

# RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## RELATIONSHIPS BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION

Marise Jeudy Moura de Abreu<sup>1</sup>  
Sônia Maria Marchiorato Carneiro<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo, referenciado à Tese “O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”, objetiva a evidenciar a relevância da Educação Ambiental na Educação Física, desde a Educação Infantil. Sob essa perspectiva, enfocam-se as diferentes formas de manifestações corporais, vivenciadas pelas crianças em seus ambientes de vida, com destaque às experiências corporais lúdicas, de observação e exploração, nas relações com o eu e os outros, rumo à formação socioambiental cidadã. Motivadas pela curiosidade das “coisas” que habitam os ambientes naturais e sociais e, a mais, incentivadas pelos professores a apreender o mundo por meio dos sentidos, com experiências lúdicas e colaborativas, as crianças podem entender e vivenciar – dentre outros – conceitos como cuidado, respeito, solidariedade, coexistência e interdependência, deveras significativos na linha da cidadania socioambiental. Para tanto, faz-se necessário o empenho de toda comunidade envolvida – diretores, professores, pais, pedagogos e auxiliares administrativos – como coparticipantes na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que contribua para o avanço qualitativo das instituições de educação infantil.

*Palavras-chave:* Formação socioambiental cidadã. Infância. Experiências corporais.

### ABSTRACT

This article, as referenced to the thesis “A Dialogue between Physical Education and Environmental Education: a formative process for teachers of Curitiba Municipal School System”, aims at evidencing the relevance of Environmental Education within Physical Education since Infancy Education.

1 Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, PR, Brasil. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. E-mail: &lt;marise.jeudy@gmail.com&gt;

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UFPR. E-mail: carneiro.sonmaria@gmail.com

Accordingly, enter under focus various body expressions experienced by children in their life ambiences, mainly as to bodily playing acts, so as observing and exploring in relation to oneself and others, towards a socioenvironmental citizenship formation. While curiously motivated by things present in natural and social spaces, and further, with teachers incentives to grasp the world around through their senses, by means of play-and-collaborating actions, children come to understanding and living the meanings – among others – of caring, respect, solidarity, coexistence and interdependency, all significantly aligned to socioenvironmental citizenship. To that end, an effort of all summoned community is required – from principals, teachers, parents, pedagogues and administrative personnel – as co-participants in the School Political-Pedagogical Project, in compromise for the qualitative advance of Infancy Education.

**Keywords:** Citizen socio-environmental training. Childhood. Body experiences.

## INTRODUÇÃO

As questões do meio ambiente<sup>3</sup>, mundiais, nacionais e locais – degradação da natureza, mudanças climáticas, desertificação, poluição, pobreza, riscos socioambientais etc. – evidenciam a urgência da Educação Ambiental no processo educativo desde a Educação Infantil, para a conscientização cidadã dos educandos em prol de ambientes de vida saudáveis. A esse propósito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental dispõem que esta dimensão educativa esteja presente, de forma articulada, em todos os níveis do processo educativo, desde a infância (BRASIL, 2012a).

A efetivação da Educação Ambiental nas escolas acontecerá pelo diálogo crítico quanto às relações sociedade-natureza, entre educadores dos vários componentes curriculares e destes com os educandos. Sob essa perspectiva destaca-se, neste artigo, a Educação Física, na medida em que as diferentes formas de manifestações corporais, vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano e desde a Educação Infantil, têm relação direta com o meio – o que lhes possibilita vivenciar, pouco a pouco, a experiência de cidadãos quanto ao cuidado e respeito ao meio ambiente, o qual engloba os ambientes naturais e humanos, em suas interações.

---

3 Compreende-se meio ambiente como campo de relações dinâmico-interativas de elementos naturais e sociais, que estruturam processos históricos, culturais e biofísicos, na concretude de um determinado espaço e tempo – fundamentando a emergência de um outro mundo possível, no qual as relações humanas e com o ambiente natural sejam orientadas para a construção de uma sociedade socioambientalmente justa.

Dada a carência de estudos e trabalhos nesse âmbito, o presente artigo<sup>4</sup> objetiva a contribuir com reflexões nessa relação entre Educação Ambiental e Educação Física, na Educação Infantil — com destaque às experiências corporais lúdicas, de observação e exploração dos ambientes de vida, nas relações com o eu e os outros.

A Educação Física, ao valorizar a dimensão ambiental curricular amplia seus horizontes sob o enfoque da transversalidade, apresentando perspectivas novas para as práticas pedagógicas; pois, para além das práticas corporais, discutem-se problemas dos ambientes de vida das crianças e abre-se caminho na busca pelos “porquês”, “como e onde” as práticas corporais foram e são construídas, superando a prática mecânica, alienante e repetitiva de atividades ginásticas, esportivas, lúdicas, agonísticas ou rítmicas, que pouco contribuem para a compreensão do significado e a construção de sentido das ações. Ademais, por meio de reflexões sobre questões socioambientais, as crianças podem enxergar as relações entre os diferentes campos de conhecimento e a complexa dinâmica da realidade, que influencia o cotidiano de vida, nos diversos âmbitos – escola, casa, rua, bairro etc.

