

**A ALIMENTAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL****FOOD AS A PATHWAY TO INTRODUCING CRITICAL ENVIRONMENTAL
EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Ágata Santos da Silva¹
Emilly Ellwanger Scherer²
Lorita Aparecida Veloso Galle³

RESUMO

A Educação Infantil, como etapa fundamental da Educação Básica, oferece um espaço privilegiado para a sensibilização ambiental por meio de atividades lúdicas e contextualizadas. Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito de um projeto do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Porto Alegre. O estudo focaliza uma atividade prática e interativa com 19 crianças, de três a quatro anos, que promoveu a reflexão crítica sobre alimentação e sua relação com a Educação Ambiental Crítica. Os resultados demonstraram significativo engajamento infantil e estímulo à curiosidade, evidenciando que abordagens sensoriais e lúdicas podem fomentar hábitos sustentáveis e uma conexão crítica com o meio ambiente. Conclui-se que a integração de práticas pedagógicas sensoriais na Educação Infantil é uma estratégia eficaz para despertar a consciência ambiental desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Ambiental Crítica; Alimentação.

ABSTRACT

Early Childhood Education, as a fundamental stage of Basic Education, provides a privileged space for environmental awareness through playful and contextualized activities. This article presents an experience report developed within a project of the Pedagogy program at a higher education institution in the metropolitan region of Rio Grande do Sul, consisting of five sessions. The study focuses on a practical and interactive activity involving 19 children aged three to four years, which fostered critical reflection on food and its relationship with Critical Environmental Education. The results demonstrated significant child engagement and stimulation of curiosity, highlighting how sensory and playful approaches can promote sustainable habits and

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia. Faculdades Integradas de Taquara, RS. E-mail: agatasilva@sou.faccat.br

² Graduanda do Curso de Pedagogia. Faculdades Integradas de Taquara, RS. E-mail: emillyellwanger@sou.faccat.br

³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Faculdades Integradas de Taquara, RS. E-mail: loritagalle@faccat.br

nurture a critical connection with the environment. It is concluded that integrating sensory pedagogical practices in Early Childhood Education is an effective strategy for awakening environmental consciousness from the first years of life.

Keywords: Early Childhood Education; Critical Environmental Education; Food.

1 INTRODUÇÃO

A crescente discussão acerca da problemática ambiental tem se tornado elemento comum no cotidiano dos cidadãos de todas as partes do mundo. Tendo como princípio a ideia de sobrevivência e transformação do que Beck (1992) chamaria de “sociedade de risco”, mostra-se necessária a divulgação de informações e a facilitação do acesso à educação, objetivando a construção de uma consciência ambiental coletiva, onde a reflexão crítica do cenário ambiental atual é a chave para a execução de uma democracia participativa efetiva.

Reconhecendo a escola como um dos pilares que sustentam o desenvolvimento cultural, social, ético e autônomo do ser humano, torna-se relevante a construção de práticas pedagógicas capazes de sensibilizar estudantes, incentivando-os a observarem a realidade ambiental por meio de lentes críticas e questionadoras, tendo a sustentabilidade socioambiental como princípio base para a formação de agentes transformadores e cidadãos participativos.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, torna-se papel dos profissionais do magistério a exploração da temática da Educação Ambiental Crítica (EAC) desde a mais tenra idade. Para tanto é relevante utilizar a potencialidade do imaginário infantil como combustível para ressignificar o conceito de natureza apresentado às crianças a partir dos cinco Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a fim de possibilitar a melhoria da qualidade de vida de gerações futuras por meio atitudes cotidianas, como a adoção de hábitos de alimentação sustentáveis.

