursos de cada leitora e leitor. Sigo os pensamentos de Paulo Freire, o qual acredita no esperar de novas relações humanas, que sejam dialógicas e reflexivas, podendo desenvolver a sua própria libertação.

Paulo Freire nos convida a reinventarmos e refletirmos criticamente sobre nossa realidade, em suas obras está o convite de não o copiar, mas reinventar e esperar a transformação do mundo, por meio de ações amorosas e generosas das pessoas. Este Produto Educacional é um convite a nos reinventarmos enquanto sociedade, que está cada vez mais desconectada do organismo vivo que é o planeta (KRENAK, 2020). Busco aplicar este produto, promovendo sua inserção social através do envio dos cartões-postais para outras escolas, para as famílias dos/as estudantes/as, moradores e moradoras do bairro, Secretaria Municipal de Educação de Cariacica,

dentre outros que podem ampliar esses movimentos e desenvolver seus próprios cartões de acordo com as suas realidades e demandas dos cotidianos. Os cartões-postais foram produzidos em versão impressa e uma versão digital, ampliando as possibilidades de utilização e inserção nos diferentes meios de comunicação e redes sociais.

## Cartão-Postal 1



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em  
 Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de  
 Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e  
 Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da  
 Educação Infantil**

MESTRANDA: LETÍCIA LOPES  
 BORTOLOTTI BAPTISTA  
 ORIENTADOR: SOLER GONZALEZ

"É PRECISO ABRAÇAR A NATUREZA".

ESTUDANTE DA TURMA INFANTIL 05  
 CMEI ERENITA RODRIGUES TRANCOSO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA - ES

---



---



---



---



FIGURA: OFICINAS ECOINFÂNCIASVIVAS  
 FOTO: LETÍCIA LOPES BORTOLOTTI BAPTISTA. FONTE: ACERVO PESSOAL.

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 2



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



## **Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez



***"Não podemos maltratar as árvores".***

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



@ECOINFANCIASVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 3



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas  
 Pedagógicas de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Precisamos cuidar dos animais".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



@ECOINFANCIASVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 4



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

***"Precisamos cuidar da nossa cidade."***

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 5



Universidade Federal do Espírito Santo  
Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
Profissional em Educação  
Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
03 de junho de 2023

**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
de Educação Ambiental  
nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
Orientador: Soler Gonzalez

***"Eu quero que todos cuidem  
do nosso planetinha."***

Estudante da turma Infantil 05  
CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas  
Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 6



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Leticia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Temos que cuidar do nosso planetinha".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES



Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas  
 Foto: Leticia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 7



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Leticia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"As crianças, em qualquer cultura,  
 são portadoras de boas novas."**



Ailton Krenak  
 Filósofo Indígena

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Leticia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 8



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Precisamos salvar a natureza e sermos  
 amigos do planeta que está sofrendo."**



Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas  
 Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



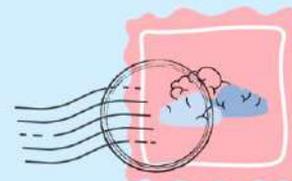
Fonte: Acervo pessoal.

Cartão-Postal 9

## ECOINFÂNCIASVIVAS



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



### **Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

***"Precisamos salvar a natureza."***

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.

COM AMOR,



@ECOINFANCIASVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 10



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em  
 Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de  
 Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas  
 Pedagógicas de Educação  
 Ambiental nos Cotidianos da  
 Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti  
 Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"É preciso abraçar a natureza".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas  
 Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



@ECOINFANCIASVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 11



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



## **Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Leticia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

***"Não podemos deixar s homens  
 destruírem a natureza".***

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Leticia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.

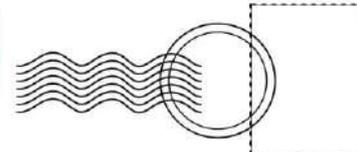


Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 12



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

***"Eu quero salvar a natureza e não deixar  
 os homens destruí-la."***

**Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES**

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.

---



---



---



---



Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 13



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Leticia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

***"Precisamos salvar a natureza e sermos  
 amigos do planeta que está sofrendo."***



Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Leticia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.

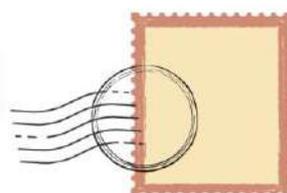


Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 14



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Leticia Lopes Bortolotti Baptista

Orientador: Soler Gonzalez

***"É preciso abraçar a natureza".***

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Leticia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



@ECCOINFIANCIA SVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 15



**Ecoinfânciasvivas**

Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Leticia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Não podemos fazer mal a natureza,  
 temos que cuidar dela".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES




---



---



---



---



@ECOINFIANCIASVIVAS

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Leticia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 16

LEMBRE-SE: VOCÊ TAMBÉM É O  
MEIO AMBIENTE



Universidade Federal do Espírito Santo  
Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
Profissional em Educação  
Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
de Educação Ambiental  
nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
Orientador: Soler Gonzalez

**"Parem de cortar as árvores, de jogar lixo no  
mar e de destruir a natureza."**



Estudante da turma Infantil 05  
CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas  
Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 17



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



## Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental nos Cotidianos da Educação Infantil

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Precisamos ser amigos da  
 natureza."**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



@ECOINFIANCIASVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 18



**Ecoinfânciasvivas**

Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Eu quero salvar a natureza".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



@ECOINFANCIASVIVAS

Fonte: Acervo pessoal.

## Cartão-Postal 19

## INFÂNCIA COMO FORÇA DE VIDA



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas  
 Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti  
 Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"É preciso abraçar a natureza".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas  
 Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

Cartão-Postal 20

## Ecoinfânciasvivas



Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
 Profissional em Educação  
 Defesa Pública de Dissertação de Mestrado  
 03 de junho de 2023



**Ecologias Infantis e Práticas Pedagógicas  
 de Educação Ambiental  
 nos Cotidianos da Educação Infantil**

Mestranda: Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
 Orientador: Soler Gonzalez

**"Temos que respeitar a natureza".**

Estudante da turma Infantil 05  
 CMEI Erenita Rodrigues Trancoso  
 Prefeitura Municipal de Cariacica - ES



Figura: Oficinas Ecoinfânciasvivas

Foto: Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Fonte: Acervo pessoal.



