

REVISEA

REVISTA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O lugar da documentação pedagógica na pesquisa em Educação Ambiental com crianças

The place of pedagogical documentation in Environmental Education research with children

El lugar de la documentación pedagógica en la investigación en Educación Ambiental con niños

**Flávio Gabriel Martins dos SANTOS¹
Darcy Ribeiro de CASTRO²**

Submetido em: 18/03/2026

Aceito em: 17/09/2026

Publicado em: 23/09/2026

RESUMO

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa realizada no âmbito da graduação em Pedagogia, tendo como objetivo compreender e explicitar o papel da narrativa como eixo metodológico em uma pesquisa-ação em Educação Ambiental (EA) com crianças da pré-escola. Busca-se, com isto, evidenciar as contribuições da documentação pedagógica para investigações que se propõem a escutar, narrar e interpretar as experiências infantis. Dentro de uma natureza qualitativa e na abordagem da pesquisa-ação participativa, a investigação foi conduzida trazendo a análise narrativa como método de análise de informações, com o amparo da

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB).



documentação pedagógica, que consiste em registros em transcrições de falas, fotos e produções autorais das crianças participantes. Os resultados evidenciam que o uso articulado da análise narrativa e da documentação pedagógica como eixo metodológico em pesquisas de EA com crianças, possibilita compreender como estas constroem sentidos sobre a natureza e sobre si mesmas em relação ao ambiente.

Palavras-chave: Experiência; Infância; Meio ambiente; Narrativas infantis.

ABSTRACT

This article presents a section of a study conducted within an undergraduate degree in Pedagogy, aiming to understand and elucidate the role of narrative as a methodological axis in an action research project in Environmental Education with preschool children. The study highlights the contributions of pedagogical documentation to investigations that seek to listen to, narrate, and interpret children's experiences. Grounded in a qualitative perspective and guided by a participatory action research approach, the investigation employed narrative analysis as a method for analyzing information, supported by pedagogical documentation, which consists of records such as transcriptions of children's speech, photographs, and their original productions. The results indicate that the articulated use of narrative analysis and pedagogical documentation as a methodological axis in Environmental Education research with children makes it possible to understand how children construct meanings about nature and about themselves in relation to the environment.

Keywords: Childhood; Children's narratives; Environment; Environmental Education.

RESUMEN

El presente trabajo constituye un recorte de una investigación realizada en el ámbito de la carrera de Pedagogía, cuyo objetivo es comprender y explicitar el papel de la narrativa como eje metodológico en una investigación-acción en Educación Ambiental con niños de educación infantil, evidenciando las contribuciones de la documentación pedagógica a investigaciones que se proponen escuchar, narrar e interpretar las experiencias infantiles. Desde una perspectiva cualitativa y en el marco de la investigación-acción participativa, el estudio fue desarrollado utilizando el análisis narrativo como método de análisis de la información, con el apoyo de la documentación pedagógica, que consiste en registros tales como transcripciones de las intervenciones orales de los niños, fotografías y producciones autorales de los participantes. Los resultados evidencian que el uso articulado del análisis narrativo y de la documentación pedagógica como eje metodológico en investigaciones de Educación Ambiental con niños permite comprender cómo estos construyen sentidos sobre la naturaleza y sobre sí mismos en relación con el ambiente.



Palabras clave: Educación Ambiental; Infancia; Medio ambiente; Narrativas infantiles.

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto marcado pelo agravamento da crise socioambiental, a Educação Ambiental (EA)³ tem ocupado espaço crescente no currículo escolar, em um movimento conhecido como ambientalização curricular (Saheb; Rodrigues, 2019). Tal inserção parte do reconhecimento da escola como espaço cultural e formativo, responsável por produzir sentidos sobre o modo como os sujeitos se relacionam com a vida, com o território e com a natureza.

No entanto, a presença da EA no cotidiano escolar não garante, por si só, processos de aprendizagem significativos, pois se as práticas permanecem restritas a ações pontuais no calendário, tornam-se deslocadas da experiência das crianças e pouco integradas à vida cotidiana da escola (Tiriba; Profice, 2019).