Acredita-se que a temática da alimentação possa se constituir como uma estratégia potente no contexto da Educação Infantil, promovendo a inserção significativa da EAC desde os primeiros anos escolares. Nesse sentido, Cheroboni e Novello (2018) organizaram e desenvolveram oficinas com crianças dessa etapa, observando mudanças no comportamento dos participantes, que passaram a adotar

hábitos alimentares saudáveis e demonstrar valorização do meio ambiente, por meio de gestos positivos em relação à natureza. Já Oliveira *et al.* (2025) relatam uma atividade realizada com crianças da mesma faixa etária em uma horta escolar. Os resultados indicam que a vivência promoveu reflexões significativas por parte das crianças sobre as relações entre alimento, indivíduo e natureza, revelando o potencial transformador de práticas que integram o respeito ambiental ao cotidiano pedagógico.

Neste contexto, o presente relato de experiência, apresenta uma atividade desenvolvida no âmbito de um projeto do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Porto Alegre. O estudo focaliza uma atividade prática e interativa com 19 crianças de três a quatro anos, que promoveu a reflexão crítica sobre alimentação e sua relação com a Educação Ambiental Crítica.

Sendo assim, além desta breve introdução, o texto expõem na sequência o quadro teórico que tece algumas considerações sobre a EAC, suas possibilidades na Educação Infantil e a introdução da alimentação com base na EAC. Na sequência, é apresentado no percurso metodológico seguido pelos resultados e discussões acerca da prática realizada, finalizando com as considerações finais.

2 QUADRO TEÓRICO

Nesta seção, são abordados alguns tópicos sobre a EAC, sua relação com a sustentabilidade, a presença da Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por fim, as possibilidades da EAC na Educação Infantil, com destaque para a alimentação como estratégia educativa.

A premissa transformadora da Educação Ambiental (EA) surge da necessidade de reverter os paradigmas que sustentam o consumo exacerbado predominante na sociedade. Mesmo tendo a natureza como fonte de recursos desde o princípio da existência humana, foi com o aumento da industrialização induzida pelo avanço do modelo capitalista de produção que se tornaram notáveis os impactos negativos do uso desorientado de recursos e do descarte inadequado de resíduos químicos provenientes das atividades humanas. Diante disso, manifesta-se a urgência de responsabilizar os membros de todos os grupos sociais, com o objetivo de construir propostas que contribuam para a redução dos danos ambientais (Carvalho, 1998).

O fortalecimento da EA como política pública teve impulso a partir de discussões promovidas por eventos internacionais, como a I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente (Estocolmo, 1972), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), a II Conferência Internacional das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992) e a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade (Tessalônica, 1997). Tais eventos evidenciam o papel da EA como recurso estratégico para a reorganização social.

No Brasil, a EA orientada pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis busca uma perspectiva interdisciplinar para compreender as questões que afetam as relações entre os grupos humanos e o ambiente, mobilizando diferentes saberes, inclusive os não escolares, como os das comunidades locais, e valorizando a diversidade cultural e ambiental. Segundo Carvalho (1998), trata-se de uma prática educativa “impertinente”, pois desafia os limites curriculares tradicionais e provoca mudanças profundas nas concepções e práticas pedagógicas.

As reflexões propostas por essas políticas ambientais, sobretudo a partir do final do século XX, concebem a EA como um conjunto de propostas pedagógicas voltadas à formação de valores e ao desenvolvimento da sensibilidade diante da situação crítica vivenciada pela natureza. O termo “crítica” é então incorporado para contrapor uma visão reducionista da EA, muitas vezes limitada a ações superficiais e descontextualizadas. Conforme Guimarães (2004), a educação deve ocorrer dentro de um processo coletivo de transformação da realidade, reconhecendo-se como uma prática relacional e dinâmica. Explorar a EA de forma crítica exige formação docente que aproxime o educando da realidade socioambiental desde os primeiros anos escolares.

Neste contexto, destaca-se Paulo Freire como um dos precursores da EA no Brasil. Embora suas obras não tratem diretamente da temática, suas contribuições são fundamentais para o fortalecimento de uma abordagem crítica e libertadora. Freire (2007) defende a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e propõe a construção de saberes a partir da realidade vivida pelos sujeitos. O autor reforça o papel da educação como prática de liberdade, capaz de reorganizar o espaço e estimular a reflexão sobre a relação entre desigualdade social e degradação ambiental.