Fonte: Acervo pessoal.

## 9 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS...

*Devíamos admitir a natureza com uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo[...].*

Ailton Krenak (2020)

Mediante ao que foi vivenciado nesta dissertação, chego às considerações não finais, no sentido de que os processos não param, já que esta pesquisa continuará por meio de outras pessoas. Não apresento este estudo como solução ou receita pronta para desenvolver práticas pedagógicas de educação ambiental. Mas busco provocar indagações nas leitoras e leitores acerca das temáticas aqui levantadas e dialogadas.

Nas travessias da pesquisa inspirada na pedagogia freireana, apresentei problematizações que surgiram durante as vivências deste estudo, a saber: quais são as práticas pedagógicas de educação ambiental que ocorrem nos cotidianos da educação infantil? Onde a pesquisa cartográfica e com os cotidianos escolares nos possibilitou acompanhar e viver esses processos? Também refleti: como essas práticas pedagógicas podiam potencializar as leituras de mundo das infâncias em relação ao meio ambiente? Elas intensificam o desenvolvimento das ecologias infantis? Como as práticas pedagógicas podem contribuir com o bem-estar da infância, através de interações com o mundo natural, contribuindo de modo potente no desenvolvimento integral infantil? Diante dessas indagações, destaco a potência dos cotidianos escolares e suas práticas pedagógicas em educação ambiental, em que a conexão entre as infâncias e o meio ambiente possibilita o desenvolvimento das ecologias infantis.

Este trabalho, que objetivou cartografar as ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil a partir de práticas pedagógicas de educação ambiental que tenham uma perspectiva ecologista em educação, me levou, junto aos *praticantespensantes* que povoam esta pesquisa, a conhecer e acompanhar as vivências nesses cotidianos escolares.

Essas aproximações nos possibilitaram erguer as vozes infantis e suas ecologias através de práticas pedagógicas de educação ambiental que tinham uma perspectiva

ecologista de educação desenvolvidas com as crianças e não para a criança, em que seu protagonismo e leituras de mundo pudessem ser conectados, interlaçados às práticas pedagógicas dos cotidianos da educação infantil. Desta forma, os *espaçotempos* dos cotidianos de um CMEI do município de Cariacica/ES nos oportunizaram conhecer quem são essas crianças e quais as ecologias infantis que elas estão tecendo.

Neste estudo, a intenção foi conhecer as práticas pedagógicas de educação ambiental desenvolvidas nos cotidianos escolares da educação infantil em diálogo com a perspectiva ecologista em educação: dialoguei com a pedagogia freireana acreditando em uma educação como prática de liberdade, em que a aprendizagem ocorra a partir das vivências nos cotidianos e as situações sejam problematizadas, desenvolvendo uma “consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a ingênua o próprio é sua superposição à realidade” (FREIRE, 2022, p. 139).

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 2022, p. 138).

A aposta foi desenvolver a noção de ecologias infantis tecidas a partir das práticas pedagógicas ecologistas realizadas nos cotidianos da educação infantil, por meio de uma educação ambiental política focada nas maneiras de habitar o mundo e nos relacionar com todas as formas de vida, problematizando as vivências nos cotidianos e incluindo nesse diálogo questões que antes eram vistas como separadas das discussões ambientais, com a intenção de desenvolver um Produto Educacional que pudesse desprender-se e chegar a diferentes lugares e pessoas. Desta forma, apostei na elaboração de cartões-postais com as ecologias infantis como Produto Educacional com imagens e narrativas das práticas pedagógicas de educação ambiental realizadas nos cotidianos escolares.

Esta pesquisa é um convite a conhecer os cotidianos escolares a partir das vozes infantis, a sentir a força da infância e sua relação com o meio ambiente, de modo a refletir sobre novas formas de habitar o planeta sem destruí-lo e nos reconectar com

a Terra, como nos ensina Ailton Krenak em suas escritas: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza” (KRENAK, 2020, p. 16-17).

A partir dessas *ecorreflexões*, acredito que as *ecologias infantis* nos mostram possibilidades de colocar os nossos “corações no ritmo da Terra”, desenvolvendo “alianças afetivas” com as outras formas de vida e com os *espaçostempos* onde estamos inseridos. Considero que este estudo, junto a outros desenvolvidos, possa contribuir para pensar uma educação ambiental política e práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação, considerando as narrativas e vozes das infâncias que povoam os cotidianos escolares.

Desta forma, penso que este estudo pode gerar oportunidades para potencializarmos práticas pedagógicas de educação ambiental a partir das leituras de mundo e das situações concretas vividas pelas crianças, abordando as potencialidades do município de Cariacica e dos cotidianos escolares, em que a comunidade escolar possa perceber seu entorno e participar da reflexão das problemáticas que envolvem esses espaços.

Acredito que as ecologias infantis são uma “experiência de afetação da vida”, que possibilitam a liberdade de viver uma infância que se conecta com o meio ambiente e se confunde com ele. Assim, a dicotomia entre seres humanos e natureza se rompe, à medida que nos reconhecemos como extensão de todos os seres vivos e do planeta que habitamos. Nesse sentido, a infância que habita em nós como força de vida nos ensina a ter uma relação de respeito, alegria e afetos com a mãe-Terra, em que o fundamento da nossa existência possa ser em defesa da vida e uma experiência coletiva com todos os seres vivos, como destaca Ailton Krenak.

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendemos a ser vencedores, pois para vencerem outros precisam perder. Aprendem a compartilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra (KRENAK, 2022, p. 117-118)

Desta forma, esta pesquisa destaca a abordagem de uma educação ambiental que deseja se afastar de uma “pedagogia da vitrine”, cuja temática só é abordada em datas comemorativas. Desse modo, as questões ambientais fazem parte das nossas vidas a todo instante, possibilitando-nos dialogar sobre diferentes assuntos que perpassam os cotidianos escolares.

Partindo dessas reflexões, busquei, com a pedagogia freireana e com aqueles que caminharam comigo na escrita desta dissertação, problematizar o nosso habitar no planeta, refletindo como nossas ações interferem na coletividade e como podemos realizar ações no mundo, mesmo não podendo tudo.

