

CONSTRUINDO SUBJETIVIDADE JUNTO À NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BUILDING SUBJECTIVITY NEXT TO NATURE: AN EXPERIENCE BETWEEN ENVIRONMENTAL, FOOD AND NUTRITIONAL EDUCATION IN EARLY EDUCATION

DOI: 10.16891/2317-434X.v12.e4.a2024.pp4622-4630

Recebido em: 24.06.2024 | Aceito em: 23.11.2024

Juliana Amorim Dias de Oliveira^a, Rafaela Arantes Del Duqui Neto^b, Felipe Carlos de Macêdo Oliveira^{c*}, Michelle Cristine Medeiros Jacob^c, Thiago Perez Jorge^c

**Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas – SP, Brasil^a
European Institute of Innovation & Technology (EIT) | Universität Hohenheim, Stuttgart, Alemanha^b
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal – RN, Brasil^c
*E-mail: felipecarlosnutri@gmail.com**

RESUMO

Vivências significativas em meio ao ambiente natural, em especial na primeira infância, são importantes para aprendizagem e desenvolvimento de vínculos e valores em relação à natureza, resultando em ações de cuidado com o meio ambiente. Este artigo relata uma experiência de ensino envolvendo educação ambiental e educação alimentar e nutricional, a partir de uma atividade pedagógica realizada junto a uma turma de educação infantil em um laboratório horta, envolvendo aspectos simbólicos do brincar para discutir e gerar reflexão diante das relações alimento-indivíduo-natureza. A aproximação das crianças a um ambiente vivo, naturalmente rico em estímulos, na nossa percepção, favoreceu o engajamento, impulsionou a curiosidade e possibilitou descobertas e discussões sobre temas de ordem transdisciplinar, estimulando uma visão integradora acerca da natureza, bem como entendimento do indivíduo como parte indissociável desta.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em hortas; Meio ambiente; Educação Infantil.

ABSTRACT

Significant experiences in the natural environment, especially during early childhood, are potential for learning and developing bonds and values in relation to nature, resulting in caring actions. This article reports on a pedagogical activity carried out with a kindergarten class in a garden laboratory, involving symbolic aspects of playing to discuss and generate reflection in the face of food-individual-nature relationships. The approach of children to a living environment, naturally rich in stimuli, furthered engagement, promoted curiosity and enabled discoveries and discussions on transdisciplinary themes, stimulating an integrative vision about nature, as well as the understanding of the individual as an inseparable part of it.

Keywords: Garden-Based Learning; Environment; Child Education.

INTRODUÇÃO

A atual crise ambiental enfrentada pelo planeta tem fortes raízes na dissociação do vínculo ser humano-natureza. Por muito tempo tem-se propagado uma visão antropocêntrica que posiciona o homem como espécie à parte ou superior no mundo natural (RAMBO; ROESLER, 2019). Diante da globalização da alimentação e a industrialização da produção que rompem o vínculo territorial de referência para o alimento cultivado no solo, a atual configuração dos sistemas alimentares tem contribuído para perda de simbolismo do alimento (COELHO; BÓGUS, 2016).

A mudança deste cenário em prol de uma relação mais saudável e de cuidado com o ambiente natural para alcance de um sistema mais acessível e justo demanda uma série de iniciativas articulando instituições e atores sociais (CASTRO, 2019). Essa transformação necessita ser fomentada a partir do trabalho educativo que desenvolve, indissociavelmente, questões ambientais e alimentares a favor do resgate e valorização desses vínculos perdidos. Dentro deste contexto, a Educação Ambiental (EA) se destaca como uma ferramenta fundamental para ampliar oportunidades e fortalecer a conexão da espécie humana com a conservação do ambiente. De acordo com Oliveira e Neiman (2020, p.50), a EA é definida como um processo do qual indivíduos e coletividades “constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Tal edificação se dá efetivamente através de vivências, provenientes das interações com o mundo que o cerca e com os outros seres; mais notadamente por meio do brincar, quando a criança processa e ressignifica estímulos e amadurece conexões relacionadas à aprendizagem em um ambiente favorável, prazeroso e motivador de novos desafios (RAMBO; ROESLER, 2019).