Na sequência, é importante discutir a relação entre a EAC e o conceito de sustentabilidade, que ganha força a partir da década de 1980 com o surgimento do ecodesenvolvimento. Este, propõe a harmonização entre objetivos econômicos, sociais e ambientais, buscando compatibilizar melhoria na qualidade de vida com preservação ambiental (Jacobi, 2006). A sustentabilidade socioambiental passa, então, a ser reconhecida como princípio norteador da EA, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e ética, além da adoção de práticas pedagógicas interativas e contextualizadas.

No campo educacional, destaca-se o papel do professor na construção de propostas que promovam valores sustentáveis, especialmente por meio de práticas que valorizem o contato direto com a natureza e favoreçam o desenvolvimento de uma visão ampla e crítica da realidade ambiental. Isso reforça a necessidade de políticas de formação continuada, a fim de preparar profissionais da educação para atuar com intencionalidade, sensibilidade e criticidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo da educação brasileira, apresenta a EA de forma pontual e genérica, o que tem gerado críticas por parte de pesquisadores e educadores. Conforme Silva e Loureiro (2020), a EA é mencionada apenas uma vez, na introdução do documento, sem um detalhamento sobre como deve ser abordada no currículo escolar. Tal ausência contribui para uma abordagem superficial, muitas vezes restrita à interpretação de cada instituição de ensino. No entanto, a Lei nº 9.795/1999 orienta que a Educação Ambiental deve ser tratada como tema transversal, interdisciplinar e permanente, devendo integrar todas as áreas do conhecimento. A BNCC, apesar das limitações, reconhece que a abordagem ambiental deve favorecer a construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo, incentivando ações sustentáveis (Brasil, 2018).

Ferrari e Ribeiro (2021) complementam essa discussão ao afirmarem que práticas pedagógicas significativas devem favorecer o reconhecimento da escola como parte integrante do meio ambiente. Isso exige esforço contínuo de educadores e gestores para transformar a prática docente e engajar a comunidade escolar na construção de novos valores e atitudes sustentáveis. Mesmo com os limites da BNCC, cabe aos professores e escolas buscarem estratégias que rompam com a separação

entre as dimensões naturais e sociais, promovendo uma educação ambiental crítica e significativa.

Outro ponto relevante no contexto da EAC é o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da consciência ecológica. Atualmente, há crescente preocupação (Louv, 2016) com a redução do contato das crianças com a natureza e a necessidade de reconectar a infância ao meio ambiente. Ferrari e Ribeiro (2021) observam que a vida moderna, marcada pela urbanização e pelo distanciamento das vivências naturais, compromete a construção de vínculos afetivos com o ambiente. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) recomendam que as escolas promovam projetos lúdicos, artísticos e culturais que fortaleçam o sentimento de pertencimento à natureza e valorizem a diversidade de formas de vida e das culturas locais (Brasil, 2012).

A EA deve ser compreendida como uma necessidade urgente, capaz de contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada (Verderio, 2021). Isso implica reconhecer a criança em sua totalidade, considerando suas experiências, emoções e capacidades, e promovendo uma educação que amplie sua visão de mundo e sua relação com o ambiente em que vive.

Por fim, destaca-se a alimentação como uma estratégia educativa potente para abordar a EAC com crianças pequenas. O consumo exagerado e desorientado tem invadido todos os âmbitos da vida, inclusive os hábitos alimentares. A substituição de alimentos naturais e orgânicos por produtos industrializados e ultraprocessados compromete tanto a saúde humana quanto o meio ambiente (Brasil, 2014). Embora esses alimentos sejam mais acessíveis economicamente, principalmente às camadas populares, esse modelo alimentar revela a falha do Estado em garantir moradia e alimentação dignas.