Vivemos uma crise ambiental e climática que abarca a todos, todas e todes, mas de modos diferentes quando consideramos as características econômicas, culturais, étnicas e de gênero, pois sabemos que são as populações periféricas, sobretudo as mulheres negras e indígenas e suas crianças, que vivenciam de forma mais intensa os efeitos dessa crise climática e ambiental, como é o caso do racismo ambiental que acomete essas populações há séculos. Como destaca Victor de Jesus (2020a, p. 6):

[...] no debate do racismo ambiental as carências de saneamento que afetam a saúde e as vidas tanto das populações negras urbanas de favelas, periferias e subúrbios quanto das populações negras tradicionais do campo, da floresta e das águas, como quilombolas, caiçaras, marisqueiras, pescadores, extrativistas, quebradeiras de coco, ribeirinhos e seringueiros. Tais vivências sanitárias marcadas por condições ambientais insalubres (na moradia, trabalho ou lazer) incluem: não acesso à água (potável ou não) e às instalações sanitárias; disputa pelo uso da água e privatização indevida de recursos hídricos; lançamento de esgoto e poluição no corpo hídrico; disposição inadequada e lançamento clandestino de resíduos (domésticos ou tóxicos); moradias em encostas perigosas ou em beiras de cursos d'água sujeitas a deslizamentos e enchentes; e vivência em lixões, áreas de enchentes, vazadouros de lixo e aterros de lixo químico.

Eu não conhecia esse termo, foi somente a partir dos diálogos realizados no grupo de pesquisa que passei a entender que o racismo ambiental é utilizado para identificar e denunciar as injustiças ambientais em populações e grupos racializados, submetidos a condições de degradação ambiental, ausência de saneamento básico, afetando a

vida e a dignidade humana, pelo simples fato de serem seus corpos e vidas considerados descartáveis e sem valor. Assim,

Nessa perspectiva, os estigmas produzidos em uma cultura político-afetiva racista atendem a um projeto higienista-genocida, já que, ao reduzir o corpo negro a um corpo moralmente sujo-imundo-fedido, o transforma em um corpo lixo-dejeto-descartável, mobilizando afetos-desejos de remoção e higienização-limpeza racial desses corpos, ao mesmo tempo que lhes recusa políticas de combate à desigualdade racial (JESUS, 2022a, p. 9).

Hoje, percebo que o ponto de lixo que conheci quando criança, infelizmente, ainda existe perto da casa dos meus pais. Posso dizer que ele é reflexo de racismo ambiental que afeta as comunidades periféricas, onde a sujeira, o mau cheiro, a ausência de infraestrutura e de saneamento básico e ambiental que proporcione uma vida digna aos moradores e moradoras da favela são vistos com descaso. Ali é o quarto de despejo, como escreveu Carolina Maria de Jesus, na década de 1950, na favela do Canindé em São Paulo: “quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita [...] E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 2020, p. 40-41).

Os racionalizados confinados em guetos, periferias e favelas aprendem que as lutas ecológicas mostradas na televisão não dizem respeito a seus lugares de vida. Descobrem-se, então, uma ecologia dos Pretos, uma ecologia dos pobres e uma ecologia da favela excluídas da grande narrativa global da ‘verdadeira’ crise ecológica (FERDINAND, 2022, p. 201).

Podem ser palavras duras e fortes, mas é uma realidade que atravessa as vidas nas periferias, as crianças. Por que nos bairros de alto poder aquisitivo esses locais de lixo ou ausência de esgoto não acontecem? Por que ocorrem tantos assassinatos nas favelas? Por que existem tantos casos de feminicídios nos locais periféricos? Esses são alguns questionamentos que deixo para as leitoras e leitores.

[...] essa dimensão simbólica do racismo brasileiro que assume o saneamento enquanto significante racializado, o cheiro do racismo, sob o argumento que existe uma cultura político-afetiva higienista que historicamente tem produzido significados sociais racializados acerca dos corpos, emoções e sentidos a partir dos estigmas que representam as pessoas negras como sujas, imundas, fedidas e lixo

da sociedade, perpetuando, assim, a desigualdade-dominação racial e o racismo estrutural a nível simbólico (JESUS, 2022a, p. 02).

Quando demarcamos, enquanto grupo de pesquisa, o desenvolvimento de uma educação ambiental política e uma educação como prática de liberdade, pensamos que já está mais do que na hora de discutirmos questões ligadas às mulheres negras e indígenas, à política e a questões raciais, culturais e econômicas, dentre outras temáticas, que atravessam esses aspectos ambientais do nosso país e do mundo.

Nesse cenário, meu encontro com as obras de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus possibilitou ressignificar dentro de mim o que é ser uma mulher negra e periférica. A partir das discussões com o grupo de pesquisa, dos trabalhos realizados pelos colegas, das aulas da disciplina de educação étnico-raciais, do contato com outras autoras negras, fui percebendo que o tornar-se negra me mostrava as situações de opressão, preconceito e discriminação racial pelo qual eu já tinha passado.

O tornar-se negra dói à medida que vou percebendo essas marcas nas minhas histórias de vida, nas minhas *escrevivências*. No decorrer da minha caminhada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, fui tornando-me uma mulher negra, periférica, professora e pesquisadora, percebendo a força da negritude no meu corpo, no meu cabelo, na minha pele, na minha voz, nos pensamentos e na escrita desta dissertação, como espaço de resistência e reexistir diante das marcas da colonização.

É como Grada Kilomba (2019) nos fala acerca do descolonizar o nosso eu, uma libertação emocional, espiritual e corporal das opressões que sofremos a todo instante por meio do racismo estrutural e do mito da igualdade e da democracia racial que permeiam nosso país. Ocupar este lugar de pesquisadora é para mim um movimento de resistência diante das forças que querem nos matar, como destaca Conceição Evaristo: “eles combinaram de nos matar. Nós combinamos de não morrer” (EVARISTO, 2016b, p. 99).

