



## TECENDO ENCONTROS E EXPERIÊNCIAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Aline Gevaerd Krelling - UFSC  
[li\\_krelling@yahoo.com.br](mailto:li_krelling@yahoo.com.br)

Leandro Belinaso Guimarães - UFSC  
[lebelinaso@uol.com.br](mailto:lebelinaso@uol.com.br)

Vera Lícia Vaz de Arruda - UFSC  
[vera\\_licia@yahoo.com.br](mailto:vera_licia@yahoo.com.br)

### Resumo

O presente estudo foi realizado no Bosque Pedro Medeiros, uma área verde de lazer pública. Trinta crianças adentraram nesse território e participaram de dois momentos de encontros, em que foram desenvolvidas algumas atividades pedagógicas. Através delas pretendia vislumbrar a multiplicidade de olhares e relações tecidas pelas crianças *com e através* daquele lugar. Trago para este relato questões que foram recorrentemente enunciadas pelas crianças no decorrer das atividades. Entre as questões analisadas destacou-se a penetrabilidade de artefatos midiáticos nos modos como as crianças enunciavam aquela paisagem. Também ficou claro como as práticas educativas vivenciadas por elas estão envolvidas na forma como as crianças tecem relações com o mundo ao seu redor. Elas também mostraram outras formas de se relacionar com aquele espaço através das fabulações que criaram. Estas fábulas, mesmo que permeadas pela cultura, nos mostram outros caminhos, que fogem ao pensamento racional tão instituído em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Bosque Pedro Medeiros, Crianças, Prática educativa.

### Abstract

The present study was realized in Bosque Pedro Medeiros, a public green leisure area. Thirty children visited this place and had taken part on two encounter moments, when some pedagogic activities were developed. These activities aimed the children's seeing and relation's multiplicity *with and beyond* the place. I bring to this relate questions that were commonly enunciated by the children during the activities. The media artifacts penetrability in children's enunciation of the landscape was noticed among the questions analyzed. Also the educative practices were involved in the way that children established relation with the world around them. The child's also showed other forms of relationship with the study area, through their own fabulations. These fables, even culture permeated, show us other ways, fleeing from the rational thinking so instituted in our society.

**Keywords:** Bosque Pedro Medeiros, Children, Educative practice.

Num bosque em meio à cidade construiu-se a pesquisa que irei relatar neste artigo. Fruto de um trabalho de conclusão de curso em Ciências Biológicas esse estudo trata de uma pretensão em provocar indagações sobre os modos com os quais os sujeitos humanos tecem relações com os diferentes lugares, nos quais se configuram nossas vidas cotidianas. Segundo Grün (2008), “estar” e “sentir-se em um lugar”, permite-nos nutrir um sentimento de pertencimento ao mundo.

Os diferentes lugares com os quais nos relacionamos estão permeados por instituições e práticas culturalmente construídas. Guimarães (2009) argumenta que certos modos de narrar um lugar são tão recorrentes que são vistos como dados, “naturalizados”. Sendo assim, o autor coloca que pesquisas em educação ambiental que apropriam-se da noção de lugar possuem o intuito de suscitar dúvidas sobre tais construções, ressaltando o caráter social, cultural e histórico de tais *invenções*.

Os lugares de nossas práticas investigativas são vistos como múltiplos e dinâmicos, sendo construídos e reconstruídos pelas relações entre humanos e não-humanos. Tais práticas, que criam narrativas sobre diferentes lugares, são invenções de uma educação ambiental que pretende mostrar os diversos fios que estão em jogo nas tramas que vão compondo, recompondo, desfazendo, construindo, desfigurando um ambiente.

O Bosque Pedro Medeiros (lugar da pesquisa) é uma área verde de lazer pública, localizada na parte continental do município de Florianópolis. Aberto ao público em março de 2002, esse espaço contempla uma área remanescente de Mata Atlântica de 10.000 m<sup>2</sup>, uma antiga edificação luso-brasileira construída no século XIX e alguns equipamentos de lazer. O Bosque é permeado de marcações humanas: as trilhas são varridas diariamente, apresentando-se impecavelmente “limpas”; há a introdução de espécies “exóticas”, tanto animais quanto vegetais; ao longo de seus caminhos é possível observar as construções urbanas que sufocam o seu espaço; os sons caóticos da cidade misturam-se ao canto dos pássaros. Esse território configura-se assim, como uma paisagem, um produto histórico resultante das interações estabelecidas entre nós seres humanos e o mundo natural (SERRÃO-NEUMANN, 2007).