Diante dessa realidade, surge a educação alimentar com foco na sustentabilidade, que busca promover o consumo consciente e responsável, integrando preocupações ambientais com práticas alimentares saudáveis. Triches (2015) ressalta que a educação alimentar deve estimular práticas sustentáveis desde a infância, relacionando o cuidado com a saúde ao cuidado com o planeta. Cirino *et al.* (2022) reforçam que essa abordagem aproxima a criança da natureza e dos

recursos naturais, promovendo descobertas significativas de forma dinâmica e empolgante.

A partir da perspectiva da EAC, o trabalho com alimentação desde a Educação Infantil pode desenvolver não apenas hábitos saudáveis, mas também a valorização do meio ambiente, da agricultura familiar e a consciência crítica sobre os impactos dos alimentos industrializados e contaminados por agrotóxicos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo trata de um relato de experiência, que segundo Flores e Almeida (2021), não representa necessariamente de um relato de pesquisa acadêmica, mas sim do registro de experiências vivenciadas que podem ser, oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, entre outros trabalhos.

Cabe destacar que este relato diz respeito a um dos encontros inseridos no âmbito de um projeto que continha cinco encontros com uma hora de duração cada um deles, que objetivava explorar EAC a partir da temática alimentação, tendo como público alvo estudantes da Educação Infantil. O projeto foi elaborado no contexto do componente curricular de Sustentabilidade Socioambiental. Este componente curricular faz parte do rol de componentes do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre. Participaram do referido encontro, objeto deste relato, 19 estudantes do Maternal II, com idades que variam de três a quatro anos, sendo nove meninos e 10 meninas. O objetivo do encontro era proporcionar uma vivência prática de alimentação com as crianças, estimulando a curiosidade e fomentando o diálogo sobre o assunto. Para a aplicação da atividade, uma das autoras deste artigo realizou contato com a escola e com a professora titular da turma explicando como a mesma seria realizada e solicitando a autorização para o trabalho.

O Quadro 1 apresenta o desenvolvimento do encontro, destacando o objetivo, a descrição, os recursos e os critérios de avaliação.

Quadro 1- Descritivo do encontro realizado

Encontro (duração 1h)
Objetivo: Proporcionar uma vivência prática de alimentação com as crianças, estimulando a curiosidade e fomentando o diálogo sobre o assunto com vista a introdução da EAC.
Descrição do encontro: 1º momento - Preparação: De modo a preparar as crianças para o momento de contação de história, as professoras organizarão a turma no pátio sentadas na grama e na toalha xadrez. Apresentarão a cesta de piquenique onde haverá uma unidade de cada fruta, verdura e legume presentes na história “Cesta da Maricota” que será contada no segundo momento da atividade. Cada estudante será convidado a colocar as mãos na cesta e descobrir o que tem lá dentro. Após pegarem e descobrirem, irão olhar, sentir o cheiro e passar para os colegas. 2º momento - Hora do conto “Cesta da Maricota”: Utilizando o livro, uma cesta e os alimentos, as acadêmicas contarão a história. Após o fim da contação, os estudantes serão questionados a respeito de sua preferência alimentar diante dos alimentos presentes na cesta da Dona Maricota. Após isso, a professora anotará e depois construirá um gráfico de barras com as preferências expressas pelas crianças. 3º momento - Cartaz de hipóteses: Para finalizar o encontro, irão entrar para a sala junto às acadêmicas, os estudantes construirão um cartaz de hipóteses. Nele, estarão presentes os seguintes questionamentos: Como nascem os legumes? Onde eles moram até chegarem em nossa casa? O que será que eles comem para crescer? As hipóteses apresentadas determinarão o andamento dos demais encontros. Esse cartaz será exposto fora da sala para os pais observarem as manifestações dos estudantes.
Recursos: Cenoura; laranja; limão; banana; ervilha; milho; mamão; moranga; espinafre; tomate; cebola; alface; palmito; maçã; escarola; cesta; papel <i>craft</i>; canetinha, cesto, toalha de pique-nique.
Avaliação: Os estudantes serão avaliados por meio da participação (oral ou na realização das atividades propostas).

Fonte: Autoras (2025).