Entender as dimensões biológica e sociocultural, inter-relacionadas aos ambientes de vida da criança, deve ser o primeiro empenho dos professores da Educação Infantil, regentes de Educação Física e de educadores em outros componentes curriculares. Dessa forma, faz sentido compreender a Educação como intrinsecamente ambiental, posto que do nascimento à morte estamos imersos em um ambiente (GRÜN, 2003). Sob essa perspectiva, cabe à Educação Física – enquanto componente curricular da Educação Básica e com predomínio das aulas em espaços externos – proporcionar experiências<sup>3</sup> às crianças que nelas façam aflorar a consciência do próprio corpo e das possibilidades corporais lúdicas de movimento, sozinhas e com os colegas, na formação da consciência quanto aos seus ambientes de vida.

Com efeito, o corpo põe-se como ambiência primeira da condição humana, donde e por onde o sentir, o pensar e o agir acontecem; nesse fluxo vital, as vivências cotidianas transformam-se em experiências, como processos significativos e únicos para cada criança, assim como para cada professor(a), pois ainda que

4 Artigo elaborado com base na Tese “O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba” (ABREU, 2017).

tendo como referência o mesmo acontecimento, “[...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para Paulo Freire, a experiência vivida – denominada o “saber de experiência feito” – representa a compreensão de mundo que as crianças possuem ao adentrar as unidades infantis; é experiência construída por meio de suas histórias de vida, que são importantes e relevantes como ponto de partida no processo educativo e o autor citado acentua a responsabilidade que os professores têm de intervir pedagogicamente e proporcionar novas experiências às crianças, contribuindo para seu entendimento da realidade: “A escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer” (FREIRE, 2006, p. 23).

### **EXPERIÊNCIAS CORPORAIS NOS AMBIENTES DE VIDA: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ DESDE A PEQUENA INFÂNCIA**

Nessa linha, enfocam-se práticas pedagógicas dos professores de Educação Física orientadas por três categorias de experiências corporais (Quadro 1), com a finalidade de sensibilizar as crianças quanto às questões do meio ambiente e iniciar o processo de formação socioambiental cidadã, desde a Educação Infantil.

Quadro 1: Síntese das categorias de experiências corporais na educação física: formação socioambiental cidadã na educação infantil

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS	OBSERVAÇÃO E EXPLORAÇÃO DOS AMBIENTES DE VIDA	LÚDICAS NOS AMBIENTES DE VIDA	RELAÇÕES COM O EU E O OUTRO NOS AMBIENTES DE VIDA
FINALIDADE	Educação dos sentidos: olhar e enxergar; ouvir e escutar; e sentir.	Educação com liberdade para brincar.	Educação da sensibilidade aos cuidados para consigo, com os demais e o Planeta.
VISÃO DE CRIANÇA	Criança enquanto detetive da natureza.	Criança como ser brincante na natureza.	Criança como ser integrante da natureza.

Fonte: Organização da autora (2016).

Cabe esclarecer que a divisão em categorias é uma forma didática de salientar os tipos de experiências corporais propostas,

tendo-se a compreensão de que essas experiências são inter-relacionadas, ou seja, a criança – ao observar e explorar os ambientes – estabelecerá interações com outros (adultos e/ou crianças etc.), numa relação lúdica, de acordo com essa faixa etária. Há que se respeitar, portanto, o teor lúdico, prazeroso e criativo com que as crianças observam e exploram o ambiente, pela curiosidade e envolvimento que lhes é próprio, assim como o relacionar-se com adultos (pais, educadores, familiares etc.), com outras crianças (da mesma idade, mais novas ou mais velhas), com seres não-humanos (animais, plantas, areia, pedras etc.) e ambientes de vida (residência, salas de referência, parquinho, pátio, quadra, cancha, praças, parques, rua, bairro, etc.).