Procurando indagar sobre a tessitura das relações entre humanos e o ambiente e por não conseguir compreender como um lugar tão belo aos meus olhos, uma ilha verde em meio ao caos de um bairro tão urbanizado, era pouco valorizado pela sua comunidade de entorno, decidi entrelaçar o caminho de minha pesquisa com o Bosque Pedro Medeiros. Trarei a essas páginas um pouco das narrativas criadas sobre esse lugar a partir do estudo que desenvolvi durante o último ano em que estive na graduação.

Para desenvolvê-lo uma turma de 30 alunos do terceiro ano do ensino fundamental do CEPAJÓ – Centro Educacional Padre Jordan, foi convidada a adentrar nesse território e participar de dois momentos de encontros pedagógicos no Bosque. Inspirada em Guimarães (2009), como educadora ambiental minhas práticas pedagógicas buscam:

narrativas que possam estar atentas à preservação da biodiversidade (à possibilidade de expressão das vidas locais não-humanas nos territórios), à justiça socioambiental (ao acesso justo e equitativo aos recursos socioambientais regionais e planetários) e às sociabilidades humanas (aos

encontros e convívios conflitivos – sem a perspectiva do aniquilamento – entre culturas). (Guimarães, 2009, p.07)

Algumas atividades educativas, detalhadas na terceira parte deste artigo, foram planejadas para esses dois dias e pretendia, a partir delas, vislumbrar a multiplicidade de olhares e relações tecidas pelas crianças *com* e *através* daquele lugar (o Bosque).

## Os caminhos construídos

“Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá, caminhando. Contudo, jamais seu caminho será aleatório. Cada um parte de dados reais; apenas o caminho há de lhe ensinar como os poderá colocar e com eles irá lidar. Caminhando saberá... chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou.”

Este trecho de Ostrower<sup>1</sup> (1987), retirado do texto de Arruda (no prelo), retrata bem o modo como teci minha pesquisa. Esta nunca pretendeu seguir um caminho pré-estabelecido, nem seguir receitas metodológicas. Os caminhos e as possibilidades foram construídos ao longo da pesquisa, pois acredito que a educação ambiental deve preocupar-se em sua prática com o “por quê” fazer e não apenas aceitar receitas prontas de “como” fazer (BARCELOS & SILVA, 2007).

Fundamentei minha pesquisa inspirada em alguns autores com os quais me identifico e que se colocam dentro de uma perspectiva pós-moderna e antropofágica de educação ambiental. Nesta perspectiva pretende-se fugir dos clichês, buscando-se outros olhares. É preciso “inventar, recriar, imaginar, misturar, experimentar” (BARCELOS, 2008, p.25). Utilizando a analogia criativa dos antropófagos, devemos *comer*, *regurgitar* e *deglutir* apenas aquilo que nos interessa.

Ao assumirmos que a Educação Ambiental é um processo educativo, como tal, ela deve ser um processo coletivo e dialógico de construção do conhecimento, e acima de tudo, deve respeitar a autonomia dos educandos. Pois, como nos disse Freire (1996, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

Para tentar responder como as crianças enxergam e se relacionam com o Bosque, procurei estruturar os momentos de encontro com elas inspirada nesses princípios. Não fui buscar em livros de metodologias as atividades que desenvolvi, elas surgiram de uma construção coletiva minha e de meus orientadores. Claro que não são atividades inéditas e sim fruto de nossas leituras e experiência anteriores, que foram deglutidas por nós e transformadas em algo novo através de nossa criatividade.

Apesar da intencionalidade que perpassava as atividades desenvolvidas, não pretendi controlá-las nem reduzi-las a momentos meramente informativos. Tentei deixá-las abertas, possibilitando outras experiências que iam além da intencionalidade. Segundo Larrosa (2002) a experiência é o que nos acontece, e para que algo nos aconteça uma ruptura se faz necessária. É preciso parar: para pensar, sentir, ouvir, olhar, encontrar a si e ao outro, imaginar, inventar; para transformar aquilo que nos acontece em algo significativo em nosso viver.

Após a realização das atividades construí registros narrativos como forma de relatar os momentos vividos. Esses relatos compuseram meu diário, servindo como base

---

<sup>1</sup> OSTROWER, Faiga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 187p.

de análise de minha pesquisa. A importância do registro é definida por Ostetto *et al.* (2001):

Registrar é fazer história, tecer memória. É ouvir, ver e marcar o cotidiano educativo, narrando o movimento do grupo, construindo sentidos e significados. A prática do registro permite ao educador o exercício e o resgate da sua emoção, do seu desejo, da sua sensibilidade, do seu compromisso, da sua competência (Ostetto *et al.*, 2001, contracapa).