Esse cenário suscita a necessidade de problematizar não apenas o que se ensina em EA, mas como se constroem, acompanham e compreendem os processos de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil (EI), onde o conhecimento emerge da relação, da vivência e do sentido atribuído à experiência.

Na contramão de abordagens fragmentadas, este estudo se ancora em uma compreensão de conhecimento como tecido complexo, interligado e multifacetado (Morin, 2003), no qual aprender envolve desejo, envolvimento e pertencimento. Como afirma Gadotti (2011, p. 55), “só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente com o que aprendemos”. Tal perspectiva convoca também modos outros de pesquisar com crianças, capazes de acolher a singularidade de suas expressões, tempos e linguagens.

³ Optamos por usar alguns nomes (mais recorrentes no texto) por extenso a primeira vez no início de cada seção, seguindo com sua sigla ao longo da seção: Educação Ambiental (EA), Educação Infantil (EI) e Ciclos de Formação Humana (CFH).

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de uma monografia do curso de Pedagogia, que teve como objetivo compreender as implicações das oficinas pedagógicas em Educação Ambiental (EA) na formação do sujeito da pré-escola. A investigação voltou-se para a aprendizagem pela experiência em EA no contexto de uma instituição educacional localizada no semiárido baiano, acompanhando as vivências de crianças em um ambiente de agroecologia construído no quintal da escola.

A pesquisa se configurou como uma Pesquisa-Ação Participativa, desenvolvida ao longo de um ano letivo, envolvendo práticas de cultivo orgânico e experiências educativas voltadas ao cuidado com o meio ambiente. As informações foram produzidas por meio da observação participante, com suporte do diário de bordo, e organizadas em forma de documentação pedagógica, entendida não apenas como registro, mas como processo de reflexão sobre a experiência e autoria compartilhada com as crianças.

Nesse percurso, a narrativa se constituiu como eixo metodológico de produção, organização e interpretação das informações, possibilitando acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e as experiências vividas pelos participantes em sua dimensão processual, relacional e contextual. Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender e explicitar o papel da narrativa como eixo metodológico em uma pesquisa-ação em Educação Ambiental (EA) com crianças da pré-escola, evidenciando as contribuições da documentação pedagógica para investigações que se propõem a escutar, narrar e interpretar as experiências infantis.



1.1 Educação ambiental e as narrativas infantis no percurso da pesquisa-ação

A Educação Ambiental (EA) emerge como uma proposta de ruptura com a lógica dominante que historicamente tem sustentado a fragmentação do conhecimento e a separação entre ser humano e natureza, contribuindo para a atual crise socioambiental (Tiriba, 2007). Compreendida como processo formativo, a EA propõe uma visão de mundo integradora, que “religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida” (Tiriba, 2010, p. 2). Nessa perspectiva, a EA ultrapassa a condição de conteúdo escolar, constituindo-se como prática vivencial orientada para a formação de sujeitos sensíveis às interdependências que sustentam a vida.

Ao reconhecer a centralidade da escola na construção coletiva da EA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), ao delinearem o objetivo de “estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, [...] tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2012, p. 5), apontam para o fortalecimento das instituições educativas na luta ecológica.

Tal compreensão desloca a escola do lugar exclusivo de transmissão de conteúdos, atribuindo-lhe a responsabilidade de participar ativamente da formação de uma cidadania comprometida com o cuidado ambiental. Entretanto, a consolidação de práticas de EA na escola exige que estas sejam pensadas de forma contextualizada e situada. Historicamente, políticas públicas e propostas pedagógicas no campo ambiental tendem a assumir um caráter homogêneo, pouco sensível às especificidades territoriais.

Considerando a diversidade geográfica, cultural e ecológica do Brasil, torna-se imprescindível que a EA seja concebida a partir das realidades locais, reconhecendo que os modos de relação com o ambiente são atravessados pelo território, pela cultura e pela história dos sujeitos.