### *1 Experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida*

As experiências, sob foco, têm relação direta com a realidade ambiente, isto é, com os espaços ao ar livre das aulas de Educação Física, vinculadas especialmente à educação dos sentidos na relação com a natureza, destacando-se experiências corporais, em forma de brincadeiras, como por exemplo:

- a) Brincadeiras de percepção e experiências no ambiente – brincar de detetive, cientista e/ou de ações interventivas, no sentido de:
- observar os elementos do meio, enxergando de perto (animais, plantas, objetos construídos com elementos da natureza como madeira ou pedra) ou de longe (nuvens, montanhas, mar, rio, aves, construções etc.), usando ou não lanterna, lupa e binóculo, entre outros, com registros via fotografias, filmagens ou desenhos;
  - concentrar-se em escutar os sons ou o silêncio;
  - observar e distinguir elementos do ambiente natural e construído, estabelecendo a relação e a importância de ambos para os seres humanos, fazendo registro dessa aprendizagem por meio do desenho;
  - vivenciar o entorno da instituição, observando a disposição e acondicionamento do lixo nas casas e no comércio, a conservação das edificações, o sistema de esgoto, a situação dos rios, as áreas de lazer e a arborização;
  - conversar sobre as mudanças climáticas locais e globais, com base na observação do tempo na relação com as estações do ano e as reações corporais ante o frio, o calor, o cansaço etc.;

- participar do plantio e cuidado de hortaliças, flores, ervas medicinais, aromáticas e árvores;
- e ajudar a manter a sala limpa, a limpeza de um córrego e/ou da mobilização da comunidade para a reivindicação de locais públicos para o lazer.

Com essas brincadeiras, a criança vai progressivamente entendendo questões relacionadas ao meio ambiente, como: - início de elaboração da noção de meio ambiente<sup>5</sup>, com a identificação de elementos do mesmo, em suas semelhanças e diferenças; - problemas do entorno próximo (sujo ou limpo, enlameado após a chuva ou sequioso nos dias quentes, movimentado por veículos ou com ruas calmas, com pedintes ou não), da própria sala de referência e instituição infantil – a criança pode pensar e expressar-se sobre o que vê, inclusive construindo hipóteses para levantar propostas de melhorias necessárias (soluções) para a qualidade da vida local; - as relações temporais de continuidade, intervalo, duração, na rítmica sucessão dos acontecimentos cotidianos, como noite e dia, horário de comer e de brincar; e ainda, irá compreendendo noções de mudança: pelo crescimento das plantas; pelas mudanças climáticas – dias ensolarados, chuvosos, frios, quentes e amenos; pelas alterações corporais, como troca dos dentes e crescimento; pelas mudanças no entorno da instituição ou da sua casa, com a construção de um parque, de um centro comercial etc.

- b) Brincadeiras de sensibilização e percepção olfativa, gustativa, tátil, auditiva e visual:
- descrever cheiros e sabores e discriminar objetos, pelo toque das mãos ou dos pés com os olhos vendados ou não;
  - andar de pés descalços, sentindo a textura e a temperatura da terra, da grama, do cimento, da água e da areia;
  - distinguir e descrever sons produzidos por diferentes materiais e instrumentos;
  - identificar e descrever diferentes tipos de materiais e objetos pela visão e tato, por exemplo bolas, categorizando-as pelo seu tipo e usos (bolas de borracha, de plástico; grande, pequena;

<sup>5</sup> Entende-se por experiência um processo construído coletivamente nas relações sociais intergeracionais, nas quais o desenvolvimento da imaginação, da espontaneidade e da criatividade convergem para o autoconhecimento da natureza interna e externa e para a compreensão das relações entre as "coisas" e a realidade de vida, com possibilidades de ressignificação, criação e recriação (BENJAMIN, 1987; SILVA; DAMIANI, 2005).

pesada, leve; lisa, áspera; de futebol, de basquete; para brincar com as mãos, com os pés etc.) e aprimorando o conhecimento dos materiais e objetos pelas cores, texturas e formato.

Do ponto de vista freiriano, a educação dos sentidos contribui para que as crianças aprimorem “[...] a atenção, a observação, a seleção de fatos” (FREIRE, 2002, p. 83), favorecendo a conexão entre fatos e coisas, no seu processo de humanização. Assim, a educação dos sentidos amplia a percepção sensorial da criança em relação ao mundo, bem como aprimora a relação consigo mesma – com seu corpo e sentimentos. Educar os sentidos é voltar-se para o corpo com um novo olhar de si, possibilitando relações mais sensíveis com o outro – humanos e não humanos – firmadas nos princípios, da Educação Ambiental, de interdependência e de respeito à pluralidade cultural e à biodiversidade.

Proporcionar experiências no meio natural e incentivar as crianças a observar, explorar o mundo do entorno e registrar o que aqueles momentos representaram, resulta em novas vivências motivadoras para elas, pois “[...] uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação sua motivação e interesse explodem” (MALAGUZZI, 1999, p. 76).

As experiências corporais de observar e explorar o mundo em volta, por meio dos sentidos, ou seja, experiências que levam a “[...] aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco [...]” (ROUSSEAU, 2014, p. 148), formam, na infância, nossa razão sensitiva e encontram-se inexoravelmente inter-relacionadas às experiências lúdicas, brincadeiras e aos jogos; desde bebês, fazemos experiências com o próprio corpo – a descoberta das mãozinhas, dos pés etc. – e com as “coisas” que habitam os ambientes social e natural. Nessa linha, apresentamos a seguir a segunda categoria de experiências corporais, que traz a conotação lúdica dessas práticas pedagógicas.