## **As atividades**

A ludicidade e as emoções permearam as atividades que desenvolvi em minha pesquisa. Segundo Hauffe (2003), o caráter lúdico é essencial, pois favorece a construção de experiências, a vivência de emoções, os trabalhos em grupo, a cooperação, a criatividade, a capacidade de observar e raciocinar. Como nos ensina Dohme (2003), a ludicidade torna o aluno mais receptivo ao processo educacional, pois dá a ele prazer e alegria. Segundo a autora, a participação em uma atividade menos dirigida, de caráter lúdico, em que as próprias crianças são responsáveis pela organização, dá a elas condições para que tenham liberdade de expressarem suas próprias opiniões. Permite que tirem suas próprias conclusões e reposicionamentos e mesmo em grupo, que esse processo ocorra de forma independente. Dohme (2003, p.135) nos diz que “o ambiente lúdico, por sair da realidade, ter um ambiente próprio, livre de tempo e de espaço, dá lugar para a afetividade”.

Foram desenvolvidas quatro atividades e decidi, para um melhor aproveitamento das mesmas, dividi-las em dois momentos, ou seja, em duas manhãs junto às crianças. Como o desejo de provocar experiências permeou as atividades de minha pesquisa, precisei organizá-las de forma a propiciá-las. Como nos ensina Larrosa (2002), “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”, e apesar de não se ter uma medida, esse tempo tentou ser respeitado.

O primeiro momento, denominado de “Re-conhecendo o Bosque”, contemplou uma contação de história sobre esse lugar e o passeio pelas trilhas. O segundo, chamado de “Passado, presente e futuro”, trabalhou com desenhos e imagens, além da construção de uma maquete. Irei agora relatar brevemente as atividades que desenvolvi no Bosque, em ordem de execução.

### *Contação de história*

A história construída por mim para esta atividade tinha como cenário o Bosque e durante o seu desenrolar várias espécies presentes na Mata Atlântica eram retratadas. Por querer contar essa história de um jeito diferente, que despertasse o interesse das crianças e que permitisse uma maior interação com elas, decidi contá-la utilizando um flanelógrafo<sup>2</sup>. A escolha deste recurso deveu-se ao fato de permitir a construção da história junto com as crianças, pois os elementos que compõem o enredo vão sendo grudados aos poucos no cenário de fundo, de acordo com o seu desenrolar. Segundo Dohme (2003), a utilização de alguns recursos enriquece a contação de histórias, aumentando o interesse das crianças, além de oportunizar o contato com outras manifestações artísticas.

---

<sup>2</sup> O flanelógrafo é um recurso visual normalmente composto por uma superfície rígida recoberta por flanela ou material semelhante onde são fixadas peças – gravuras (flanogravuras) que também possuem flanela ou lixa no verso o que permite sua aderência.

Construímos imagens mentais a partir da palavra escrita ou ouvida e pretendia, com essa atividade, deixar espaço para que essas imagens pudessem ser relatadas pelas crianças. Por isso, minha história foi estruturada entremeando momentos de narração e momentos em que fazia perguntas às crianças para que me contassem suas histórias. Assim, a história se compôs unindo a minha fala às falas das crianças, pretendendo dessa forma vislumbrar os modos como elas enxergam o Bosque e que histórias contam sobre ele.

### *Trilhas*

Para adentrar ao espaço do Bosque e conhecê-lo melhor, o passeio pelas trilhas foi uma das atividades desenvolvidas. As trilhas presentes no Bosque são curtas, acessíveis a todas as idades e apresentam fortes marcações humanas. Esta atividade configurou-se de maneira diferente da forma como são concebidas a maioria das trilhas voltadas para a educação ambiental, principalmente as presentes em áreas de preservação. Sendo assim, pretendi não direcionar olhares nem pré-determinar paradas. Tentei assumir o papel apenas de guia do caminho, como sugerido por Sampaio & Guimarães (2007), sem assumir a postura do guia como um monitor vigilante e disciplinador, que estabelece regras de conduta a serem seguidas pelos sujeitos visitantes. A única coisa solicitada às crianças foi que observassem o lugar. Desejava assim, possibilitar novas sensações, descobertas e encantamentos.

### *Desenhos e Imagens*

Nesta atividade mostrei às crianças imagens aéreas de Florianópolis (com o Bosque e seu entorno em destaque) em duas épocas bastante distintas (1938 e 2007). Pretendia com isso, que as crianças, os sujeitos de minha pesquisa, se apropriassem das transformações ocorridas neste espaço.