É nesse horizonte que se insere a proposta curricular por Ciclos de Formação Humana (CFH) da Rede Municipal de Ensino de Irecê – BA, inspirada no contexto do semiárido e da Caatinga. Nesse currículo, a EA é assumida de forma transversal e estruturante, integrando segmentos, modalidades e eixos do trabalho pedagógico (Irecê, 2020). A proposta orienta-se por uma visão de formação integral da criança, buscando constituir uma sensibilidade ética e relacional voltada à alteridade humana e não humana.

No âmbito da Educação Infantil (EI), essa formação integral se concretiza quando a criança se reconhece nas experiências que vivencia, atribuindo sentido às relações que estabelece com o ambiente. Com base nisso, a proposta curricular do CFH defende uma EA contextualizada, com a qual o sujeito possa vincular-se à leitura do mundo a partir de seu espaço de ocupação (Irecê, 2020). Esse reconhecimento favorece a construção de vínculos afetivos com o território, condição fundamental para o cuidado e a preservação.

Considerando que o labor da criança é o brincar, o referencial por CFH destaca a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os espaços e as linguagens infantis, valorizando a brincadeira como eixo estruturante do trabalho educativo na EI (Irecê, 2020). O brincar, compreendido como ação cultural, constitui-se como espaço privilegiado de produção de sentidos, no qual a criança articula realidade e imaginação, expressando suas percepções sobre o mundo.

A imaginação infantil, especialmente quando em diálogo com os ambientes naturais, revela-se como uma forma simbólica de reapresentar o real, recriando-o a partir de lógicas afetivas e imaginativas. Como afirma Sarmiento (2004, p. 26), “O ‘mundo do faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição de significado às coisas” (Sarmiento, 2004, p. 26). Nesse processo, as crianças produzem suas culturas brincando, construindo sentidos, de forma que:

Ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice-versa, as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza (Tiriba, 2010, p. 5).

O brincar, ao articular imaginação, experiência e relação com o ambiente, sustenta a construção de visões de mundo integradoras desde a infância. Essa compreensão fundamenta a necessidade de abordagens pedagógicas e investigativas que reconheçam a complexidade das experiências infantis e justifica a adoção de metodologias que permitam escutar, narrar e interpretar os sentidos produzidos pelas crianças em seus encontros com a EA.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do município de Irecê – BA, localizado no semiárido baiano, região Centro-Norte do estado. Os sujeitos participantes da pesquisa foram crianças de quatro turmas da Instituição de Educação Infantil (IEI), sendo duas do Grupo IV (crianças de 4 anos) e duas turmas do Grupo V (crianças de 5 anos), apesar de toda a equipe escolar ter sua participação, envolvemos principalmente os estudantes, as professoras de referência das turmas, e a coordenação pedagógica da escola.

Com as quatro turmas, desenvolvemos o trabalho pedagógico da pesquisa, estruturado em três momentos principais: inicialmente, uma etapa de observação, acompanhando o cotidiano das crianças durante o período em que permanecem na IEI; em seguida, foram promovidas as oficinas pedagógicas planejadas coletivamente; e por fim, avaliamos as aprendizagens decorrentes do projeto.

Em produtivos diálogos de planejamento, pensamos nos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar e quais seriam suas contribuições nas ideias a serem implementadas no quintal da escola. Analisando o conteúdo produzido nos planejamentos, foi possível organizar os anseios dos sujeitos da pesquisa em um plano de ação organizado em uma tabela (Tabela 1).



Tabela 1 – Plano de ação

Frentes de ação	Objetivos
Quintal Ecológico Produtivo	Viabilizar uma rotina diária de cuidados com todas as turmas;
	Revitalizar o espaço da horta escolar e incrementar sua produtividade;
	Promover a compreensão dos fenômenos naturais, a diversidade de cultivos e os princípios da agricultura sustentável;
Identidade e valorização da Caatinga	Incentivar o pertencimento e senso de cuidado com a natureza, especialmente o bioma Caatinga;
Alimentação Saudável	Incorporar as produções dos cultivos nas refeições dos estudantes;

Fonte: Decorrente da pesquisa de campo.