É nesse sentido que se revela o potencial de experiências de aprendizagem em espaços que privilegiem o contato com a natureza ao ar livre. Ambientes vivos, naturalmente ricos em estímulos, são um verdadeiro convite à descoberta; despertam os sentidos e a busca por respostas, possibilitam interações diversas e acionam as conexões neurais (TIRIBA, 2010). Portanto, figuras em livros ou vídeos transmitidos em salas de aula cercadas por quatro paredes para trabalhar

as diversas noções que integram a EA não são suficientes. Como reforça Boff (2012, p.153), é preciso que os educandos sejam “levados a experimentar na pele a natureza, conhecer a biodiversidade, saber da história daquelas paisagens, daquelas montanhas e daqueles rios”.

De maneira análoga à EA, o campo da Alimentação e Nutrição reconhece o significativo impacto da interação homem-natureza e, por isso, tem se dedicado a explorar questões de sustentabilidade em uma perspectiva abrangente. Essa abordagem é guiada pelos objetivos e princípios inerentes à Educação Alimentar e Nutricional (EAN), expostos desde a publicação em 2012 do documento oficial brasileiro “Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas” (BRASIL, 2012). A EAN emerge, portanto, como prática educativa contínua que articula e problematiza aspectos psíquicos, biológicos, culturais, sociais e ambientais junto aos preceitos técnicos da nutrição, busca formar valores, atitudes e incentivar comportamento reflexivo diante das práticas alimentares individuais, familiares ou da sociedade (BOOG, 2013).

Assim, ao reconhecer o valor inerente dos elementos lúdicos associados às atividades ao ar livre na educação infantil, encaramos o desafio de integrar a EA e EAN de maneira articulada, crítica e inovadora em um laboratório horta. A troca de experiências sobre a integração de conhecimentos de diversas áreas em práticas educativas é fundamental para fornecer exemplos concretos e inspiradores, e vem sendo foco de publicações anteriores (JORGE et al, 2022; SANTOS et al, 2022). Nesse sentido, apresentamos neste artigo o planejamento, relato e percepções diante da experiência da prática educativa em questão, realizada junto a crianças de uma instituição federal de ensino infantil localizada na cidade do Natal-RN.

MATERIAL E MÉTODOS

Do método às etapas da prática pedagógica

Em termos metodológicos, este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa e descritiva acerca de experiências educativas envolvendo Educação Ambiental e Educação Alimentar e Nutricional. Os dados são fruto do contato direto dos idealizadores com as etapas da prática pedagógica, do planejamento às intervenções, obtidos pelas descrições dos acontecimentos. Também tem caráter exploratório tendo em vista que explora as

práticas pedagógicas realizadas com crianças de instituição de educação infantil com vistas a sua análise.

O contexto deste relato se refere às práticas pedagógicas realizadas junto ao componente curricular de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), em 2019, do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Este relato possui aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRN) do Hospital Universitário Onofre Lopes da UFRN, sob o registro de nº 4.254.827. Como parte dos objetivos da disciplina de EAN, os estudantes realizam atividades práticas em instituições de ensino para desenvolvimento de habilidades no trabalho educativo envolvendo a alimentação. Orienta-se por meio da Pedagogia de Projetos, um método de ensino que mobiliza aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais, promovendo, por meio da ação-reflexão-ação junto à realidade as etapas de planejamento, execução e avaliação das atividades educativas (JORGE et al, 2022).

A realização do projeto aconteceu junto às turmas de educação infantil e fundamental do Núcleo de Educação Infantil (NEI), que funciona no Colégio de Aplicação da UFRN, na cidade do Natal-RN. A pactuação da proposta envolveu o professor responsável pela disciplina de EAN, a nutricionista e coordenação pedagógica do NEI e estudantes da graduação de Nutrição (UFRN).

Inicialmente, houve um encontro envolvendo a dupla de estudantes responsável pelo planejamento, execução e avaliação das ações de EAN, que in loco iniciaram a observação e participação na referida turma. Este momento foi oportuno, visto que ambienta, aproxima e acolhe todos os envolvidos no processo educativo – facilitadores (equipe da graduação), equipe pedagógica (professores, auxiliares e estagiários) e as crianças. As organizadoras da intervenção puderam se apresentar à turma e vivenciar a dinâmica da sala de aula por um dia sob o papel observante, atentando para os conceitos e questionamentos em pauta acerca do tema de pesquisa trabalhado, o modo como se configura a teia de relações entre alunos e entre alunos e professores naquele contexto, as formas de linguagem verbal e não verbal empregadas e as particularidades, referentes aos traços de personalidade de cada criança, que mais se sobressaem. Ao final desses primeiros contatos, a equipe teria condições de realizar o “Diagnóstico Educativo”.