Eu, enquanto mulher negra, trago nesta pesquisa minhas *escrevivências* que são atravessadas pela vida de outras mulheres negras que sofreram e ainda sofrem com a manutenção do “habitar colonial” (FERDINAND, 2022, p. 56), que infelizmente ainda existe no mundo. Mesmo após séculos, ainda somos vistos como “[...] aqueles que não habitam” (FERDINAND, 2022, p. 54).

É triste perceber que a exploração de seres humanos permanece, em que pessoas negras não podem andar dentro de supermercados sem serem vigiadas ou agredidas até a morte; em que seu direito de pegar um voo é interrompido por atos de violência; ou quando uma torcida inteira chama uma pessoa negra com insultos e xingamentos racistas. Essas atitudes demonstram que

Essa exploração massiva de seres humanos encontrou sua expressão mais longa no estabelecimento do tráfico negreiro transatlântico e da escravidão de Pretos africanos nas Américas. Reconhecendo sem rodeios a inserção dessa história global da humanidade e suas diferentes formas de relações servis, é importante não ocultar as especificidades dessas escravidões caribenhas, simplesmente para administrar sensibilidades políticas. [...] Ela reside em seu caráter colonial. O habitar colonial foi o alvo daquelas escravidões. Enfim, a exploração de seres humanos foi mantida após as abolições da escravidão por meio de diferentes formas de trabalho forçado [...] (FERDINAND, 2022, p. 55).

O divórcio com o meio ambiente e sua exploração descabida também fazem parte dessa infeliz herança colonial que compõe a humanidade e atravessa nossos diálogos acerca da maneira como estamos habitando o planeta, como destaca Ferdinand:

A escravidão de homens e mulheres, a exploração da natureza, a conquista das terras e dos povos autóctones, por um lado, e os desmatamentos, exploração de recursos minerais e dos solos, por outro, não foram duas realidades distintas, e sim constituem elementos de um mesmo projeto colonial. A colonização europeia das Américas é apenas o outro nome da imposição de uma maneira singular, violenta e destruidora de habitar a Terra (FERDINAND, 2022, p. 56).

Desta forma, trago também nessas considerações a noção de uma ecologia decolonial, com Malcon Ferdinand, que dialoga com o nosso entendimento sobre uma educação ambiental política e uma perspectiva ecologista de educação, pois “a

ecologia decolonial é uma ecologia de luta” (FERDINAND, 2022, p. 197), ela nos possibilita questionar as maneiras de viver e habitar a Terra.

A partir do imaginário do navio negreiro, a ecologia decolonial é uma saída do porão do mundo moderno [...] ela é um duplo curativo que se traduz a um só tempo por outra maneira de pensar as decolonizações e por outra maneira de pensar as lutas contra as degradações ambientais da Terra. No nível cultural, histórico e linguístico, ela tem a necessidade de deslocar o Antropoceno para permitir que se vejam as outras formas de problematização da crise ecológica. No nível político, ela se manifesta por meio de um conjunto de movimentos sociais e de lutas no mundo (FERDINAND, 2022, p. 197-198).

Refletir sobre o racismo e sua relação com as questões ambientais nos leva a perceber a ecologia para além de um conceito fechado, mas como um movimento de contracolonizar e romper com o racismo estrutural que domina a organização das instituições, as quais seguem privilegiando determinados grupos sociais, além das atitudes individuais em que o modo de socialização é baseado no racismo, “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista [...] O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado de tradição” (ALMEIDA, 2019, p. 31-33). Desta forma,

[...] a ecologia decolonial, faz das degradações da vida social, do extrativismo das terras Negras e do racismo ambiental o alvo principal da ação ecológica. Sim, o antirracismo e a crítica decolonial são as chaves da luta ecologista (FERDINAND, 2022, p. 201-202).

Partindo dessas problematizações, esta pesquisa apostou nas Ecologias Infantis tecidas a partir das infâncias e suas vivências. Acredito que os *saberes-fazer*s desenvolvidos nos cotidianos escolares da educação infantil possibilitam emergir práticas pedagógicas que tenham uma perspectiva ecologista de educação. Desse modo, podemos dialogar com amorosidade com nossas crianças acerca das diferentes temáticas que atravessam as problemáticas ambientais.

As Ecologias Infantis que são tecidas a partir das relações entre os seres vivos e os diferentes cotidianos em que estamos inseridos nos possibilitam perceber a importância do desenvolvimento de relações de afeto e pertencimento ao meio ambiente.

No caminhar desta pesquisa, percebo que não existe apenas um tipo ou jeito de ser criança, pois o que existem são crianças e ecologias infantis diferentes, diversas e que vivem a infância de acordo com suas realidades. Temos as crianças periféricas, as negras, as indígenas, as brancas, dentre diversas outras, e que habitam os cotidianos escolares com suas leituras de mundo e suas vivências. Elas não chegam vazias nas escolas e não são todas iguais, muito pelo contrário, elas são curiosas, participativas e compõem redes de conhecimentos que as formam e pelas quais são formadas, como nos ensina Nilda Alves.

Nesse caminhar, com uma ação dialógica, de escuta e envolvimento, podemos pensar em práticas pedagógicas repletas de significados e reflexões. Sendo assim, na busca por uma educação como prática de liberdade, “não é no silêncio que os [seres humanos] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2021, p. 108).

Nos diálogos amorosos tecidos nesta pesquisa entre Paulo Freire e Ailton Krenak, considerando as relações entre os seres humanos e o meio ambiente, percebemos que essa dicotomia é algo que vem sendo ensinada e transmitida como normal, em que “sugere uma dicotomia inexistente homens/*mulheres*-mundo. Homens e *mulheres* simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2021, p. 87). Assim, o desemparedar das nossas práticas pedagógicas e pensamentos nos possibilita continuar pensando em “ideias para adiar o fim do mundo”.

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2020, p. 26-27).

E por aqui me despeço, acreditando que os diálogos e problematizações desta pesquisa contribuam para erguer as vozes das múltiplas infâncias, suas relações com os seres vivos e o exercício das ecologias infantis nos cotidianos escolares da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas: Memórias de processos didáticos e curriculares pensar as escolas hoje.** São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p.13-38.

ALVES, Nilda. **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan/dez, p. 1-8, 2003.