Nos desdobramentos da pesquisa-ação, a construção de um plano de ação “constitui uma exigência fundamental. Em geral, trata-se de uma ação na qual os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação” (Thiollent, 1986, p. 69). Essa elaboração nos auxiliou a definir prioridades de ação e documentar resultados esperados, além de ter um papel formativo para ambos, pesquisador participante e sujeitos participantes.

Durante o processo da pesquisa em EA com crianças, situar a utilização da documentação pedagógica como eixo metodológico encontra conformidade com a BNCC, que trata a avaliação na EI com enfoque no acompanhamento do pensamento das crianças através de “diversos registros, feitos em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas crianças” (Brasil, 2018, p. 39).

O estudo se opôs à avaliação classificatória, nos alinhando a um entendimento do momento avaliativo enquanto processo de reflexão que ganha sentido com as transformações no saber-fazer do professor. Os procedimentos criados para essa reflexão buscaram efetivar uma “observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 29), conforme delineado nas DCNEI.

Para a seleção das informações produzidas usamos a análise narrativa, seguindo a linha da pedagogia da escuta, que consiste em uma prática

pedagógica que incentiva o docente a “interpretar, a escutar e a narrar a infância de forma sensível” (Irecê, 2020, p. 120). Registramos o processo através dos relatórios narrados, da documentação pedagógica produzida ao longo da intervenção e da transcrição de falas.

A documentação pedagógica descreve a observação e registro do itinerário formativo através das múltiplas linguagens manifestadas pela criança, esse instrumento vem ganhando espaço de forma crescente na EI como “um modo inovador de avaliação, o que inclui filmagens, fotografias, transcrição de falas das crianças” (Horn; Fabris, 2018, p. 545).

Esta forma de avaliar torna visível, comunica e narra a aprendizagem, utilizando da estética e linguagem artística para que a documentação seja um retrato do projeto e do processo de aprendizagem. Em entrevista, Veia Vecchi, atelierista (professora de ateliê) da Escola Reggio Emilia, instituição de referência para esse modelo avaliativo, dialoga acerca do objetivo da documentação pedagógica, explícito a seguir:

Toda a documentação — as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo — tornam-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 135).

Compreendemos a partir disso que a documentação oportuniza uma reflexão acerca da experiência, o que a justifica como instrumento de pesquisa. Marques e Almeida (2012, p. 446) reforçam este ponto de vista ao afirmarem que “A documentação pode ser considerada práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação”.

Os autores acima mencionados, em revisão bibliográfica sobre este instrumento, constataam uma diversidade de concepções acerca da documentação

pedagógica, uma vez que “não há uma forma única de documentar” (Marques; Almeida, 2012, p. 443). Dentre as concepções e abordagens, o presente estudo adota a visão da documentação enquanto narrativa. Esta forma de documentar abrange a abordagem hermenêutica, conforme caracterizada abaixo:

Este tipo de documentação não se limita a apontar os resultados, mas objetiva possibilitar a interpretação e o entendimento do agir educativo e de seus fundamentos – o “porquê” e o “como” da ação didática. Trata-se da documentação dos processos, realizada mediante a narração (Bassoto, 2001, *apud*. Marques; Almeida, 2012, p. 449).

Ressaltamos que a documentação é aqui compreendida como uma narrativa registrada, portadora de diálogos, comentários, textos orais e imagéticos, elementos que contam uma história do projeto. Enquanto narrativa viva e dispositivo de pesquisa, compreendemos que esta forma de avaliação se abre para a pluralidade das infâncias e suas experiências.