## *2 Experiências corporais lúdicas nos ambientes de vida*

As experiências corporais, propostas para esta categoria, relacionam-se com a compreensão do que representam o jogo e a brincadeira para as crianças e a importância dos professores neste nível educativo em incentivarem e promoverem uma educação

voltada à liberdade para brincar<sup>6</sup> em todos os espaços da instituição, especialmente nos ambientes ao ar livre.

O brincar, para Rousseau, é a principal ocupação da criança em todos os dias, o dia todo – função esta não compreendida pelos adultos do século XVIII, formulando uma das muitas repreensões que fez à sociedade da época:

Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la, quer para bem, quer para mal. [...] Ficais alarmados por vê-la [a criança] consumir seus primeiros anos sem nada fazer. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada (ROUSSEAU, 2014, 119).

Tal entendimento também pode ser percebido nos estudos de Froebel, para quem o brincar é coisa séria, ação reveladora da representação interna dos sentimentos da criança, de sua leitura de mundo, de suas necessidades e também, ação provedora de alegrias, satisfação e paz nas relações consigo mesma, com os demais e com os ambientes de vida – conforme palavras desse autor:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação autoativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. A criança que brinca muito com determinação autoativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do auto sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida da criança neste momento, uma criança brincando? – Uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – Uma criança que caiu no sono tão exausta pela brincadeira? Como já

---

6 Consideraremos o brincar e a brincadeira como tendo o mesmo significado.



indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância (FROEBEL, 1887<sup>7</sup>, *apud* ARCE, 2002, p. 60).

O brincar, ou melhor, a liberdade para brincar nos ambientes ao ar livre, possibilita o prazer do processo lúdico em si, desenvolve capacidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas e aprimora habilidades para a convivência, o (re)conhecimento do mundo e cuidado para com o mesmo, em termos de respeito a todas as formas de vida: aspectos fundamentais para professores de Educação Física que desejem sensibilizar as crianças ante as hodiernas questões socioambientais, na busca da formação cidadã.

Assim, nessa fase do desenvolvimento humano a brincadeira é inerente à criança e ao brincar ela aprende; a criança observa, imita, interage com seus pares, com crianças maiores e com adultos e constrói seu acervo de jogos e brincadeiras, recriando e ressignificando o repertório lúdico infantil; desse modo,

Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012b, p. 11).

Há, portanto, que se possibilitar às crianças brincadeiras nas quais se arrisquem, aventurem e se atrevam a experimentar o novo. Daí, por parte dos docentes, amplia-se sua responsabilidade em organizar os espaços da instituição e selecionar cuidadosamente os materiais, os objetos que farão parte da prática pedagógica, para propiciar novas vivências, despertar a curiosidade e favorecer a interação entre as crianças e delas com os meios natural e construído, na preparação de um ambiente de aprendizagem que possibilite experiências corporais lúdicas significativas, como por exemplo:

---

7 “En la Educación Ambiental las campañas realizadas desde la Escuela de Educación Infantil tienen una repercusión simbólica sobre la población – sobre todo en las familias – que no podemos desdeñar, siempre que no se limiten a actividades puntuales y aisladas ni sean incoherentes con la práctica cotidiana. El éxito de una campaña depende de la capacidad de los componentes de la Comunidad Educativa, escogiendo para ello temáticas y estrategias motivadoras y creativas” (MARTÍNEZ et al, 1992, p. 36).

a) Brincadeiras com elementos do meio natural e social:

- Brincar nas caixas de areia e com água, utilizando diferentes materiais: baldes, regadores, peneiras, pás, colheres, embalagens descartáveis de diferentes tamanhos, canecas com alça, funis de diferentes tamanhos, canos de PVC com diferentes polegadas e comprimentos, rolhas, bolinhas de isopor e de pingue-pongue, caixas e potes, cones vazios de linha, lã ou barbante;
- Brincar com outros elementos da natureza, como: diferentes folhas e flores caídas, gravetos, terra de diferentes cores, pedrinhas, grãos, sementes, cascas de árvores etc., criando mandá-las e comidinhas, entre outras composições.