Na sequência são descritas ações do encontro e realizadas discussões com relação as vivências desenvolvidas com as crianças no contexto do encontro supracitado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No dia da realização do encontro a pesquisadora chegou antes do início da aula para organizar o espaço no pátio, onde iria realizar a atividade. Após, foi para a sala recepcionar as crianças juntamente com a professora titular. Quando todos estavam acomodados a pesquisadora se identificou, explicando que iria realizar uma atividade diferente, preparada com dedicação, e questionou os estudantes sobre o

que eles pensavam sobre a alimentação? Qual a sua importância? Quais os alimentos que consideram saudáveis e quais podem ser prejudiciais a saúde? Este momento tinha como foco promover a introdução do tema que seria abordado no encontro.

Após a manifestação de algumas crianças, a pesquisadora falou que iria desenvolver uma atividade relacionada a alimentação e que contava com a colaboração de todos. As crianças se mostraram receptivas e curiosas e, então, foram convidadas a se dirigirem ao pátio onde realizariam a vivência. O ambiente foi preparado para um piquenique, com uma toalha xadrez e uma cesta que continha os seguintes alimentos: cenoura, laranja, limão, banana, ervilha, milho, mamão, moranga, espinafre, tomate, cebola, alface, palmito, maçã e escarola. Uma das crianças realizou um comentário que expressou admiração: *“uau, que lindo, profe”*. A pesquisadora solicitou que as crianças sentassem na grama, de forma que a toalha ficasse no centro.

A partir da Figura 1 é possível visualizar a organização do ambiente externo onde foram realizadas as atividades iniciais.

Figura 1- Registro do espaço externo organizado para a atividade



Fonte: Autoras (2025).

A partir da manifestação desta criança é possível considerar que ela avaliou a organização do ambiente como algo positivo, o que pode indicar entusiasmo e uma predisposição ao engajamento na atividade. Esta situação vem ao encontro de

pedagogia montessoriana, onde considera que o ambiente preparado contribui para com a motivação e desejo de aprender das crianças (Silva; Pereira, 2019).

O primeiro momento do encontro envolveu um exercício sensorial. A pesquisadora informou as crianças que iriam conversar sobre alimentos, especialmente sobre frutas, verduras e legumes. Após este comentário inicial os estudantes, de olhos fechados, foram convidados a colocarem a mão na cesta e adivinhar qual fruta, verdura ou legume haviam tocado (tato). Cabe destacar que todos os alimentos que estavam na cesta haviam sido higienizados anteriormente.

Depois disso, os itens eram passados de mão em mão para que todos pudessem sentir o aroma (olfato) e observar as características físicas dos alimentos (visão). Um dos momentos destacados foi a reação de uma aluna ao cheirar a moranga, dizendo: *“hmmm, que cheirosa”* e comparando seu cheiro ao de um melão. Por meio da Figura 2, é possível evidenciar o momento em que os estudantes exploravam os alimentos por meio do tato e do olfato.

Figura 2- Registro do momento inicial de exploração dos alimentos



Fonte: Autoras (2025).

O entusiasmo foi tanto que alguns estudantes acabaram provando os alimentos antes mesmo da professora e da pesquisadora cortarem e servirem para todos pudessem degustar (paladar). Falas como *“eu amo maçã”* e *“nossa, que delícia”* foram expressas durante este momento.

Um dos estudantes da turma, que segundo a professora, apresenta uma certa seletividade alimentar, neste dia ele realizou a degustação de vários alimentos, fato que deixou a professora surpresa. Todos os estudantes provaram pelo menos um alimento. As reações destas crianças podem fornecer indicativos de que a atividade se mostrou especialmente atrativa para envolver crianças que geralmente demonstram resistência para comer. A vontade de experimentar alimentos novos pode ser entendida como uma consequência da apresentação lúdica e interativa dos alimentos, que favorece um ambiente de descoberta, onde as crianças se sentiram encorajadas a explorar os alimentos sem serem pressionadas (Cirino *et al.*, 2022). A Figura 3 registra o momento da degustação, em que os estudantes puderam experimentar os alimentos e ampliando a vivência sensorial.