Cunha (2002) nos fala da importância de utilizar imagens nos trabalhos com crianças:

É fundamental desvelar o repertório de imagens objetivas e subjetivas, o mundo real e o da fantasia que cada criança traz de seus contextos socioculturais, pois são a partir das imagens particulares que o repertório imagético será ressignificado (CUNHA, 2002, p.14).

Como não queria apenas mostrar imagens, mas também conhecer as imagens que as crianças criam sobre a transformação desse lugar, decidi então trabalhar com desenhos. Acredito que através do desenho as crianças expressam o que estão sentindo e o que foi realmente significativo para elas.

Para que os desenhos representassem imagens próprias das crianças, sem a influência das imagens que seriam mostradas por mim, realizei-os primeiro. A proposta consistiu no seguinte: cada um deveria desenhar como achava que era a região do Bosque e seu entorno antigamente. Por ter uma pergunta a ser respondida, tratou-se de um desenho dirigido, definido por Yolanda (2000) como aquele que responde a uma sugestão de atividade. Isso não impede a livre expressão por parte dos alunos, pois não estava dito *o que* eles deveriam desenhar e nem pretendia isso.

### *Maquetes*

A proposta para esta atividade foi de que os alunos, divididos em grupos, representassem, através de uma maquete, como o Bosque e seu entorno estariam no

futuro. Sendo assim, as maquetes poderiam representar o que as crianças esperam sobre o futuro do Bosque, seus desejos em relação a esse lugar, revelados através de suas mãos. Para a confecção das mesmas disponibilizei a elas alguns materiais: uma base de isopor para cada grupo, argila, palitos e papel crepom.

A proposta de construção da maquete por um grupo de crianças visava além do trabalho manual, oportunizar o trabalho coletivo, a troca, o diálogo, a cooperação. Concordo com Yolanda (2002), quando afirma que na prática educacional é importante a alternância de atividades, ora individuais, ora coletivas.

### **Múltiplos olhares sobre o Bosque**

Não me cabe avaliar, e nem é possível, as experiências vividas por cada um durante os encontros que tive com as crianças no Bosque, pois, como nos ensina Larrosa (2002), a experiência é algo singular. Também não tenho a pretensão de mostrar verdades absolutas. Trago a essas páginas apenas questões que foram recorrentemente enunciadas pelas crianças no decorrer dos dois encontros que tivemos.

Para compreender melhor todas essas questões, resolvi adentrar ao campo dos estudos culturais. Como nos ensina Guimarães (2006), o modo como enxergamos e nos relacionamos com a natureza, ou no caso, com um bosque, é construído histórica e culturalmente. Num mesmo momento histórico, circulam, pela cultura, diferentes narrativas que acionam diversas formas de ver e se relacionar com a natureza, com um bosque, com um lugar. Isso pode ser percebido em meu trabalho, nas múltiplas narrativas e formas de expressão das crianças.

A maneira como as crianças vêm e relacionam-se com o Bosque Pedro Medeiros estão interpeladas pela cultura. Sendo assim, as práticas educativas vivenciadas por elas exercem um papel central no modo como se configuram essas relações. A escola, por exemplo, funciona como uma mediadora, influenciando as diferentes formas de expressão das crianças. Wortmann (2002, p.79) nos diz que “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural”, sendo assim as práticas escolares podem ser comparadas a processos culturais extra-escolares, mesmo que estes não tenham o objetivo de ensinar um corpo de conhecimentos. Quero com isso marcar a questão de como as instituições escolares estão envolvidas no modo como as crianças tecem relações com o mundo ao seu redor.

Durante nossos encontros, algumas atitudes das crianças revelaram posturas que, possivelmente, são adotadas no espaço escolar e foram reproduzidas por elas, mesmo estando fora dos seus muros. Levantar o dedo antes de falar e organizar-se em fila antes das atividades foram movimentos corporais que se repetiram, apesar de não terem sido solicitados por mim. Outras fortes marcas da escola também estiveram presentes. A preocupação com o horário e os pedidos de silêncio, muitas vezes impediram manifestações espontâneas por parte das crianças.

Na atividade do desenho sobre como o bairro era antigamente, não buscava o certo e o errado. Queria que fosse uma manifestação espontânea, fruto da expressão criadora de cada um. Segundo Yolanda (2000, p.80), “o desenho espontâneo é mais natural em crianças pequenas” (0 a 5 anos). Com o tempo, os acúmulos de sugestões

vindas da escola e da família condicionam as crianças que se tornam dependentes de uma orientação. Isso foi percebido por mim no desenvolvimento dessa atividade, pois em todos os grupos que passei e a expliquei, elas me questionaram:

- *O que é para desenhar? Eu não sei...*

Também ficou clara a influência da escola ao constatar que a professora explicava aos alunos o que eles deveriam desenhar e quando ela visualizava um desenho que achava não estar condizente com o que eu havia proposto questionava:

- *Só tinha uma árvore antigamente? Só tinha casas?*

Todos esses fatores só reforçam a idéia de que a escola influencia e condiciona o impulso criativo de seus alunos:

Nascemos assim. É pena que tentam nos impedir de fazer o que gostamos e o que temos facilidade para realizar, em nossas diferentes linguagens. Vem logo alguém para cortar essa força autêntica, interferindo ou direcionando o conhecimento (YOLANDA, 2000, p 82).