Sob essas perspectivas de brincadeiras, indagar às crianças quais materiais do brinquedo são naturais e quais feitos por ação humana, identificando do que são produzidos, entre outros questionamentos, favorecem – como na categoria anterior de experiências corporais de observação e exploração dos ambientes de vida – o início de elaboração da noção de meio ambiente, com a identificação de elementos do mesmo, naturais ou humanos. Além do mais, na medida em que os docentes solicitarem às crianças que agrupem elementos e materiais em categorias, estarão ajudando-as a estabelecer relações de quantidade e qualidade, bem como a desenvolver a noção de organização da realidade em sistemas conectados e interdependentes; assim, gradualmente, a criança constrói novas categorias, para agrupar conhecimentos e também compreender que um mesmo objeto pode pertencer a duas ou mais categorias; e, ainda, que existem categorias que incluem outras categorias. O desenvolvimento das habilidades para agrupar e classificar está intimamente relacionado ao desenvolvimento das habilidades para comparar e coordenar ações e, na Educação Infantil, na relação com a dimensão ambiental, a criança pode ser estimulada a vivenciar experiências nas quais ela examina, percebe, manipula, ajunta, separa, compara e classifica elementos da natureza.

b) Brincadeiras nos parques infantis:

- brincar nos equipamentos, explorando sua dimensão brincante, também cria novas alternativas de desfrute, na medida em que as crianças ressignificam os equipamentos, adaptando-os às suas fantasias como, por exemplo, quando sobem ao invés de descerem no escorregador, ou andam nas gangorras ao invés de nelas sentarem.

c) Brincadeiras que explorem os espaços externos:

- brincar com cordas amarradas nas árvores ou postes, como no arborismo e também em balanços, cama de gato gigante e teia de aranha gigante;
- brincar de correr por sobre obstáculos nos espaços externos, como tocos de árvores, muretas, bancos de madeira ou cimento, lembrando o *Le Parkour* (habilidade em deslocar-se e transpor obstáculos);
- brincar de correr nos espaços ao ar livre, a partir do mapa da escola desenhado pela própria criança, marcando pontos delimitadores do trajeto a ser percorrido, como uma grande árvore, um canteiro de flores, o parque infantil – tal qual na Corrida de Orientação;
- brincar com lonas e papelão nas encostas ou declives do terreno, como em um tobogã ou escorregador gigante.

Essas brincadeiras são experiências que possibilitam a interação da criança com o ambiente da escola, assim como podem desenvolver os sentimentos de pertença e de unidade com os ambientes de vida; tais experiências também favorecem o confronto entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e os desafios para vencer limites relacionados ao equilíbrio, coordenação motora e organização espaço-temporal; e, ainda, a criança confronta-se com seus medos e inseguranças quanto à mobilidade corporal, alcançando desenvolver coragem para enfrentá-los.

d) Brincadeiras além dos muros da instituição infantil:

- participar de saídas a campo, usufruindo dos espaços para lazer, como parques, praças, canchas de areia, praia, lagos, bosques, no entorno da instituição, no bairro ou em bairros vizinhos, em vista de experienciar novas possibilidades corporais em outros espaços ao ar livre, bem como estabelecer correlações com espaços já conhecidos.

Cabe aqui focalizar Malaguzzi e seus colaboradores, que ocupavam com as crianças outros espaços da cidade, indo além dos muros da escola:

[...] uma vez por semana, levávamos a escola para a cidade. Literalmente, fazíamos nossas

malas, preparávamos as crianças, levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto, na praça, parques públicos ou sob a colunata do teatro municipal. As crianças estavam felizes. As pessoas viam; elas sentiam-se surpresas e faziam perguntas (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

Tais brincadeiras permitem a descoberta de novos ambientes de vida – além dos ambientes familiar e internos da instituição –, possibilitando a valorização por parte das crianças dos espaços ao ar livre, para vivenciarem experiências e, nesse sentido, desenvolver atitudes de colaboração e cuidado na boa convivência com a vida em comunidade, ampliando a qualidade relacional com os ambientes cultural e natural.

e) Brincadeiras com materiais descartáveis:

- brincar com jogos como “Vamos limpar o rio”, no qual os objetos representam o lixo jogados nos rios e mares;
- confeccionar brinquedos com materiais de sucata;
- e brincar no parque de pneus.

Essas brincadeiras ajudam a internalização da questão do lixo e o aproveitamento de materiais para descarte. Com efeito, problematizar sobre o lixo produzido pelas pessoas e sua coleta seletiva, para reaproveitamento e reciclagem, faz parte do processo de conscientização socioambiental cidadã das crianças, no século XXI. Conversar, pois, com as crianças pequenas sobre redução, reutilização e reciclagem de materiais, com ênfase à necessidade de respeito e cuidado com os bens naturais – enquanto parte da teia da vida – representa um tratamento lúdico de noções sobre estilos de vida e consumo consciente, propondo um olhar mais atento sobre a vida cotidiana como, por exemplo, sobre o modo de as crianças lidarem com seus brinquedos. Nessa perspectiva, os professores podem organizar uma feira de brinquedos, onde cada criança poderá trocar um brinquedo seu pelo do/a colega.