Ações em EAN devem ser precedidas de “diagnósticos educativos”, que são diferentes de diagnósticos em saúde. Para Boog (2013, p.117), os

indicadores vitais, antropométricos e relativos aos índices de morbidade não nos dizem nada sobre a subjetividade das pessoas. Assim, as ações em educação em saúde devem ser precedidas de “diagnósticos abrangentes, que deem conta dos aspectos culturais e psicológicos”.

No NEI, o diagnóstico foi iniciado desde o primeiro contato, permitindo as aproximações sucessivas para se refletir ao longo de todo o processo, a partir dos lugares de fala dos professores e das crianças, envolvendo questões para compreensão tanto do processo educativo na instituição, quanto aos sentidos e significados referidos quanto às práticas alimentares.

Seguindo nas etapas, novos encontros ocorreram. Foram realizadas duas conversas – uma com as professoras da turma e outra com a nutricionista da escola – onde se buscou compreender a dinâmica de ensino-aprendizagem, as estratégias educativas aplicadas na escola no dia a dia, as experiências teóricas e práticas vivenciadas pelos alunos até o momento e os conteúdos abordados; entender como se dá o envolvimento da família no processo pedagógico e os diferentes contextos sociais em que estão inseridas; as perspectivas das professoras diante da turma em questão; necessidades alimentares, físicas e psíquicas específicas dentro do grupo; dentre outros aspectos.

Neste processo de diagnóstico, todas as observações pertinentes para o desenrolar desta aproximação foram registradas pelas coordenadoras no caderno de campo, servindo como base para discussão posterior e planejamento da ação em si – sendo este último finalizado após sugestões e comentários das professoras da turma e nutricionista da escola e com a anuência destas. A partir disso, houve o planejamento e posterior execução da proposta, esta que teve um intuito de fazer um elo subjetivo entre a educação ambiental, alimentar e nutricional e a Educação Infantil. Este relato apresentará os resultados focados na questão da subjetividade envolvida entre o meio ambiente, alimentação e a educação infantil.

Meio Ambiente e Alimentação na Educação Infantil: uma proposta de ensino mediada pela brincadeira

A proposta curricular no NEI se baseia nos “Temas de Pesquisa”. Esta metodologia é utilizada na Instituição desde a década de 1980, e articula três dimensões básicas: o conhecimento das áreas de conteúdo disponível; o contexto sociocultural das crianças, ou suas realidades imediatas; e os aspectos

vinculados diretamente ao processo de aprendizagem; de modo que às crianças seja garantido “o acesso a experiências para expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos” (RÊGO, 1999, p.62).

A concepção metodológica da Aprendizagem Baseada em hortas (ABH), ou *Garden-based learning* (GBL), sustenta uma proposta que se referencia pela utilização da horta com propósitos educativos, de forma a gerar um espaço formativo integrado com componentes curriculares, em que os estudantes são convidados à experimentação e colaboração para atuar sobre problemas de natureza transdisciplinar, estimulando novas vias de comunicação, aprendizagem e reflexão na ação (JORGE et al., 2020).

Para Ausubel (2000) a “aprendizagem significativa” refere-se à relação entre o saber existente e as novas ideias produzidas com sentido. O que significa, por um lado, que não sejam arbitrárias, e, por outro, que sejam substantivas, já que para serem incorporadas precisam fazer sentido. Assim, a partir de uma perspectiva dialógica e crítica, a EA articulada à EAN potencializa a tomada de consciência crítica diante da atual dinâmica das relações econômicas, sociais e ambientais que permeiam os sistemas alimentares e geram impacto nos recursos naturais. Vivências junto à natureza tornam-se significativas na medida em que promovem um aprendizado carregado de sentido sobre a importância dos alimentos, suas origens, e os cuidados com os elementos e reinos da natureza (terra, ar, água, animais, minerais e plantas). Portanto, nada mais salutar do que levar as crianças para a natureza.

RESULTADOS

Diagnóstico Educativo

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019, p.35), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se) devem ser assegurados pelos eixos estruturantes (interações e brincadeiras) “para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, construindo “significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2019, p.37).

Nesse sentido, o Diagnóstico Educativo junto à turma infantil possibilitou a reflexão e elaboração da intervenção, pautando uma proposta educativa baseada em experiências que pudessem ser significativas para as crianças, com base no eixo que estrutura essa etapa da educação, os direitos de aprendizagem e a bagagem de conceitos que vinham sendo trabalhados na escola, de acordo com o contexto sociocultural e o nível de desenvolvimento das crianças.