Primeiramente, a grande maioria dos registros produzidos consistem em fotografias das crianças em suas atividades direcionadas, mas também em suas brincadeiras em momentos não mediados pelo professor, bem como situações aparentemente triviais. O objetivo não é apenas capturar um registro como meio de lembrar os fatos ocorridos, mas é principalmente captar a narrativa que está implícita ao momento fotografado, não o situando em partes soltas, mas a colocando em contexto, conexão com o todo.

Na composição dessa narrativa da pesquisa, além das fotografias, foram armazenadas produções autorais das crianças, principalmente desenhos que guardam traços que revelam símbolos interiores à criança. Essa linguagem visual se faz expressão singular, em que símbolos íntimos ganham forma e voz no papel.

Por fim, valorizando a oralidade e a espontaneidade, foram feitas transcrições a partir de áudios produzidos com as crianças, revelando a potência da vontade de falar, e o saber que habita na criança. Essas diversas formas de

expressão infantil foram utilizadas para uma interpretação narrativa, compondo também um painel artístico que sintetizou o projeto.

Utilizando o instrumento da documentação pedagógica, que une textos escritos (diálogos, dúvidas, hipóteses das crianças) e textos imagéticos (fotografias e desenhos), foi possível obter uma organização multitextual para a posterior análise. A documentação pedagógica é aqui entendida como uma narrativa multimodal, pois combina registros escritos e visuais que permitem capturar diferentes dimensões da experiência infantil.

Após a organização que segue uma ordem cronológica dos acontecimentos de forma descritiva/narrativa, as informações produzidas prosseguiram para uma abordagem de análise narrativa em conjunto com os registros visuais. Essa forma de análise forneceu os passos para explorar como a experiência descrita e narrada reflete a formação dos sujeitos (valores, percepções e práticas ambientais), através da escuta ativa dos participantes da pesquisa, destacando-se os pontos mais relevantes para o desenvolvimento de seu aprendizado.

Os pontos mais relevantes das informações explicitadas pelos sujeitos que foram registrados incluem interações em um sentido amplo, trazendo: Diálogos em pares, dúvidas, inquietações, falas isoladas, ideias, brincadeiras e outras manifestações espontâneas.

Elucidando a análise de narrativa, Vilela, Borrego e Azevedo (2021, p. 79) explicam que esta modalidade “tem por premissa o pesquisador buscar conhecer a experiência dos participantes em relação ao fenômeno objeto da sua investigação”. Tal preceito entra em harmonia com a proposta da pesquisa em investigar a aprendizagem pela/com a experiência, pois a relação dos sujeitos participantes com o objeto da pesquisa é central em todas as etapas listadas nos objetivos específicos.

Concordamos que “os relatos narrativos podem apresentar-se de várias formas” (Rabelo, 2011, p. 179), diante disso, utilizamos de registros visuais para voltar o olhar para produções em forma de painéis, desenhos e fotografias na

documentação pedagógica. As imagens, assim como textos, comunicam informações, e são uma rica fonte para compreender as percepções das crianças.

A análise narrativa se sucedeu identificando as experiências mais pertinentes ao objeto de estudo, visto que elas compõem a documentação analisada. Após a reflexão acerca das experiências agregadas, o conjunto de relatos foi sintetizado em um conjunto coerente, em uma forma enredada, historiada.

Esta forma de organização das informações de pesquisa dá origem a “um esquema conceitual pelo qual o significado contextual dos eventos individuais pode ser exibido” (Rabelo, 2011, p. 182). Verificamos assim, como as narrativas de cada ação se apresentam na estrutura de um enredo.

A partir do que foi exposto anteriormente, a condução interpretativa das informações se baseou na escuta sensível e na documentação pedagógica, de forma que os sentidos e significados surgiram a partir da leitura dos registros textuais e imagéticos no relatório. Esta modalidade de análise mostrou sua viabilidade nesta pesquisa-ação que realizou ações com oficinas pedagógicas, pois:

O pesquisador, além de narrar a própria existência, tem a responsabilidade de desenvolver a narrativa da experiência de seus participantes; ora trazendo suas percepções passadas, ora vivendo experiências compartilhadas no presente e ora fazendo projeções futuras, uma vez que cabe ao pesquisador desenvolver uma relação próxima com seu participante (Vilela; Borrego; Azevedo, 2021, p. 78).