Com base nas colocações acima, o conceito de criança como ser brincante envolve participação nas brincadeiras, com exploração de limites corporais, criação e recriação de movimentos, regras, modos de expressar sentimentos e pensamentos, em um processo

sempre dinâmico, criativo e pleno de novas descobertas quanto às possibilidades do próprio corpo e ao uso e ocupação dos espaços em volta. Esse processo não se dá ao acaso nem acontece isolado: faz-se necessária a presença de um outro – de um adulto, de outra criança –, assim como de objetos e espaços que desafiem a observação, a curiosidade e criatividade da criança, proporcionando-lhe experiências que ampliem o repertório das brincadeiras e jogos infantis, no conhecimento do mundo em volta, enquanto ambientes naturais e construídos.

Ao compreender as crianças como seres observadores da natureza e seres brincantes, os educadores precisam estar atentos às interações pelas quais elas percebem e conhecem o mundo – interações que constituem a dimensão relacional com o próprio corpo, com os demais seres humanos e não-humanos, com o ambiente e com o transcendente; essa dinâmica interacional é que lhes possibilita a compreensão de que são parte integrante da natureza e com ela compõem-se e constituem mais uma espécie de seres vivos – a espécie responsável por cuidar e agir de modo responsável para com a vida na Terra. Nesse sentido, enfoca-se a próxima e última categoria de experiências corporais.

### *3 Experiências corporais nas relações com o eu e o outro nos ambientes de vida*

Nesta categoria, evocam-se os aspectos relacionais da criança com seu próprio corpo e com o outro; ou seja, com crianças de diferentes faixas etárias, adultos, seres não-humanos, ambiente natural e construído. Objetiva-se, por meio dessas experiências, a aprimorar a percepção da criança de si mesma, de seu corpo<sup>8</sup>, de sua interação com colegas e professores, bem como lhe facilitar a compreensão de que faz parte da natureza e da cultura – desenvolvendo sensibilidade e, já, racionalidade aos cuidados consigo, com os outros e o Planeta.

Autoconhecer-se é ação a ser ensinada e aprendida; segundo Morin (2005), o autoconhecimento depende da autoanálise, concebida como “estado de vigilância sobre si mesmo”, que demanda a combinação dos processos de introspecção – autocrítica, análise

---

8 O conceito de corpo é compreendido em sua multidimensionalidade: biológica, cultural, social, espiritual, psíquica, afetiva e ética.

de si -, e extrospecção – crítica vinda do outro, análise por parte de outrem. Segundo o autor, se as crianças forem ensinadas desde pequenas a julgar seus julgamentos, a criticar suas críticas e avaliar a crítica que vem dos outros, poderão crescer fortalecidas pelo autoconhecimento que as auxiliará “[...] contra a ilusão egocêntrica e em favor da abertura ao outro” (Ibid., p. 95).

Dado ser o corpo referência para o autoconhecimento e o conhecimento perceptivo do mundo, desde o nascimento o ser humano interage, por meio dos sentidos, com as pessoas e com o ambiente em sua volta, na construção da própria identidade. Desde a experiência de se perceber distinto do corpo da mãe, conhecendo o próprio, a criança compara-se às características dos colegas – um é mais alto, outra tem cabelos cacheados, aquele precisa de uma muleta para locomoção – e interage com as pessoas nos processos de introspecção e extrospecção, construindo sua autoimagem e toma consciência das semelhanças e diferenças com os outros seres. Os professores podem, por meio do diálogo, apoiar as crianças no autoconhecimento pela convivência com seus pares, adultos e ambientes de vida, para descobrirem como se sentem em relação a si mesmas, aos demais e às experiências vivenciadas.

Ao estimular o diálogo nas rodas de conversa e nas demais ações educativas do cotidiano das instituições infantis, os professores exercitam a pedagogia da escuta, tanto do adulto para com a criança, como das crianças entre si – favorecendo sua expressão oral, com respeito e valorização da opinião pessoal. Essas experiências de convívio e bem viver – expressões de exercício da cidadania –, ampliam-se quando os professores proporcionam experiências corporais ao ar livre, que elevem a sensibilidade da criança sobre a percepção de si e dos cuidados consigo; bem como mediante práticas pedagógicas que incentivem a cooperação, a solidariedade, a generosidade, a coragem, o bom humor, o altruísmo, o companheirismo e o respeito por todas as formas de vida. São apresentados, a seguir, exemplos de propostas de experiências corporais nas relações com o eu e o outro, na conexão com a Educação Ambiental:

- a) Brincadeiras para sentir o próprio corpo, o dos colegas e perceber-se integrante da natureza:
  - sentir os próprios batimentos cardíacos e dos colegas, a frequência respiratória após uma corrida, comparando-a com

a dos colegas, assim como verificar a produção de suor, após brincadeiras de correr;

- e brincar de cheirar a flor e assoprar a vela, aprendendo a respirar calmamente antes e após brincadeiras agitadas. Essas experiências podem estar associadas a questionamentos, tais como: - De onde vem o ar que respiramos? - Outros animais respiram? - As árvores também respiram? - Qual a importância das árvores para a respiração de seres humanos e da vida no Planeta?