Figura 3- Registro do momento da degustação dos alimentos



Fonte: Autoras (2025).

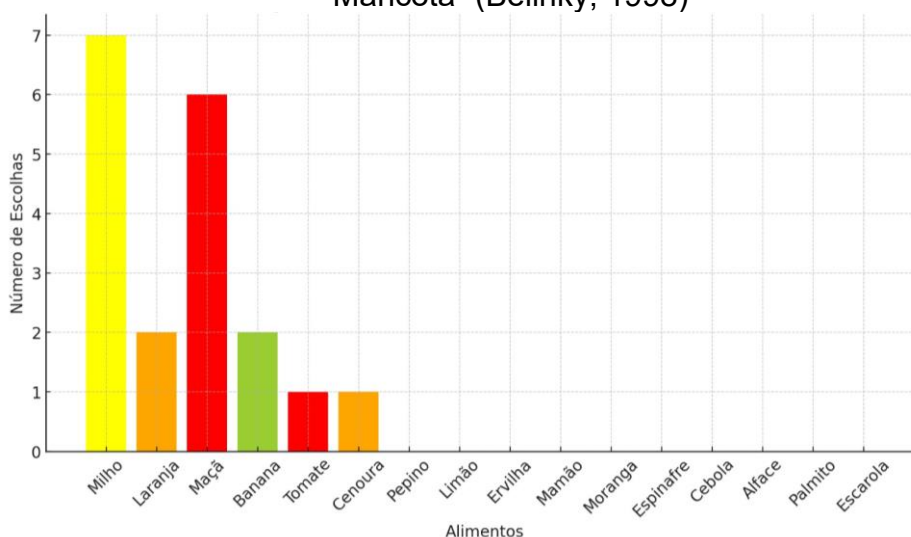
Houve uma certa dificuldade para conter as crianças, pois elas estavam ansiosas para tocar, sentir e provar os alimentos que ali estavam sendo apresentados. Mesmo tentando acalmá-los e garantindo que todos teriam sua vez, eles permaneciam eufóricos. Um dos estudantes, começou a chorar, pois relatou que compreendeu que não chegaria a sua vez de realizar a atividade. Como ele seria um dos últimos na sequência a realizar a experimentação, a professora decidiu chamá-lo antecipadamente como forma de acalmá-lo. A ansiedade das crianças pode ser explicada por se tratar de uma atividade experimental que habitualmente fomenta a curiosidade. Essa relação das crianças e os elementos naturais pode fomentar a

curiosidade e a necessidade de explorar, fato que pode ampliar a construção de conceitos e valores capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao meio ambiente (Busik; Soletti; Caon, 2018)

Após o momento inicial a acadêmica solicitou que as crianças sentassem, fizessem silêncio e prestassem atenção que seria dado o seguimento da atividade, todos colaboraram prontamente com a acadêmica. Na sequência realizou-se a contação da história: A Cesta da Dona Maricota (Belinky, 1998). Esta atividade coaduna com as ideias de Freitag e Motta (2016) que consideram que a utilização de histórias pode ser um aliado no desenvolvimento de atividades relacionadas a EA, especialmente nesta etapa escola.

Ao final da história, os estudantes foram incentivados a compartilhar seus alimentos preferidos citados na história. Na sequência, encontra-se o Gráfico 1 construído pela pesquisadora a partir da coleta de informações a respeito da preferência alimentação da turma a partir da história “A Cesta da Dona Maricota” (Belinky, 1998).

Gráfico 1 - Preferências alimentares a partir da história “A Cesta da Dona Maricota” (Belinky, 1998)



Fonte: Autoras (2024)

É relevante destacar que alguns alimentos não foram referenciados pelas crianças em suas preferências, pepino, limão, ervilha, mamão, entre outros. O milho (n=07) ao que indica é o alimento com maior preferência pelo grupo de crianças, sendo

seguido da maçã (n=06), laranja e banana (n=02), tomate e cenoura (n=01). O gráfico servirá para compor atividades desenvolvidas nos demais encontros do projeto.