O desenho é como uma “fotografia que revela uma dimensão interior do indivíduo” (BOER, 1994, p.92) e aquilo que foi interiorizado é fruto de experiências de vida e de aprendizagens que o aluno vivenciou através do seu contexto social, como família e escola. Isso só reforça a idéia que estou defendendo de que a escola é uma importante mediadora na forma como os alunos expressam-se em seus trabalhos. Essa mediação se ocorrida de forma normativa, direcionada e restrita acaba condicionando e criando formas “corretas” de manifestação, formam-se padrões, criam-se estereótipos e clichês.

Nessa mesma atividade ficou claro que há um padrão de desenho entre as crianças. Em todos eles houve a presença de elementos naturais e humanos, representados, em sua maioria, por casas e árvores. O chão de terra e o céu com sol e nuvens também estiveram fortemente presentes. Em alguns casos, houve a presença da figura humana (em 09 dos 28 desenhos). Isso pode ser fruto do próprio desenvolvimento cognitivo da criança que a partir dos seis ou sete anos estabelece a linha de base de seus desenhos, colocando elementos nesse apoio como casas, árvores, água, terra e, comumente, a figura humana (YOLANDA, 2000). Porém, nas escolas, esses padrões são bem aceitos e os que fogem a eles, são geralmente rejeitados, considerados “incorretos”. Há, assim, uma perpetuação dos padrões que estou chamando, notadamente, de escolares.

Nas pesquisas que li sobre desenhos infantis, os autores falam sobre a presença marcante “de um estereótipo de árvores, de figuras humanas, de flores e de bichos” (YOLANDA, 2000, p.79). No meu trabalho, foi bastante evidente a presença de um estereótipo de árvores, em sua maioria representadas por macieiras, e um estereótipo de casas representadas por figuras geométricas planas, geralmente um quadrado e um triângulo compondo a frente da casa, um quadrado e um paralelogramo compondo a parte lateral. A construção de estereótipos formais, espaciais, colorísticos, temáticos e também conceituais, faz com que as crianças deixem de ler o mundo através de seus referenciais, ocorrendo uma “deseducação dos sentidos” (CUNHA, 2002).

O desejo de liberdade permeou toda a minha pesquisa e refletiu no modo como planejei e desenvolvi as atividades. Porém, não posso negar que a própria conformação das mesmas não era tão livre assim. Existia um horário estabelecido, um planejamento a ser cumprido. As próprias crianças também não são totalmente livres, pois reverberam aquilo que as interpelam através da cultura. Acredito, porém, que mesmo permeadas

pela cultura, as crianças ainda não estão condicionadas a ver o mundo de uma única forma, algo que vai nos acontecendo com o tempo, através das imposições e limitações vindas da escola, da família, da sociedade. Essa conformação leva-nos a deixar de experienciar o mundo, por isso utilizo-me das palavras de Larrosa (1998) para refletir sobre a maneira como usamos nossos saberes e poderes sobre as crianças:

Torna-se necessário discutir tais implicações, especialmente se pensarmos a criança, desde que nasce, como um fenômeno da ordem do acontecimento, da novidade, daquilo que não está previamente determinado, e as ações pedagógicas como estratégias para capturar e fabricar determinados tipos de sujeitos pensados e previstos pelos projetos das escolas, famílias, instituições governamentais, mídia, mercado (LARROSA, 1998, p.190).

A respeito disso, não posso deixar de relatar aqui o momento que considero ter sido o mais importante e gratificante de toda a minha pesquisa: o passeio pelas trilhas. Ao longo delas, emoções foram sentidas, descobertas foram feitas e por que não dizer, experiências foram vividas. Nas trilhas, em especial, no gramado onde está localizada a casa de bambu, as crianças sentiram-se mais soltas, desprendidas da arquitetura de concreto das salas de aulas e de suas casas. Puderam explorar o Bosque sem a cobrança de terem que desenvolver algum trabalho escolar e sem a interferência incisiva, minha ou da professora. Eu, pelo contrário, tentei experienciar aquele momento junto a elas e pude perceber suas expressões de alegria e encantamento ao encontrarem o guarapuvu e as marias-sem-vergonha, ao brincarem de índio na casa de bambu e comerem amoras, ao descobrirem os girinos na nascente do Bosque e alcançarem o fruto da cana-do-brejo.