Na ocasião, a turma construía seu processo de ensino-aprendizagem com base no tema de pesquisa “Árvores”. Assim, buscando incorporar os eixos estruturantes e os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, propôs-se discutir transversalmente a Educação Ambiental junto à Educação Alimentar e Nutricional a partir do tema das hortas e plantas comestíveis. Para atingir esse objetivo, contribuindo para uma aprendizagem significativa em termos da construção dos significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, as etapas foram estruturadas por meio das interações e brincadeiras envolvendo as crianças junto à natureza, os adultos, as outras crianças e os alimentos, respeitando o estatuto da criança que assegura o lugar desta enquanto sujeito histórico e de direitos. O planejamento final, resultante do Diagnóstico Educativo, foi estruturado e todo o material necessário foi confeccionado.

Da ação pedagógica fora dos muros escolares

A partir dos momentos dialógicos, percebeu-se que a aprendizagem significativa deveria ser realizada fora dos muros escolares. Seguindo Tiriba (2010), que questiona sobre a falta de envolvimento das crianças com o meio natural, era preciso levá-las para junto à natureza.

E assim as crianças foram ao efetivo encontro com a natureza. No caso, mediatizado pela parceria da disciplina de EAN com o Laboratório Horta Comunitária Nutrir (LabNutrir), que se localiza no Departamento de Nutrição da UFRN. O LabNutrir abriga um cenário que rompe ao usual para um laboratório de ensino e aprendizagem: um laboratório a céu aberto pautado pelos princípios da agroecologia, do fomento à biodiversidade local por meio da valorização de plantas alimentícias não convencionais e de caráter comunitário, a fim de fortalecer laços, promovendo cidadania e responsabilidade social (JACOB, 2020).

A intervenção foi realizada com alunos da primeira infância do NEI. Ao final da ação pedagógica,

os resultados e percepções diante da ação foram também registrados no caderno de campo. Diante dos dados qualitativos obtidos, seria possível estabelecer momentos de reflexão e discussão entre as coordenadoras da atividade, bem como junto aos demais facilitadores. Tais momentos forneceram suporte para refletir sobre os impactos da ação, os desafios enfrentados, alterações que se fizeram necessárias durante a ação e resultados alcançados.

Na Educação Infantil, a importância do planejamento tem como função prever situações que promovam a aquisição de habilidades pela criança, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades: cognitivas, motoras, afetivas, emocionais, e sociais – que influenciarão na subjetividade e consolidação de hábitos da criança, permitindo às crianças que cada atividade seja um momento de aprendizagem individual e coletivo. Dessa forma, a ação educativa estruturou-se em três momentos: a) dinâmica geradora; b) visita exploratória ao Laboratório Horta Nutrir (LabNutrir); c) e lanche com socialização dos saberes.

Dinâmica geradora: “Adivinhando as Partes das Plantas”

Como parte do momento inicial de acolhimento, foi realizado um jogo de roda sensorial das plantas, onde foram retomados conceitos básicos sobre as partes das plantas que já haviam sido abordados pelas professoras em sala de aula. Para isso, as crianças cobriram os olhos com faixas de TNT confeccionadas pelas organizadoras e em suas mãos foram distribuídas algumas partes (raiz, caule, folha, flor) de plantas cultivadas no Laboratório Horta Nutrir. Ao receberem a planta, era permitido a elas tocar e sentir as texturas e características correspondentes, para então tentar adivinhar de qual parte

vegetal se tratava e, em sequência, socializar brevemente seus conhecimentos acerca da função e importância para a planta.

O objetivo desta dinâmica foi de estimular a percepção sensorial das crianças, além de estabelecer uma relação direta entre o objeto de estudo – as partes morfológicas das plantas – e os conceitos simbólicos e representativos referentes a ele – suas funções biológicas e papel no desenvolvimento da planta, evocando saberes discutidos previamente à visita exploratória à horta.

Os primeiros anos de vida são os mais favoráveis para a formação de hábitos, atitudes e valores na criança, servindo como referências para a vida adulta. No caso, a adivinhação das partes das plantas também serviria para aproximar as crianças ao tema da biodiversidade vegetal, a partir da ampliação sobre a importância da utilização e preservação das plantas na vida de todos.