ALVES, Nilda *et al.* Imagens, Sons e Narrativas: Criar Conhecimentos e Formar Docentes. **Revista Educ. foco.**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, jan/abr, p. 223-246, 2020.

ALVES, Nilda. O 'Espaço-Tempo' Escolar como Artefato Cultural nas Histórias dos Fatos e das Idéias. Pesquisa com o cotidiano. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.18, n.1-2, jan./dez., p. 15-34, 2005.

ALVES, Gleice Máira Fernandes. Capítulo 5 - Gênero, Raça e Sexualidade: Estudo da Educação Ambiental na América Latina e Caribe sobre a ótica da Educação Ambiental Crítica. In: KASSIADOU, Anne *et al.* **Educação Ambiental desde El Sur.** Macaé: Editora NUPEM, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Sobre a Anped.** Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 07 jun. 2023.

ARCHDAILY. **Gando Primary School / Kéré Architecture**, 2016. Disponível em: <https://www.archdaily.com/785955/primary-school-in-gando-kere-architecture>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ARCHDAILY. **MMG Escola Infantil Montessoriana / HGAA**, 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/941924/mmg-escola-infantil-montessoriana-hgaa>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ARNHOLDT, Bruna Medina Finger. **Educação ambiental na educação infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola**. 2018. 294 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) — Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARCHI, Rodrigo. A filosofia cínica e as perspectivas ecologistas em educação. **Revista Fermentario**, v.1, n.6, p. 01-18, 2012.

BELLEZA, Eduardo de Oliveira. Manoel de Barros: Poesias Intercessoras de Geografias Menores em Vídeo. **Revista Geografares**, Edição Especial, p. 118-132, Janeiro-Agosto, 2014.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

BERINO, Aristóteles *et al.* **Ensino e Pedagogia da Imagem**. Soropédica, Rio de Janeiro: Ed. da Edur UFRRJ, 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze & GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, jan/abr, p. 15-24, 2016.

BEZERRA, Ormy Leal. **Cariacica resumo histórico**. 2. ed. Cariacica: Instituto de pesquisa e documentação cariaciquense (IPEDOC), 2009.

BISPO, Antônio. **Aquilombar o Antropoceno, Contra-colonizar a Ecologia**. USPFCH. 2023. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7RCuzE6b83k> . Acesso em: 21 mai. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, jan/dez, p. 51-62, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: Escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável**. Brasília: Ministérios do Meio Ambiente, 2005.

CIAVATTA, Maria *et al.* A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, Comunicação e Educação. *In*: ALVES, Nilda. **Nossas lembranças da escola tecidas em imagens**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CINTRA, Amanda Mendes Silva; MESQUITA, Luana Pinho de; MATUMOTO, Sílvia; FORTUNA, Cinira Magali. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal, Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan.-abr., p. 45-53, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i1/1453>

CONCEIÇÃO, Nayara Elisa Costa da; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. Sustentabilidade no Cotidiano: uma investigação de sentidos por meio de redes de imagens, oficinas e histórias. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação**

**Ambiental**, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG, v. 38, n. 3, p. 33-51, set./dez., 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo-SP, v. 23, n. 1-2, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 34 ed. Rio de Janeiro: [S.l.], 1992.

DER-ES. Departamento de Edificações e Rodovias do Espírito Santo. **Rodovia José Sette**: trecho em mão única no sentido Cariacica Sede a partir de terça-feira (04/06). 30/05/2019 Disponível em: <https://der.es.gov.br/Not%C3%ADcia/rodovia-jose-sette-trecho-em-mao-unica-no-sentido-cariacica-sede-a-partir-de-terca-feira-04-06>. Acesso em: 7 ago. 2022.

EMEF JAM. Escola Municipal de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim. **Foto da capa**. 26 de mai. 2017. Facebook: Emef José Áureo Monjardim. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/emefjoseaureomonjardim/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/#apresentacao>. Acesso em: 07 jun. 2023.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. 216 p.

EVARISTO, Conceição. **Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural**: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. TVBRASIL, 2017a. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em: 15 jul. 2022a.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivências**: 01 da série Ecos da Palavra. [Entrevista concedida ao] Instituto Tear. [S.l.], 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4EwKXpTIBhE>. Acesso em: 15 jul. 2022b.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 142 p. 2016a.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016b.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 122 p. 2021.

FARIA, Fledson Silva. **Educações ambientais com os usos de drones e artefatos tecnoculturais na reserva de desenvolvimento sustentável dos manguezais de Cariacica e nos cotidianos escolares**. 2021. 200 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FERNANDES, Olga Rodrigues Vicente. **Dos encantos às problemáticas ecológicas de Guarapari**: reflexões e saberes nos cotidianos escolares a partir de Imagensnarrativas. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. Tradução Letícia Mei. São Paulo: Ubu, 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o Cotidiano. **Revista Educação Sociologia**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 60, jun., p. 81-103, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr., p. 73-95, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Partir da Infância**: Diálogos sobre educação. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 54 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma Educação Menor: variáveis e variações. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, 2013.

GALLO, Sílvio. A Pesquisa em educação ambiental no Brasil contemporâneo: entre o campo disciplinar e a governamentalidade democrática. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG, v. 38, n. 3, p. 13-32, set./dez., 2021.

GAMA, Raphael da Silva. **Educação ambiental e o racismo ambiental no bairro José de Anchieta - Serra/ES e nos cotidianos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. 117 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Antenos Rita; SILVA, Luiz Pereira da. Capítulo 10 - Sertão vivo, em cores: linguagem fotográfica, leitura de imagem e percepção visual do meio ambiente da Caatinga. In COSTA, Rafael Nogueira *et al.* **Imaginamundos Interfaces entre educação ambiental e imagens**. Rio de Janeiro: Nupem, 2021. Cap. 10, p. 221-239.

GONZALEZ, Soler. **Educação ambiental autopoietica com as práticas do bairro Ilha das Caieiras entre os manguezais e as escolas**. 2013. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

GONZALEZ, Soler; RAMOS, Andreia Teixeira. “Narradores da Maré” em Geografias Menores com o Potencial Ambiental nos Usos de Imagens e Cinema na Pesquisa, no Ensino de Geografia e na Formação de Educadores/as. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL "A EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS E SUAS GEOGRAFIAS". Uberlândia-MG, v. 1, 02 a 05 de dezembro de 2015. **Anais [...]**. Uberlândia, 2015.