As percepções das crianças sobre seu próprio corpo e dos colegas – enquanto seres vivos – e as respostas das mesmas a essas e outras perguntas, permitem levantar alternativas e hipóteses para questões ainda não bem compreendidas, assim como lhes possibilitar pensar elos de ligação com a natureza.

- b) Brincadeiras que lembrem elementos e fenômenos da natureza:
- brincar de representar corporalmente a árvore, a semente, a montanha, a borboleta, o camelo, a meia-lua, o albatroz, o galinho, o pombo-rei, águia, o leão, o camundongo, o gato, a serpente, o pernilongo, a aranha, o besouro, o corvo, o coelho, o caranguejo, o cachorro, o sapo etc. (SINGLETON, 2004);
  - e ainda, brincar de representar com o corpo, individualmente e com os colegas, o mar, o vento, a chuva, o sol, o trovão, as quatro estações, o passarinho aprendendo a voar, os animais de estimação e da floresta, o cardume de sardinhas, a migração das borboletas, a revoada de pássaros, a trilha das formigas, o passeio dos vagalumes etc.

Essas brincadeiras, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico, da flexibilidade, da tonicidade muscular, da coordenação ampla, da socialização, da respiração e, por conseguinte, da consciência corporal, também conectam a criança, prazerosa e criativamente, com seres da natureza.

- c) Brincadeiras cooperativas:
- brincar com jogos cooperativos como abraços musicais, este é meu amigo, espelho, tartaruga gigante, cabo da paz, comilão de peixe, confraternização dos bichinhos, volençol, dança das

cadeiras, basquete amigão, futpar, voo dos gansos, paraquedas, a toca do tatu, golfinhos e sardinhas, entre outros (BROTTO, 2001).

Ao contrário das brincadeiras competitivas, nessas todas as crianças são estimuladas a resolver desafios corporais juntas: assim, não há um único vencedor e perdedores; todas compartilham dos resultados e empenham-se em colaborar umas com as outras, porque aqui o brincar depende da união e da solidariedade. No caso do volençol, todas as crianças estarão segurando um único e grande lençol com bolas de vários tamanhos e pesos sobre ele, sendo que o desafio é não deixar que caiam. Mas se uma bola cai, é colocada novamente sobre o lençol e reinicia-se a brincadeira. Ao serem motivadas a valorizar a importância de contar umas com as outras, as crianças podem também ser estimuladas a compreenderem a interdependência dos seres humanos e destes com a natureza, por meio de comparações entre a experiência do volençol com os efeitos das ações cooperativas das pessoas sobre o equilíbrio da natureza e suas consequências no rumo da sustentabilidade.

d) Brincadeiras de faz de conta:

- ouvir histórias da literatura infantil ou inventadas pelos professores, relacionadas às problemáticas socioambientais, representando-as corporalmente de diferentes maneiras: por meio do jogo simbólico, da imitação ou de outras linguagens que possibilitem a expressão, com o corpo, das ideias abordadas e também oportunizem experiências compartilhadas com outras crianças – aprendizagens construídas na reciprocidade da convivência.

Tais brincadeiras possibilitam, por exemplo, a discussão sobre a importância de ambientes saudáveis e limpos para todos os seres vivos, a interdependência dos seres humanos e não humanos e, ainda, a importância das relações de respeito, solidariedade e cidadania para promover a sustentabilidade da vida.

Para além dessa reflexão com as crianças, pode-se, a mais, planejar com elas campanhas educativas na escola – por meio de desenhos, coreografias de danças temáticas, pequenas peças teatrais, exposições fotográficas, apresentações de vídeos-minuto,



**sendo as famílias convidadas a participarem – para conscientizar a comunidade sobre problemas socioambientais do bairro, sensibilizando as pessoas a pensar sobre essas questões:**

Na Educação Ambiental as campanhas realizadas desde a Escola de Educação Infantil têm uma repercussão simbólica sobre a população – especialmente nas famílias – que não podemos negligenciar, sempre que não se limitem a atividades pontuais e isoladas e nem sejam incoerentes com a prática cotidiana. O êxito de uma campanha depende da capacidade de entusiasmar e envolver de forma ativa e participativa a totalidade dos integrantes da Comunidade Escolar, escolhendo temas e estratégias motivadores e criativos<sup>7</sup> (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 32).