Como venho discutindo nessas linhas, são vários os fatores que estão em jogo no modo como as crianças enxergam e relacionam-se com o Bosque, sendo esses permeados pela cultura. A escola, portanto, não é a única mediadora e entre as várias questões analisadas em minha pesquisa ficou clara a penetrabilidade dos artefatos culturais nos modos como as crianças enunciam a paisagem do Bosque. Partindo do pressuposto de que esses artefatos assumem uma dimensão pedagógica a nos ensinar sobre o mundo, ficou explícita sua participação no modo como as crianças narram os elementos constitutivos desse lugar.

Há uma multiplicidade de narrativas que se articulam em produções culturais sobre natureza e meio ambiente, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais (WORTMANN, 2002). O trabalho de Souza (2008) discute significados presentes num filme de desenho infantil, *Vida de inseto*. A autora chama a atenção para o papel social dos filmes, que, por assumirem um caráter pedagógico, nos ensinam “valores, comportamentos, papéis conforme os sexos, posições vigentes de sujeitos e representações de animais”, em momentos geralmente associados à mera diversão (SOUZA, 2008, p.90). Durante a contação de história sobre o Bosque, associações com filmes foram feitas por diversas vezes pelas crianças, aparecendo entre eles: *Motoqueiro fantasma*<sup>3</sup>, *Batman*<sup>4</sup> e *Ratatouille*<sup>5</sup>, o que demonstra como esses artefatos permeiam o imaginário infantil.

---

<sup>3</sup> Motoqueiro Fantasma - Personagem de histórias em quadrinhos que tornou-se filme no ano de 2007 sob a direção de Mark Steven Johnson. Retirado de: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Motoqueiro\\_Fantasma](http://pt.wikipedia.org/wiki/Motoqueiro_Fantasma) (acesso em 05 de janeiro de 2009).

A mediação dos artefatos culturais pareceu-me bastante intrincada no modo como as crianças narram e estabelecem relações com os animais presentes, ou que elas pensam estar presentes no Bosque. Estava em jogo nas suas falas uma confusão de fronteiras entre o que seria uma espécie exótica e outra nativa, uma dualidade tomada de forma tão naturalizada por biólogos como eu. Para as crianças não interessava que as galinhas e coelhos presentes no Bosque, animais que foram introduzidos propositalmente pelos gestores do mesmo, não eram espécies nativas da Mata Atlântica. A elas interessava, simplesmente, ver e tocar os animais. Já em relação a outros, demonstravam medo e até certa repugnância.

Machado (1982, p.110) nos diz “que para gostar é preciso conhecer, e a maioria das pessoas e crianças vive hoje nas grandes cidades, isoladas do contato direto com a natureza”. Sendo assim, o afeto despertado nas crianças pelos coelhos e galinhas do Bosque deve-se ao fato de estes serem bastante conhecidos por elas, já que são animais domesticados pelo homem há muito tempo. Serrão-Neumann (2007) argumenta que quando se fala de animais para as crianças, são aqueles que elas conhecem e, nesse conhecer, é perceptível que elas desconhecem os animais pertencentes à fauna brasileira. Não posso deixar de ressaltar que o próprio Bosque possibilita essa confusão de fronteiras, já que possui uma paisagem tão modificada, com a quase ausência total de suas características “naturais” (se é que podemos dizer que há algum lugar sem qualquer marcação humana), que não é mais possível separar com facilidade o que seria exótico do que seria nativo.

“Os animais são como nós e diferentes de nós; eles podem ser incorporados a discursos de similaridade e discursos de diferença” (DAL-FARRA, 2008 p.24). Em seu estudo sobre discursos e representações de animais na vida contemporânea, que implicam em gostarmos ou não deles, o autor ajuda-nos a compreender como ocorre essa construção, tomando como exemplo as histórias infantis.

Muitos de nós tentamos entender os animais, e o fazemos em termos de nossas próprias experiências, linguagens e emoções, e a literatura infantil exemplifica a pujança dessas representações (DAL-FARRA, 2008, p.24)

Associações com histórias infantis também estiveram presentes nas falas das crianças. Quando perguntei a elas sobre as formigas, responderam-me prontamente:

- *Trabalha o dia inteiro!* Provavelmente, estavam fazendo alusão à história infantil *A cigarra e a formiga*.