GONZALEZ, Soler; RAMOS, Andreia Teixeira. Há uma horta no meio da cidade. **Revista Quaestio**, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Sorocaba-SP, v. 21, n. 1, p. 157-178, jan./abr., 2019.

GONZALEZ, Soler; RAMOS, Andreia Teixeira. Educação ambiental nas redes educativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoieticas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG, v. 38, n. 3, p. 73-97, set./dez., 2021.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. 21 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores como as cores afetam a emoção e a razão**. Tradução de Maria Lúcia Lopes da Silva. 1 ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HGAA, Escritório de Arquitetura. MMG Escola Infantil Montessoriana / HGAA. ArchDaily, 2020. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/941924/mmg-escola-infantil-montessoriana-hgaa> . Acesso em: 9 jun. 2023.

HOOKS, Bell. **Erguer a Voz: Pensar como Feminista, Pensar como Negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. **Mapas**. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. Edição comemorativa (1960-2020). São Paulo: Ática, 2020.

JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 2, e180519, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020180519>. Acesso em: 8 set. 2023.

JESUS, Victor de. O racismo institucional das políticas públicas como entrave da cidadania brasileira: uma análise das políticas de saneamento básico. **Sinais - Revista de Ciências Sociais**, v. 1, n. 24, p. 98-117, 2020b. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/33556>. Acesso em: 8 set. 2023.

JESUS, Victor de. O cheiro do racismo na cultura político-afetiva higienista brasileira: o saneamento do corpo-dejeto. **Psicologia & Sociedade**, v. 34, e257400, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34257400>. Acesso em: 8 set. 2023.

JESUS, Victor de. O racismo ambiental dos navios de lixo no quarto de despejo: a geopolítica neocolonial ambientalmente tóxica do descarte de resíduos nos países “lixeiros do mundo”. **Revista da ABPN**, v. 14, n. Ed. Especial, p. 25-51, 2022b. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1329/1290>. Acesso em: 8 set. 2023.

JESUS, Rafael Justino de. **Avaliação do comportamento da temperatura da superfície terrestre do município de Cariacica (ES) em 1985 e 2013**. 2016. 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. 153 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/67193822-Avaliacao-do-comportamento-da-temperatura-da-superficie-terrestre-do-municipio-de-cariacica-es-em-1985-e-2013.html>. Acesso em: 2 jun. 2023.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações Vanina Starkoff. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

KASTRUP, Virgínia; Passos, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal*, **Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, mai./ago., p. 263-280, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Pista 2 – O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. Cap. 2, p. 32-51.

KASSIADOU, Anne. Capítulo 1 - Educação Ambiental Crítica e Decolonial: Reflexões a partir do Pensamento Decolonial Latino-Americano. *In*: KASSIADOU, Anne *et al.* **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, 2018.

KERÉ, Diébédo Francis. Como construir com argila... e com uma comunidade. **TED Talks**, apresenta as melhores palestras e apresentações da Conferência TED. 2013. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MD23gIlr52Y> . Acesso em: 9 jun. 2023.

KERÉ, Diébédo Francis. **Escola Primária Gando / Arquitetura Kéré**. ArchDaily, 2001. Disponível em: <https://www.archdaily.com/785955/primary-school-in-gando-kere-architecture> . Acesso em: 5 jun. 2023.

KERÉ, Diébédo Francis. **Diébédo Francis Kéré recebe o Prêmio Pritzker de Arquitetura 2022**. Vitruvius, 2022. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/jornal/news/read/3248> . Acesso em: 9 jun. 2023.

KERÉ, Diébédo Francis. **Kéré e Lelé: Aproximações e distanciamentos**. Vitruvius, 2022. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/22.264/8525> . Acesso em: 9 jun. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: Um Menino de 100 Anos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, dez., p. 1-6, 2005.

KOHAN, Walter Omar *et al.* Paulo Freire: Um Menino de 100 Anos. *In*: BERLE, Simone; CARVALHO, Magda Carvalho. **Ouvidos de Ouvir Crianças: escutar das crianças tudo o que ainda não sabemos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A Vida Não é Útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã não está à Venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. O Que Há de Novo no “Novo” Racismo do Brasil? **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 4, n. 7, p. 157-181, 2019/2.

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

MACHADO, Bárbara Araújo. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. 1 ed. [S.l.]: Editora UFMG, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: O Princípio da Pesquisa. 5 ed. Ijuí-RS/Brasília-DF: Ijuí, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

NILHA, Orlando. **Carolina Maria de Jesus**. 1 ed. Campinas: Mostarda, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al.* Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas: sobre redes e saberes. *In*: ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. 1 ed. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al.* **Estudos do Cotidiano, Currículo e Formação Docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. 2 ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. *In*: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Allí, p. 47-70, 2012.

OLIVEIRA, Ana Lucy. Dinâmicas sócio-espaciais da Região Metropolitana da Grande Vitória-ES. **Revista Tamoios**, São Gonçalo - RJ, v. 1, n. 1, jan/jun, 2007. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/tamoios/5/dinamicas/dinamicas.htm> Acesso em: 11 jun. 2023.

OLIVEIRA, Elizabete. **A Educação Ambiental e Manoel de Barros**: Diálogos poéticos. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2020. Cap. 1, p. 17-31.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Elenita Malta. Entrevista com Prof. Dr. Marcos Reigota (UNISO). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 4, n. 6, jan/dez, p. 255-266, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia** – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONT, Karina Rousseng Dal. Geografias Fictícias Geografias de Encontros. **Revista Geografares**, Edição Especial, jan./ago., p. 66-80, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Mapas**. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/pagina/semdec-mapas>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Mapas**. Macrozoneamento. Abril de 2014. Disponível em: [http://servicos.cariacica.es.gov.br:8080/download/mapas/MACROZONEAMENTO\\_A1.pdf](http://servicos.cariacica.es.gov.br:8080/download/mapas/MACROZONEAMENTO_A1.pdf). Acesso em: 6 jun. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. **Mapas**. Região 03. Abril de 2014. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads//2017/11/Regi%C3%A3o-03-entrega.pdf> Acesso em: 6 jun. 2023.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Educação ambiental entre os carnavais dos amores com os mascarados do congo de roda d'água**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Mulheres no Congo do Espírito Santo: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares**. 2018. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Sorocaba, Sorocaba – São Paulo, 2018.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Geografia dos Afetos: Cartas, cartões postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora**. Vitória, ES: Pedregulho, 2021.