Após o debate ter sido finalizado, os alunos foram finalmente guiados até o momento mais esperado: a horta do LabNutrir.

Visita exploratória

Para esta visita exploratória, foi preparado um mapa visando nortear o caminho a ser realizado dentro do espaço da horta, além de estabelecer paradas estratégicas que promoveriam a discussão dos conteúdos conceituais elencados. O mapa, intitulado de “O universo encantado da Nutrir”, dispunha de “ilhas” identificadas através de bandeiras coloridas que direcionavam o caminho a ser percorrido: “Dormitório das Mudas Mágicas” (vermelho), “Jardim Secreto das Flores” (azul), “Fortaleza dos Cuidados” (laranja), “Reino do Milho Dourado” (amarelo), e por fim “Ilha das Frutíferas” (roxo) (Figura 1).

Figura 1. Mapa lúdico: O Universo Encantado da Nutrir.



Fonte: Autoria própria.

Para cada local da horta correspondente aos indicados no mapa foram posicionadas bandeiras confeccionadas com galhos secos de árvores e TNT colorido. As crianças, com a ajuda do mapa, foram convidadas a identificar as “ilhas” a serem visitadas. De acordo com Piaget (1983), a idade das crianças em questão corresponde ao período pré-operatório, que vai dos 2 aos 7 anos, marcado dentre outras características pelo aparecimento da função simbólica no qual o pensamento começa a se organizar por meio da linguagem, símbolos e imagens mentais.

O “Mapa Lúdico” contém símbolos que foram sendo significados ao longo da trilha pela Horta. Os espaços que saltaram do faz-de-conta do Mapa para a realidade – *Dormitório das Mudas Mágicas*; *Jardim Secreto das Flores*; *Fortaleza dos Cuidados*; *Reino do Milho Dourado*; *Tenda dos Saberes*; *Ilha das Frutíferas* – funcionariam como representações significativas, na medida em que o pensamento infantil se tornaria intimamente ligado à brincadeira. Para Piaget (1978), essa relação íntima decorre do fato de que a criança ainda não dispõe de um pensamento capaz de comunicar um conjunto de ideias e conceitos, para o qual, utiliza-se dos símbolos que a brincadeira apresenta, funcionando como mediadores e permitindo que a criança se expresse. Essas ideias se aliam a Vigotski (1988) quando se reconhece na atividade lúdica que o vínculo entre a situação imaginária e o desenvolvimento simbólico permitem que a criança

satisfaça desejos que ainda não eram possíveis em seu mundo imediato. É preciso extrapolar as paredes das salas de aula e todo o cotidiano escolar para que o prazer de brincar sirva como elemento conectivo entre o sentido e o aprendizado.

Eis que a curiosidade, a atenção e a intensa vontade de se expressar, derivam da satisfação promovida pelo desejo de brincar, que, na sua duração enquanto brincadeira, nos permite inferir que os brincantes estavam em plena satisfação e interação entre seus esquemas de pensamento anteriores, e o todo significativo daquele ambiente externo.

Em cada parada, no decorrer do trajeto, foram discutidos os processos biológicos das plantas, o seu ciclo de vida, bem como as plantas que são utilizadas na alimentação. Aqui, tem-se o desenvolvimento da imbricada relação entre a sustentabilidade do meio ambiente e a promoção da biodiversidade alimentar. Entendendo a biodiversidade alimentar como a utilização de plantas, animais e outros organismos para alimentação, então, quanto mais diversificada, maior será a chance para adequação nutricional. Dessa forma, tem-se com a promoção da biodiversidade alimentar “uma oportunidade única para atravessar duas dimensões críticas do desenvolvimento sustentável – a saúde humana e ambiental” (JACOB, 2020, p.3).

Naquele momento o *brincar*, eixo estruturante e direito na Educação Infantil, colocou-se como forma de

aprendizado para as crianças, conduzindo as construções das representações sobre o meio ambiente, mobilizando na função simbólica, uma relação positiva para ser vivenciada à natureza da horta. A brincadeira promovida pelo Mapa Lúdico contribuiria, de acordo com a BNCC, para ampliar e diversificar os conhecimentos, a imaginação, as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais, interativas (BRASIL, 2018, p.38)

Além disso, a horta do LabNutrir foi o cenário para catalisar outros direitos da aprendizagem e desenvolvimento infantil. As diferentes linguagens utilizadas (Mapa Lúdico, bandeiras coloridas, oralidade) ofereceram um outro convívio para as crianças, entre seus pares e os adultos. Também permitiu explorar na horta a potência de que, não sendo apenas sensorio-motoras do ponto de vista cognitivo, as crianças são seres integrais da natureza, que aprendem com movimentos corporais, vivenciando as sensações despertadas envolvendo cores, aromas, sons, em suma, os objetos e as belezas sem par para uma vida junto à natureza.