Dal-Farra (2008) ainda afirma que as representações estão tão próximas de nós, que não mais as percebemos e as interiorizamos. Isso reflete-se consideravelmente na forma como as crianças relacionam-se com os animais, que muitas vezes passam a ser vistos por elas como *bonitinhos* e *fofinhos*, devendo ser preservados, já outros são vistos como *feios* e *nojentos*, devendo ser exterminados. O autor descreve bem essas subjetividades:

---

<sup>4</sup> Batman - Famoso super-herói das histórias em quadrinhos, criado pelo desenhista Bob Kane. Virou filme em diversas edições sendo a mais recente Batman – O Cavaleiro das Trevas, de 2008. Retirado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Batman> (acesso em 05 de janeiro de 2009).

<sup>5</sup> Ratatouille – Filme de animação da Walt Disney que conta a história de uma rato que adora cozinhar. Direção de Brad Bird. Retirado de: <http://www.adorocinema.com.br/filmes/ratatouille/ratatouille.asp> (acesso em 05 de janeiro de 2009).

Criamos alguns, nos aproximando cada vez mais deles; aceitamos outros, dentro de algumas condições; toleramos terceiros, até certo ponto, e exterminamos aqueles que excluímos de nossas simpatias (DAL-FARRA, 2008, p.25)

A partir das atividades desenvolvidas no Bosque percebi que as galinhas, tartarugas e, principalmente, os coelhos estavam associados a sentimentos de afeto e respeito. Já as cobras despertaram medo. Os morcegos dividiram opiniões, alguns os relacionaram a imagem dos vampiros que se alimentam de sangue, outros comentaram o fato de serem herbívoros. Em relação aos insetos, e outros animais considerados pelas crianças como parte desta categoria, essa dicotomia também esteve presente. As abelhas e borboletas são bem vistas por elas, as primeiras por nos oferecerem mel e as segundas por sua beleza. Já a lagarta, apesar de ser parte do ciclo de vida das borboletas, foi retratada com nojo pelas crianças, assim como os insetos de maneira geral, como pode ser observado no diálogo a seguir, retirado de meu diário:

- **Crianças:** *E do que o bem-te-vi se alimenta?*

- **Eu:** *Ele come insetos.*

- **Crianças:** *Eca!*

(KRELLING, 2009, p.41)

Essa visão negativa comumente associada aos insetos também esteve presente no trabalho de Ulissea (2007). Em sua pesquisa, realizada na comunidade do Ribeirão da Ilha<sup>6</sup>, outros animais que não pertencem à categoria dos insetos verdadeiros foram classificados como tal, como aranhas, cobras e ratos. A autora argumenta que o motivo desses animais serem considerados pela população da comunidade como insetos deve-se ao fato de serem vistos como perigosos, venenosos ou transmitirem doenças. Em meu estudo, quando perguntei que insetos existem no Bosque, barata, mosca, mosquito da dengue e aranha foram os primeiros a serem lembrados, demonstrando como esse olhar de negatividade está presente também nas crianças.

As narrativas de medo, afeto, utilidade ou intolerância que nos atravessam a partir dos artefatos culturais não se restringem apenas aos animais. Elas tratam da natureza como um todo. Em muitas histórias infantis as florestas são narradas como locais perigosos, onde residem seres do mal, como bruxas e lobos. Ângelo Machado (1982), autor de diversos livros infantis, argumenta que o medo da floresta pode ser um componente psicológico ligado à sua própria destruição. Numa de suas pesquisas, Machado questionou a uma menina de quatro anos o que ela pensava sobre as florestas:

- Você sabe o que é floresta?

- Sei, é negócio de lobo.

- Você acha perigoso entrar na floresta?

- Eu acho.

- Por quê?

- Por causa do lobo.

- Você acha a floresta boa, ruim ou mais ou menos?

- É muito ruim por causa do lobo

- Você queria que acabasse tudo quanto é floresta?

- Eu queria. Queria que pusesse fogo na floresta.

(MACHADO, 1982, p.5)

---

<sup>6</sup> Comunidade localizada no município de Florianópolis-SC.