Assim, efetivamente, analisamos todos os registros do diário de pesquisa, selecionando trechos para a composição da documentação pedagógica (relatório multitextual), e a partir da construção do enredo dessa narrativa, pudemos analisar as implicações e impressões dos sujeitos durante cada evento ou ação da pesquisa. Em síntese, como lembram Clandinin e Connelly (2015, *apud* Vilela; Borrego; Azevedo, 2021, p. 80), “a experiência acontece narrativamente”. Por isso,

em uma pesquisa em educação que busca compreender experiências, historiar a ação não é se limita a um recurso, é quase um caminho natural.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO EMERGENTES DA EXPERIÊNCIA

Os resultados deste trabalho apontam para a potência da Educação Ambiental (EA) como eixo articulador dos diferentes campos de experiência, possibilitando a “ecologização” de eixos de conhecimento, ao considerar o contexto como dimensão constitutiva dos processos de aprendizagem. Essa concepção de EA envolve a potência de agir dos sujeitos (hábito, alegria, autonomia, liberdade e modos de pensar e agir), ainda em tenra idade, evidenciando habilidades e competências individuais e coletivas comprometidas com a melhoria das condições socioambientais de sua localidade (Costa-Pinto, 2012; Sorrentino *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2023).

Percebemos que para atender a dimensão constitutiva dos processos de aprendizagem as experiências pedagógicas não podem se restringir a uma abordagem isolada de conteúdos, mas buscar favorecer uma compreensão integrada dos fenômenos. Para isso, é preciso desenvolver as aulas que envolvam, simultaneamente, aspectos ecológicos, culturais, geográficos e sociais, a exemplo daquela ministrada, a fim de ensinar às (e com) crianças sobre um cultivo vegetal.

A utilização de desenhos como documentação pedagógica, enquanto narrativa de um processo, permite acessar a percepção das crianças acerca das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, os desenhos configuraram-se como aliados na construção de uma documentação pedagógica diversa, ao evidenciar as imagens internas, revelando como as crianças elaboram sobre suas experiências.

Acerca dessa linguagem, Barros (2018, p. 40 - 41) considera que:



As crianças podem (e desejam!) contribuir com a transformação ou desenho dos espaços Caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados escolares. Para isso, precisamos reconhecer e escutar suas outras formas de expressão que vão muito além da palavra, como os gestos, os grafismos, o brincar e também as narrativas orais e escritas.

O explicitado acima nos leva a reafirmar o desenho como mais do que uma atividade artística e recreativa, pois através dele, as crianças podem manifestar seus incômodos e intervir no seu ambiente de convivência, sendo este um meio de exposição da sua reflexão sobre a sua perspectiva da realidade.

A criança autora do desenho abaixo, por exemplo, ao ser solicitada que descrevesse seu desenho, o apresentou dizendo: “Isso aqui é um chá, uma árvore, um girassol, uma flor, matinhos, a água, a lava, a terra e cebolinha” (Figura 1).

Figura 1 — Desenho de criança sobre como ela vê a horta.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2025.

Ao nomear cada elemento da imagem acima como uma planta específica, é possível perceber que a criança reconhece que para além dos nomes, as espécies se diferenciam em estruturas, cores e utilizações. Esta conexão com as propriedades de um vegetal cria bases para o desenvolvimento do pensamento e da ação nas crianças, como antecipação para o que seria possibilitado melhor na

fase/ano escolar seguinte, ampliando sua capacidade de pertencimento na natureza (Castro; Bejarano, 2018).

Pesquisas que utilizaram abordagens semelhantes observaram que, em infâncias mais marcadas pelo distanciamento da natureza, sobretudo em contextos metropolitanos, as crianças, apesar de reconhecerem árvores como parte da natureza, fazem representações genéricas, não as nomeando como indivíduos vegetais. Nestes casos, são todas postas sob a ampla categoria de “árvores” (Tiriba; Profice, 2019).