Após ouvirem a história e manifestarem suas preferências alimentares, a partir dos alimentos descritos no texto, as crianças retornaram para a sala de aula e, iniciou-se uma conversa sobre a origem das frutas, verduras e legumes. Ao serem questionados sobre o “nascimento do limão”, muitos responderam que ele nascia na “barriga da mãe limão” ou “do pai limão”. As manifestações foram registradas pela pesquisadora em um pedaço de papel *craft* disponibilizado para tal.

Pode-se explicar este tipo de respostas pelo fato de que possivelmente estas crianças não tenham visualizado árvores que produzem este fruto, fato que parece corriqueiro, uma vez que o contato com a natureza e seus elementos representa algo restrito no universo das crianças (Louv, 2016). Sobre a laranja, a pesquisadora realizou o mesmo questionamento, neste caso uma das crianças sugeriu que ela nascia “na árvore”, enquanto outra aluna sugeriu que ela “nascia na grama”, o que abriu espaço para uma discussão sobre as diferentes formas de origem de alimentos. É possível que estas crianças já tiveram contato com árvores que produzem laranjas e assim consigam estabelecer uma relação contextualizada.

A pesquisadora aproveitou para explorar a ideia de adubo ao perguntar sobre a “alimentação” dos vegetais, para a qual os estudantes responderam que eles comiam “saladas e frutas”. Em seguida, ao discutir onde os alimentos “moram” antes de chegarem à casa das pessoas, a maioria afirmou que eles moravam “no mercado”. É possível observar nesta fala que a criança tenha contato com alimentos apenas nos pontos de distribuição, sem conhecer ou vivenciar experiências de contato direto dos alimentos no local onde são plantados e produzidos (Louv, 2016). Na sequência um estudante contrapôs, dizendo que moravam “no buraco”, o que gerou uma breve discussão entre as diferentes visões. Ao final, a pesquisadora promoveu uma reflexão sobre os temas abordados, incentivando a participação ativa e o pensamento crítico dos estudantes em relação ao ciclo de vida dos alimentos.

Segundo Busik, Soletti e Caon (2018), este tipo de abordagem contribui para que as crianças possam refletir sobre o seu entendimento acerca de questões relacionadas ao meio ambiente e, a partir das manifestações dos colegas e da mediação do educador, ampliar esses conhecimentos superando o senso comum.

As hipóteses sugeridas pela turma, a respeito da origem dos alimentos surgem como indicativos do que Ferrari e Ribeiro (2021) consideram como a desconexão do indivíduo moderno com a natureza e o modo de vida dos povos originários visto que, distanciados do processo de plantação e curadoria de diferentes vegetais e hortaliças, os estudantes pensam primeiramente no mercado como fonte de alimentação.

Para finalizar o encontro a pesquisadora realizou um breve resumo da atividade destacando a relevância de uma alimentação e como a natureza pode auxiliar neste sentido, sendo assim, é importante conhecer e respeitar todos os elementos naturais.

Com relação à avaliação deste encontro, a pesquisadora observou que, de modo geral, os estudantes buscaram participar de forma efetiva, respondendo aos questionamentos, tecendo considerações e realizando as atividades propostas. As manifestações orais das crianças e as observações feitas durante a atividade, foram registradas no diário de bordo da pesquisadora, servindo como material de consulta para a organização dos encontros seguintes. Cabe destacar que este foi o primeiro de um conjunto de cinco encontros planejados no contexto do projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios ambientais que marcam o tempo presente, reafirma-se a importância de inserir a EAC desde os primeiros anos de escolarização. Trata-se de um compromisso formativo que visa à construção de sujeitos mais conscientes, críticos e atuantes na promoção de uma sociedade sustentável.

Nesse contexto, a alimentação emerge como uma estratégia pedagógica potente, capaz de despertar reflexões significativas sobre a relação entre o ser humano e a natureza. Ao abordar a origem dos alimentos, os modos de cultivo e a valorização da agricultura local, é possível promover, mesmo com recursos limitados, vivências educativas que resgatem a conexão com o meio ambiente e ampliem a compreensão das crianças sobre os impactos de suas escolhas cotidianas.