**Tematizar e abordar questões relacionadas à Educação Ambiental, desde a Educação Infantil, oportuniza aos professores desenvolverem experiências corporais criteriosas, que favoreçam a construção *coletiva* da formação socioambiental cidadã das crianças, pois “[...] em nenhum outro espaço da vida social concentram-se diariamente tantas crianças ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades e obedecendo às mesmas regras de convívio [...]” (SPRÉA, 2010, p. 12).**

Sob o foco das experiências corporais nas relações com o eu e o outro, nos ambientes de vida, a experiência societária vivenciada pelas crianças no dia-a-dia das instituições infantis, em proximidade com outras crianças e também adultos, possibilita-lhes o entendimento de coexistência, ou seja, da existência coletiva (SPRÉA, 2010) – conceito que sustenta a compreensão da interdependência nos ambientes de vida, naturais e socioculturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As três categorias de experiências corporais – de observação e exploração dos ambientes de vida; lúdicas e de relações com o eu e o outro –, serão efetivadas, na relação com a Educação Ambiental na Educação Infantil, mediante um planejamento adequado, ou seja, o planejamento elaborado de modo compartilhado por professores, pedagogos e pais, em vista de se pensar o Projeto Político Pedagógico

da instituição infantil – com troca de informações sobre as crianças e os conhecimentos relevantes para esse nível de ensino. Motivar os pais a participar desse processo, torna-os de fato coparticipantes, colaboradores e parceiros nas decisões e ações da instituição infantil que, justificadamente, são relevantes para uma proposta educativa cuja finalidade é a formação cidadã socioambiental das crianças.

Sob essa perspectiva, a comunidade envolvida – composta pelos diretores, professores, pais, pedagogos e auxiliares administrativos – deve estar atenta às condições do lugar de vida das crianças e do entorno da instituição, na relação com sua história; dos aspectos biofísicos, sociais e econômicos e culturais; dos principais problemas quanto à segurança, saúde, higiene e limpeza, ao cuidado ambiental ou de degradação; do transporte, lazer etc., Para tanto, há que se partir de observações e da voz dos moradores da região, por meio de visitas *in loco*. Essa avaliação diagnóstica tornará possível construir um planejamento do ano letivo que tenha significado e sentido na realidade das instituições infantis; pois tal avaliação dará suporte para transformar um lugar, pensando-se em “[...] campos de intervenção que se situam em nível da instituição e que podem contribuir para tornar mais ‘verde’ a Educação Infantil”<sup>9</sup> (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 32) – numa clara referência à importância da Educação Ambiental desde a pequena infância.

Com base nas reflexões – especialmente relacionadas às experiências corporais em suas diversas dimensões – põe-se o desafio aos professores de Educação Física, na relação com a Educação Ambiental, de dar sua contribuição à formação das crianças quanto ao meio ambiente, na linha da cidadania socioambiental. Por conseguinte, desde o nível focado, a formação de crianças referenciadas, criativas, solidárias, participativas e mobilizadoras de suas comunidades, está fundamentada na atuação criteriosa de educadores que buscam estudar e trabalhar de modo colaborativo, abertos ao diálogo, unidos de iniciativa, liderança, coragem e ousadia para inovar, para fazer a diferença; portanto, capazes de refletir sobre o que foi feito, como foi feito e o que se fará e, nessa perspectiva, trazer avanços necessários à Educação Física em conexão com a Educação Ambiental, na Educação Infantil.

---

9 “[...] campos de intervención que se sitúan a nivel de centro y que pueden contribuir a hacer algo más ‘verde’ la Educación Infantil” (MARTÍNEZ *et al*, 1992, p. 32).

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marise Jeudy Moura de. "O diálogo da Educação Física com a Educação Ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba" Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017, 402pp.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórica da cultura*. 3 ed. Obras escolhidas, vol.1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília: MEC, CNE, CP, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

GRÜN, Mauro. *A outriedade da natureza na educação ambiental*. ANPEd, GT 22, 2003. Disponível em: [http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro\\_Grun.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Mauro_Grun.pdf). Acesso em: 31/12/2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, jan./fev./mar./abr./2002.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTÍNEZ, María Isabel Cano (Org.); VICIOSO, Juan Ramón Jiménez; DOMÍNGUEZ, Dolores Limón; MARTÍN, Marisa del Carmen; SALDAÑA, Carmen García. Orientaciones didácticas para la educación ambiental en educación infantil. *Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Cultura y Medio Ambiente y gencia de Medio Ambiente*. Sevilla: Bytgraf, s.a., 1992.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## Relações entre... - Marise Jeudy M. de Abreu e Sônia M. M. Carneiro

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais em foco: a análise da experiência em questão. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). *Práticas corporais: experiências em educação física para outra formação humana*. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, 2005, vol. 3, p. 187-207.

SINGLETON, Mark. *Yoga para você e seus filhos*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

SPRÉA, Nélcio. *Brincantes*. 2 ed. Curitiba, PR: Parabolé Educação e Cultura, 2010.