No desenho analisado, contudo, são notáveis as diferenças estruturais das plantas descritas, mesmo entre aquelas que são nomeadas genericamente, como “chá” e “árvore”. A estrutura da planta medicinal sugere que a criança indicou como “chá” uma das herbáceas pertencentes à espécie *Cymbopogon citratus* (DC.) Stapf, conhecido na região como Capim-santo, planta presente no ambiente da horta. A partir disso, pode-se interpretar que, apesar de ela não se recordar do nome, a aparência da planta se fixou como uma memória presente.

Na sua descrição, o pequeno artista destacou ainda a presença de água subterrânea, e magma, assuntos que não foram abordados durante a aula, e normalmente ligados à disciplina de Geografia, mas que aqui foram incluídos espontaneamente pelo autor no desenho.

Essas representações nos dão pistas para comprovar uma afirmação importante: Na infância, a mente tem uma aptidão ou disposição espontânea para contextualizar e relacionar (Morin, 2003). As narrativas visuais produzidas evidenciam uma compreensão do ambiente como sistema interligado.

Essa perspectiva também se manifestou em experiências posteriores, através de outro recurso central para a documentação pedagógica a partir da pedagogia da escuta: os diálogos das crianças (Irecê, 2020). No estudo da árvore popularmente conhecida como Barriguda (*Ceiba Glaziovii* (Kuntze) K.Schum.), típica da região, a partir do reconhecimento da espécie no território, emergiu a pergunta: “Por que o nome dela é barriguda?”.



A indagação desencadeou uma investigação coletiva, na qual as crianças observaram características morfológicas da árvore e relacionaram sua forma ao armazenamento de água, compreendendo sua adaptação ao bioma da Caatinga. O episódio evidencia como perguntas infantis, registradas e analisadas por meio da documentação pedagógica, funcionam como disparadoras de processos investigativos significativos (Brito; Kishimoto, 2015).

Durante as atividades de manejo da horta, como a retirada de plantas espontâneas nos canteiros, emergiram diálogos entre as crianças, acerca das diferenças entre as plantas espontâneas e as hortaliças cultivadas - “Só é pra tirar o das folhinhas finas, né, professor?”; “Olha o tanto que eu tirei!”; “Ainda tem um bocado!”. Essas falas revelam processos de negociação, observação atenta e construção coletiva de critérios. Essas interações, registradas e situadas dentro da narrativa, constituem importantes indicadores de aprendizagem e reforçam o papel da escuta docente na análise do percurso formativo (Brito; Kishimoto, 2015).

As crianças também passaram a associar as folhas à cobertura do solo, modificando práticas anteriores e demonstrando uma ampliação do olhar sobre os ciclos naturais. Esse deslocamento revela uma reconfiguração da relação com o ambiente, marcada pela compreensão da interdependência entre os elementos e pelo cuidado com cada indivíduo vegetal.

Os resultados evidenciam que o uso articulado da análise narrativa e da documentação pedagógica como eixo metodológico em pesquisas de EA com crianças, possibilita compreender como estas constroem sentidos sobre a natureza e sobre si mesmas em relação ao ambiente. Ultrapassando a função de evidenciar aprendizagens conceituais, esses registros revelam a emergência de vínculos afetivos, de atitudes de cuidado e de uma relação de pertencimento com o mundo natural, aspectos centrais para pesquisas em EA com crianças pequenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando a experiência de pesquisa em Educação Ambiental (EA) com crianças como eixo central de análise, concluímos que quando as práticas investigativas são mediadas pela documentação pedagógica e pela escuta sensível, torna-se possível acessar as impressões, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, favorecendo a compreensão dos processos formativos e o acompanhamento dos resultados ao longo do percurso investigativo.

As narrativas infantis, expressas em desenhos, falas, brincadeiras e interações revelam uma compreensão integrada do ambiente, na qual natureza, cultura e vida cotidiana se entrelaçam, indicando processos formativos que se dão pela experiência, pela curiosidade e pela convivência prolongada com os elementos naturais.