Destaca-se, nesse processo, o papel do professor como mediador da aprendizagem, sobretudo ao promover espaços que permitam aos estudantes experienciar situações que vão além dos limites da sala de aula. Ao favorecer o desemparedamento da sala de aula, na infância, proporcionando o contato direto com

a natureza, o educador contribui para uma formação mais sensível, ativa e comprometida com as questões ambientais.

Além disso, o trabalho com temáticas próximas à realidade dos estudantes revela-se eficaz para fomentar a curiosidade, a reflexão e o desenvolvimento da criticidade elementos essenciais para que a aprendizagem sentido para os estudantes. Nesse âmbito, acredita-se que o encontro desenvolvido tenha contribuído para despertar o interesse em continuar aprendendo e debatendo sobre questões ambiental, uma vez que forneceu elementos que propiciaram a inserção desta temática de forma lúdica e significativa.

Conclui-se, portanto, que ações simples, porém intencionalmente planejadas, como o trabalho com a alimentação, podem gerar impactos significativos na construção de saberes ecológicos desde a infância, fortalecendo uma cultura de respeito e responsabilidade para com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. Beck, U. **Risk society**. Towards a new modernity. Londres: Sage Publications, 1992.

BELINKY, Tatiana. **A Cesta de Dona Maricota**. São Paulo: Paulinas, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 116, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BUSIK, Carolina; SOLETTI, Carolina Calixto; CAON, Karen. Educação ambiental: uma proposta para a Educação Infantil. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição especial, n. 1, p. 226–238, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8575>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas

Ecológicas, 1998. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/02/Cadernos-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CIRINO, Cleide Aparecida Pereira; SIQUEIRA, Célia de Siena Rodrigues de; CAMARGO, Eloider; CARDOSO, Joice Ferreira de Oliveira Alencar; SUQUERE, Layra Milena da Silva; RAMOS, Rozangela Sueli de Souza. Educação Infantil e Suas Práticas Educativas: A Importância Da Alimentação Saudável E Consciente. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 241–251, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3778>. Acesso em: 16 set. 2024.

FERRARI, Ana Josefina; RIBEIRO, Elaine Trindade de Oliveira. O silêncio da Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: Uma análise do efeito do deslizamento sofrido pelo termo da BNCC. **Divers@!**, v. 14, n. 2, p. 69-79, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/viewFile/83372/45640>. Acesso em: 22 ago. 2024.

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

FREITAG, Felipe; MOTTA, Vaima Regina Alves. Meios, modos e objetos de ensino de literatura para a sensibilização literária e para a formação de leitores no ensino médio: os alunos problematizam. **Entrelinhas**, v. 10, n. 1, p. 69-87, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**: Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. **O mundo da saúde**, Pompeia, v. 30, n. 4, p. 524-531, 2006. Disponível em: <https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/download/671/611>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando as crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

OLIVEIRA, Juliana Amorim Dias de, *et al.* Construindo subjetividade junto à natureza: uma experiência entre a educação ambiental, alimentar e nutricional na educação infantil. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 4622–4630, 2025. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1967>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/pnkHjbvq7Q65L6Y6HJZQsgg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, Julianne Veloso; PEREIRA, Karla de Paula. Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Saberes Interdisciplinares**, v. 12, n. 24, p. 7-19, 2019. Disponível em: <https://uniptan.emnuvens.com.br/SaberesInterdisciplinares/article/view/322>. Acesso em: 25 jun. 2025.

TRICHES, Rozane Marcia. Promoção do consumo alimentar sustentável no contexto da alimentação escolar. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 3, p. 757-771, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7QwVWS39wC9LMTbXPJFfwH/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2024.

VERDERIO, Leonardo Álisson Pompermayer. O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 1, p. 130-147, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10617/8304>. Acesso em: 28 ago. 2024