Finalmente, e seguindo as reflexões que consideram a horta como recurso didático para desenvolver a consciência ambiental a partir do resgate de valores socioambientais e na socialização da comunidade escolar (MARVILA; RAGGI, 2019), infere-se a realização de outro direito da criança: *conhecer-se*. Justamente na medida em que o intenso contato com elementos da natureza exterior permite o conhecimento de si enquanto espécie daquele todo. Cujo conhecer passa a ser também o *reconhecer* a importância de práticas de cuidado e preservação junto aos elementos daquele ambiente da natureza.

Lanche coletivo e socialização

Finalmente, chega-se ao momento do lanche. Foram servidas diversas frutas, bolo e suco. Nesta ocasião, prezou-se pela espontaneidade das crianças ao escolherem o que comer, incentivando – de forma não intimidatória e sem julgamentos – o ato de provar as frutas que não tinham costume de consumir através do resgate da experiência vivenciada na horta, evocando o processo de produção do alimento passando por todo o ciclo de vida da planta, até que resultasse na fruta disponível. Várias crianças aceitaram o convite ao novo, relatavam as professoras.

Enquanto encerrava-se o lanche, alguns questionamentos foram levantados, com a participação de

uma das professoras da turma, para as crianças sobre os aprendizados construídos na visita e nas atividades, bem como o esclarecimento de dúvidas e curiosidades. Índcios para uma autonomia ambiental e alimentar, construída dialogicamente entre aqueles protagonistas, marcada pela abertura ao questionamento e compreensão da realidade. Mesmo sem maiores informações sobre a continuidade para o consumo de frutas até então não habituais, percebe-se que a valorização da curiosidade e autonomia das crianças foram mediatizadas pelo LabNutrir - fundamental em todas as atividades, presente mesmo ausente do momento final.

Com efeito, os momentos e suas atividades buscaram, junto à natureza, envolvendo estímulos sensoriais e lúdicos, uma *aprendizagem significativa* para o alargamento do mundo (ambiental e alimentar). Quando *o interagir, o brincar, o explorar, o conviver, o conhecer-se* favorece o processo de conscientização, contribuindo para mudanças voluntárias de comportamentos e atitudes (ambientais e alimentares).

Percepções das coordenadoras da ação pedagógica

A disponibilidade das crianças em todos os momentos, participando e verbalizando prontamente as respostas, mostrou que o propósito da dinâmica foi atendido. Durante a visita à horta e ao longo dos diálogos sobre as plantas cultivadas e os processos de cuidado, criou-se espaço para a socialização de vivências pessoais, como relatos de plantas comestíveis cultivadas na casa de familiares, frutas ou hortaliças preferidas ou evitadas na alimentação de cada um, mobilizando o contexto sociocultural das crianças, além de componentes afetivos já apontados como fundamentais no processo de aprendizagem (FREIRE, 2007).

Através da escuta atenta e da reflexão coletiva impulsionada nestes momentos pelos educadores, foi possível levantar o questionamento e o debate, em uma linguagem adaptada e compreensível para as crianças, sobre tópicos que foram desde os elementos presentes no solo e nas plantas; processos de transformação que marcam o crescimento, desenvolvimento ou decomposição de vegetais; trocas que ocorrem entre solo, água, vegetais e seres que deles se alimentam; nutrientes existentes nos alimentos e o que eles promovem no nosso corpo.

Os comportamentos que emergiram, por parte das crianças, durante a ação ressaltaram a curiosidade inata que marca a fase de desenvolvimento e de

aprendizagem que vivenciam. É essencial que o educador se mantenha sensível e disponível a essa percepção, acolhendo os questionamentos e comentários geradores de forma a manter a criança envolvida como protagonista da ação. Uma crítica que muitas vezes é pontuada às práticas educativas envolvendo crianças é que comumente são pensadas e constituídas sob a lógica do adulto, reproduzindo o silenciamento das vozes infantis e “desconsiderando-se o olhar, interesses e necessidades da criança, que é o sujeito desse processo educativo” (PEÇANHA, 2011).