A documentação pedagógica, ao historiar essas experiências, possibilitou tornar visíveis aprendizagens que emergem no tempo da infância e que, muitas vezes, escapam às formas tradicionais de avaliação. Assim, a pesquisa reafirma que, em EA na Educação Infantil, narrar a experiência não é apenas uma estratégia metodológica, mas um modo coerente de compreender processos formativos complexos, nos quais a criança se constitui como sujeito que sente, interpreta e cuida do mundo do qual faz parte.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.



Disponível em: [Legislações - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil \(PDF - 4,39 MB\) - NEDI](#). Acesso em: 10. Jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10. Jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) — Ministério da Educação](#). Acesso em: 10. Jan. 2026.

BRITO, Ângela do Ceu Ubaiára e KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Por que as folhas e frutos caem? De onde vêm as borboletas?**. São Paulo: Polo Books, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002802628>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CASTRO, Darcy Ribeiro de.; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. A Compreensão dos Estudantes do Ensino Fundamental I sobre Estrutura e Funcionalidade Vegetal. **EXPERIÊNCIAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS** (UFRGS), v. 13, p. 1-29, 2018. Disponível em: [A Compreensão dos Estudantes do Ensino Fundamental I sobre Estrutura e Funcionalidade Vegetal](#). Acesso em: 21. Jan. 2026.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavaglio. **Potência de agir e educação ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) - SP/Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002342107>. Acesso em: 19. Jan. 2026.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governo da infância contemporânea. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 539–554, 2018.



Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105>. Acesso em: 7 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISAS JARDIM BOTÂNICO DO RIO DE JANEIRO. **Flora e Funga do Brasil**. Rio de Janeiro: JBRJ, 2020. Disponível em:

<https://floradobrasil.jbrj.gov.br/consulta/#CondicaoTaxonCP>. Acesso em: 1 set. 2026.

IRECÊ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular por Ciclo de Formação Humana para a Rede Municipal de Educação de Irecê**. Irecê, Secretaria Municipal de Educação, 2020.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441 – 458, maio/ago. 2012. Disponível em:

https://repositorio.usp.br/directbitstream/37d293c2-af63-4f81-91de-eac208e48bf2/A_documento%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3g.... Acesso em: 10. Jan. 2026.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. Infância e experiências em Educação Ambiental: um estudo da prática docente na educação infantil. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 43 n. 43. p. 59 – 74, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/6770>. Acesso em: 10. jan. 2026.

SANTOS, Nadson Pitanga de Jesus; SANTOS, Andiara Amorim dos; BENTO, Isla Adriana Barbosa; CASTRO, Darcy Ribeiro de. O que se tem/faz sobre Educação Ambiental na UNEB DCHT - Campus XXIV. **Revista Sertão Sustentável (RSS)**, v. 5, p. 12-20, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/rss/issue/view/961>. Acesso em: 19. Jan. 2026.

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (orgs).

Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto:



Asa Editores, 2004. Disponível em: [As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade](#). Acesso em: 10. Jan. 2026.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone; PAZOS, Araceli Serantes; VÁSQUEZ, Carlos Vales. Por uma nueva cultura de la tierra, Tierra y territorio: rutas de transición para sociedades sustentables. **Carpeta Informativa del CENEAM - Centro Nacional de Educación Ambiental**, Segovia, p.1-7, abril/2020. Disponível em: [2020-04-sorrentino_tcm30-508184.pdf](#). Acesso em: 19. Jan. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 219–228.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: BRASIL. **Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-meccrian-cas-natureza-lea-tiriba/file> . Acesso em: 22. Jun. 2025.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8ggMkD/?format=pdf>. Acesso em: 22. Jun. 2025.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 6 n. 12. p. 75-84, São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: [0eb2adec1982fbb4213466853b41a2bf1391.pdf](#). Acesso em: 10. Jan. 2026.