RAMOS, Andreia Teixeira; GONZALEZ, Soler. Práticas Pedagógicas Dialógicas como Possibilidade de Criação de Currículos nos Cotidianos Escolares. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 3, set/dez, p. 583-591, 2020.

REIGOTA, Marcos. **Ecologia, elites e Intelligentsia na América Latina/ Marcos Reigota**. São Paulo: Annablume, 1999.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Cidadania e Educação Ambiental. **Revista Psicologia e Sociedade**, Sorocaba, v. 20, Edição Especial, p. 61-69, 2008.

REIGOTA, Marcos. A Contribuição Política e Pedagógica dos que Vem das Margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, jan/abr, p. 1-6, 2010a.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social/** Marcos Reigota. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. 5 ed. [S./]: EDUNISC, 2018.

REIGOTA, Marcos *et al.* Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental. *In*: REIGOTA, Marcos. **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REIGOTA, Marcos. Editorial educação ambiental brasileira: a contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. **Interacções**, Sorocaba, v. 5, n. 11, fev., p. 1-7, 2009.

REIGOTA, Marcos. **O que educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

RIBEIRO, Márcia Cristina Mazocco. **Entre fios, nós e educações ambientais: narrativas ecologistas das mulheres de Cariacica/ES**. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SANTOS, Edilene Machado dos. **Cartografias e narrativas das educações ambientais e ecologias insubmissas nos cotidianos das mulheres na bacia do rio formate, Viana (ES)**. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SANTOS, Edilene Machado dos. **Educações Ambientais e ecologias insubmissas das mulheres na bacia do rio Formate, Viana (ES)**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2022.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Mara Rubia Paes de Faria dos. **Educação Infantil e Natureza: Tecendo relações rumo a educação ambiental**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SATO, Michèle. **Os condenados da pandemia (livro eletrônico)**. Michèle Sato (Coord.) GPEA-UFMT & Ed. Sustentável Cuiabá:2020.

SATO, Michele; SANTOS, Déborah; SÁNCHEZ, Celso. **Vírus: simulacro da vida?** Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO, 2020 Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: Implicações para as Políticas Públicas. *In: 25º SIMPÓSIO ANPAE*, São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011. **Anais [...]**. SP, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Roberto Márcio da. **Geografia das cores: práticas pedagógicas libertárias e ecologistas em educação nos cotidianos escolares**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, Mônica Diniz de. **Espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em educação ambiental**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TAVARES, Tania Emilene Sieradzki. **Educação ambiental na prática pedagógica dos professores de um centro municipal de educação infantil de Curitiba**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como Direito e Alegria. **Revista Laplage**, Sorocaba, v. 3, n. 1, jan/abr, p. 72-86, 2017.

TIRIBA, Léa. Criança, Natureza e Educação Infantil. *In: ANPED - GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos – ANPEd*, n. 7, Agência Financiadora: CAPES, 2006.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como Direito e Alegria: Em busca de Pedagogias Ecológicas, Populares e Libertárias**. 2 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

TIRIBA, Léa. **Buscando Caminhos para a Pré-Escola Popular**. São Paulo: Ática, 1992.

UCHOA, Rafaella Sampaio. Capítulo 3 - Análise da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) da UNESCO, a partir da Leitura de “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. *In: KASSIADOU, Anne et al. Educação Ambiental desde El Sur*. Macaé: Editora NUPEM, 2018.

VARGAS, Cristina Lens Bastos de. **Currículos como redes de saberes-fazer e as invenções cotidianas que potencializam a vida**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

## ANEXOS

## ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO**  
**PROFISSIONAL**  
**EM EDUCAÇÃO**



Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075910 – Telefone (27): 4009-7779 – e-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

**CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA**  
 Cariacica/ES, 14 de outubro de 2022.

A Excelentíssimo Sr. José Roberto Martins Aguiar  
 Secretário Municipal de Educação

Eu, Letícia Lopes Bortolotti Baptista, matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sobre a orientação do professor Dr. Soler Gonzalez, solicito autorização para coleta de dados no CMEI Erenita Rodrigues Trancoso, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada “Ecologias infantis e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil”. Para esse trabalho, usaremos a pesquisa cartográfica (e seu desdobramento a pesquisa com os cotidianos) e, por meio dela, objetivamos ampliar ações que contribuam para a implementação da Lei 9795/99, que visa desenvolver uma filosofia de ética, moral e respeito à natureza e aos homens. Inicialmente será feita uma análise documental acerca das pesquisas que versam sobre práticas pedagógicas numa perspectiva ecologista, que ecologista no cotidiano da Educação Infantil, partindo da infância como força e modo de vida, que tem na natureza uma conexão, que nos mostram caminhos. Haverá também práticas pedagógicas que possibilitam a inventividade, a criação colaborativa que caminhem em direção ao respeito à condição biofílica dos seres humanos e ao direito das crianças enquanto seres da natureza, de ter contato com a natureza e construir um sentido de preservação do meio ambiente em que ela vive.

Vale salientar que se trata de uma exigência do Comitê de Ética da Universidade Federal a prévia autorização de realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação para, posteriormente, avaliar o meu projeto. Firmo o

compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, aguardar o assentimento dessa Secretaria Municipal de Educação para iniciar a produção de dados, bem como cumprir com o estabelecido na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº13.709/2018 que regula as atividades de tratamento de dados pessoais e disponibilizar os resultados obtidos para a Secretaria Municipal de Educação. Agradecemos atenciosamente a colaboração.