No momento do lanche verificou-se uma intenção e disponibilidade, por parte da maior parte das crianças, de experimentar as frutas ali ofertadas. Esse ponto vai ao encontro com o relato de diversos autores que apresentam que após experiências educativas sensibilizadoras envolvendo hortas e a natureza na reflexão sobre a alimentação, as crianças demonstraram maior interesse em experimentar hortaliças, maior preferência por seu consumo, maior capacidade de identificá-las, bem como um aumento no consumo de novos alimentos (COELHO; BÓGUS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade pedagógica relatada apresentou-se como um caminho para fortalecimento de respostas e conhecimentos de ordem transdisciplinar construídos coletivamente acerca da temática das plantas e relações simbióticas existentes na natureza. Assim, enfatizou o potencial pedagógico do contato com o mundo natural

para entendimento de relações de interdependência e desenvolvimento de uma visão integradora, favoráveis à aprendizagem de problemas complexos.

Ao dialogar com a Educação Alimentar e Nutricional, abordou-se a teia de relações que envolvem o ato de se alimentar no meio ambiente. A experiência tornou evidente que a aproximação das crianças a um ambiente vivo, naturalmente rico em estímulos e potencializado pelos aspectos simbólicos do brincar, mediante a garantia de sua autonomia e seu espaço como protagonistas no processo educativo, atua reforçando a natureza investigadora que marca esse período da vida, impulsionando novas reflexões; além de reforçar o papel da coletividade nessa construção de saberes, através da socialização de vivências e experiências pessoais.

Por fim, é importante destacar que, apesar do planejamento e da sistematização dos conteúdos a serem trabalhados com o grupo, o processo educativo necessita ser contextualizado e interativo, seguindo o envolvimento das crianças. Elas devem ser vistas não como meros receptores passivos de informação, mas sim como protagonistas ativos desse processo. As crianças levantam questionamentos e expressam suas opiniões, compartilham suas experiências, interagem entre si e com o ambiente ao seu redor, trazendo para o aprendizado aspectos simbólicos de seus próprios universos. Essa abordagem contribui para o processo de aprendizagem, promovendo uma experiência interdisciplinar rica e dinâmica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução. 2000.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é o que não é**. Petrópolis, RJ: Voes, 2012.

BOOG, M. C. F. **Educação em nutrição: integrando experiências**. Campinas - SP: Komedi, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – *Educação é a base*. Brasília: MEC. 2019.

CASTRO, I. R. R. Má nutrição, iniquidade e a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 24, n. 7, p. 2376, 2019.

COELHO, D. E. P.; BÓGUS, C. M. Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. **Saúde Soc. São Paulo**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 761-771, 2016.

DIDONET, V. Educação infantil para uma sociedade sustentável. **Revista Pátio - Educação Infantil**. São Paulo, Ano VI nº 18, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JACOB, M. C. M. Biodiversidade de plantas alimentícias não convencionais em uma horta comunitária com fins educativos. **DEMETRA**, Rio de Janeiro, v.15, p. 1-18, 2020.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118. São Paulo, 2003.

JORGE, T. P.; MOTA, A. C. C.; OLIVEIRA, F. C. M.; VILAR, G. D. C. Ensinar alimentação e nutrição na infância? Práxis de educação infantil em colégio de aplicação. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022.

JORGE, T. P.; JACOB, M.C.; PORCIUNCULA, L.B.; ARAUJO, Y.; ALVES, M. Garden-Based Learning como proposta educativa: a experiência do curso de graduação em Nutrição da UFRN. **Cadernos de Agroecologia**, v.15, 2020.

MARVILA, L. C.; RAGGI, D. G. Desenvolvimento da Consciência Ambiental na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 4, p. 351-359, 2019.

OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.

PEÇANHA, S. M. **As concepções sobre o brincar na educação infantil e as práticas educativas: múltiplos olhares**. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. Trad. Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir e Célia E. A. Di Piero. 2 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

RAMBO, G. C.; ROESLER, M. R. B. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-131, 2019.

RÊGO, M. C. F. D. O currículo em movimento. **Caderno Faça e Conte**. Nº 2. Natal: EDUFRRN, 1999, p.61-82.

SANTOS, H. B. C. et al. **Despertando paixões em ensinar e aprender Nutrição**. Experiências Pedagógicas remotas com crianças e graduandos. 1. ed. - Brasília, DF; 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.