Assinaturas

---

## **ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) participante,

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Ecologias infantis e natureza: tecendo práticas pedagógicas ecologistas nos cotidianos da educação infantil do município de Cariacica (ES)”, desenvolvida pela pesquisadora Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, sob a orientação do Prof. Dr. Soler Gonzalez e vinculado ao grupo de pesquisa —Territórios de Aprendizagens Autopoiética.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em problematizar e registrar as práticas pedagógicas ecologistas que gerem relações comunitárias afetivas, ecológicas, políticas e pedagógicas em defesa da preservação do mundo natural e o sentido de pertencimento ao mesmo como seres biofílicos, a partir das leituras de mundo e narrativas das infâncias do cotidiano da educação infantil do município de Cariacica.

Sua participação é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação, ou desistir. Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento deste estudo, por isso, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a sua participação consistirá na autorização para que a pesquisadora possa tornar pública as suas biografias, leituras de mundo e narrativas com a finalidade de realizarmos esta pesquisa.

O presente documento será assinado e rubricado em todas as páginas pelo(a) participante e pela pesquisadora, em duas vias, e cada um ficará com uma via. Em

caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Letícia Lopes Bortolotti Baptista

Email: leticia.bortolotti@edu.ufes.br

Telefone: (27) 99813-2032

Assinatura: \_\_\_\_\_

Consentimento do participante:

Eu, \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador  
(a) da cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, concordo voluntariamente  
em participar do estudo: “Ecologias infantis e natureza: tecendo práticas pedagógicas  
ecologistas nos cotidianos da educação infantil do município de Cariacica (ES)” e  
declaro que fui devidamente informado(a) pela pesquisadora responsável sobre a  
pesquisa. Além disso, autorizo o uso da minha imagem, vivência e nome para as  
atividades acadêmicas/científicas e sem fins lucrativos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

## ANEXO C – CARTA ÀS FAMÍLIAS

Cariacica/ES, 03 de novembro de 2022.



Queridos pais ou responsáveis,

Eu, Letícia Lopes Bortolotti Baptista, sou professora no Centro Municipal de Educação Infantil Erenita Rodrigues Trancoso e estou de licença para estudos, pois, fui aprovada e matriculada no curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação do professor Dr. Soler Gonzalez.

Minha pesquisa está intitulada “Ecologias infantis e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil” e através desse estudo buscamos construir junto com as crianças práticas pedagógicas que possam garantir que elas tenham contato com a natureza e se sintam parte desse ambiente, construindo um sentido de preservação do meio ambiente onde estamos inseridos.

Nosso planeta é um ser vivo e está pedindo socorro para a humanidade, precisamos perceber sua importância e cuidar do ambiente onde vivemos com amor, carinho e respeito. É preciso perceber todos nós somos a natureza e nosso viver está ligado a ela. O contato com a natureza é muito produtivo e restaurador.

As crianças também são seres da natureza e se sentem felizes em ter contato, brincar e conhecer os espaços naturais. Elas aprendem no espaço natural. A preservação do planeta e seu futuro depende das nossas atitudes hoje e dos nossos filhos e filhas.

Muitos são os problemas socioambientais da atualidade e não podemos deixar o nosso planeta acabar. Essa pesquisa é uma maneira de adiar o fim do mundo com práticas pedagógicas ecologistas de educação ambiental envolvendo a Educação Infantil no município, que busquem na relação entre criança e natureza um reconectar-se com a natureza, com o meio ambiente onde vivemos.

Por meio desta carta apresento um pouco da minha pesquisa e venho pedir a autorização de vocês para que as crianças possam participar da pesquisa. Iremos

desenvolver a pesquisa juntos, sendo extremamente importante a participação delas nesse processo. Para autorização, estou enviando junto com esta carta um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorizar a participação da criança.

Quero convidar também a todos vocês pais ou responsáveis para participar de algumas atividades conosco, ficaremos muito felizes com a presença de vocês.

Desde já eu agradeço a colaboração de todos e estou a disposição para sanar qualquer dúvida sobre a pesquisa.

“Só cuidamos daquilo que conhecemos e amamos”.

Um abraço para todos e todas!

Atenciosamente,  
Letícia Lopes Bortolotti Baptista  
Professora/pesquisadora.



## **ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS**

Prezados(as) pais ou responsáveis,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Ecologias infantis e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil” desenvolvida pela pesquisadora Letícia Lopes Bortolotti Baptista. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, sob a orientação do Prof. Dr. Soler Gonzalez e vinculado ao grupo de pesquisa —Territórios de Aprendizagens Autopoiética.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em problematizar e registrar as práticas pedagógicas ecologistas que gerem relações comunitárias afetivas, ecológicas, políticas e pedagógicas em defesa da preservação do mundo natural e o sentido de pertencimento ao mesmo como seres biofílicos, a partir das leituras de mundo e narrativas das infâncias do cotidiano da educação infantil do município de Cariacica.

A participação da criança é voluntária, portanto, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a mesma participe, bem como retirar a participação a qualquer momento. Você e a criança não serão penalizados de nenhuma maneira, caso decida não consentir a participação, ou desistir. Sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento deste estudo, por isso, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meios de contato explicitados neste Termo.

Informamos que a participação da criança consistirá na autorização para que a pesquisadora possa tornar pública as suas biografias, fotos, vídeos, áudios, desenhos, leituras de mundo e narrativas com a finalidade de realizarmos esta pesquisa.

O presente documento deverá ser assinado e rubricado em todas as páginas pelos pais ou responsáveis da criança participante e pela pesquisadora, em duas vias, e cada um ficará com uma via. Sendo assim, assumo o compromisso de registrar as informações somente para fins científicos. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Letícia Lopes Bortolotti Baptista

Email: leticia.bortolotti@edu.ufes.br

Telefone: (27) 99813-2032

Assinatura: \_\_\_\_\_

Consentimento do participante:

Eu, \_\_\_\_\_,  
nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador  
(a) da cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, autorizo o(a)  
aluno(a) \_\_\_\_\_,  
voluntariamente a participar do estudo: "Ecologias infantis e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil" e declaro que fui devidamente informado(a) pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa. Além disso, autorizo o uso de imagens, vídeos, áudios, desenhos, vivências e nome para as atividades acadêmicas/científicas e sem fins lucrativos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cariacica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.