Na minha pesquisa, contrariando o que havia pensado inicialmente, o medo não esteve muito presente. Algumas crianças pareceram um pouco receosas no início das trilhas, mas logo sentiram-se a vontade com aquele ambiente. Acredito que isso ocorreu pelo fato de todas elas já conhecerem o Bosque. Além disso, a vegetação é bastante esparsa, bem diferente das florestas representadas nas histórias infantis. Houve, porém, o relato de uma menina que disse ter medo de mata e que corrobora com o argumento do Bosque não despertar medo devido às suas características físicas:

- **Criança:** *Uma vez a gente teve que atravessar um mato e aí eu pedi pro meu tio me segurar.*
  - **Anna:** *Por quê?*
  - **Criança:** *Eu tenho muito medo de mata!*
  - **Anna:** *E dessa aqui, você não teve medo?*
  - **Criança:** *Não, dessa não.*
  - **Anna:** *E por que não?*
  
  - **Criança:** *Ah, essa aqui não parece mata. A outra era fechada e mais escura, essa é bem aberta, né.*
- (KRELLING, 2009, p.46)

Mesmo sendo algo tão pontual, achei importante trazer essa discussão, pois assim como Ângelo Machado, acredito que devemos, em nossas práticas educativas, tentar despertar nas crianças sentimentos que propiciem a convivência harmônica e o respeito pela natureza.

Estava em jogo, também, nas diferentes manifestações das crianças sobre o Bosque, subjetivações menos palpáveis do que a mediação da escola ou dos artefatos culturais, e que refletiram na forma como elas pensaram o passado e imaginaram o futuro desse lugar. Para elas, a destruição da Mata Atlântica era algo que tinha acontecido há muito tempo. Os portugueses e açorianos haviam destruído tudo para construir suas casas e parecia que esse bioma não existia mais, ou pelo menos, que agora ele não era mais destruído. Alguns trechos retirados de meu diário demonstram claramente essa relação, ocorrida em diversos momentos. Durante a contação de histórias:

- **Eu:** *Então quem aqui conhece a Mata Atlântica?*
  - **Crianças:** *Nós vimos na escola!*
  - **Crianças:** *Os portugueses destruíram tudo.*
  - **Crianças:** *Tinha no litoral aqui.*
  - **Crianças:** *Destruíram pra fazer casas.*
- (KRELLING, 2009, p.37)

E durante a atividade das imagens aéreas:

- **Criança:** *Eles foram desmatando.*
  - **Criança:** *Quando a gente nem tinha nascido ainda!*
  - **Criança:** *É, quando tinha os açorianos.*
- (KRELLING, 2009, p.52)

É interessante perceber, também, a noção de tempo para as crianças. Para elas o ano passado ou o ano de 2002 (data de criação do Bosque) é algo muito longínquo. Isso demonstra que 1938 (ano da imagem aérea antiga do Bosque) é extremamente abstrato,

por isso acredito que as crianças criaram uma fábula para explicar a devastação da Mata Atlântica, tendo os açorianos e portugueses como os vilões da história.

Dualidades do bem contra o mal também estiveram presentes nos desenhos. Num deles uma criança representou Hércules, herói mitológico, e outro personagem que seria o “destruidor”. Outra criança desenhou árvores que estavam com rostos tristes, pois haviam arrancado os seus galhos. Sendo assim, mesmo existindo a presença de um padrão escolar, em alguns deles, pude perceber narrativas preservacionistas de outra ordem.

Além das fábulas do passado, as crianças criaram outras histórias. Diante da proposta da última atividade que foi de representar através de uma maquete como estaria o Bosque e seu entorno no futuro, fabulações surgiram, fugas da realidade racional e concreta ocorreram. Ficou claro que elas não se imaginavam como pessoas adultas, marcas da infância permaneciam. Em todas as maquetes foi possível observar um desejo de preservação daquele lugar, representado pela presença de árvores. Mais do que isso, esse desejo transparecia nas falas das crianças, muitas vezes através de fabulações. Um dos grupos compartilhava a mesma idéia de preservação e coletivamente construíram uma interessante fábula sobre o futuro, como pode ser observado nos seguintes trechos retirados do diário:

- **Criança:** *E vamos morar na casinha de bambu.*
  - **Eu:** *Mas e a luz?*
  - **Criança:** *Não precisa de luz!*
  - **Criança:** *Vamos fazer fogo!*
  - **Criança:** *Vamos fazer fogo e dançar ao redor!*
  - **Criança:** *E vamos usar carvão pra fazer energia.*
  - **Criança:** *Meu bicho de estimação vai ser um leão!*
- (KRELLING, 2009, p.53)

Como já argumentei, acredito que as crianças ainda não estão condicionadas a ver o mundo de uma única forma. Isso pôde ser evidenciado em minha pesquisa pelas histórias que contaram. Fábulas que, mesmo permeadas pela cultura, nos mostram outras possibilidades, outros caminhos que fogem ao pensamento racional tão instituído em nossa sociedade.

### **Algumas reflexões “finais”...**

Muitos outros aspectos poderiam ser discutidos a partir desta pesquisa. Meu intuito, porém, foi o de pincelar um pouco das questões e do modo como venho inventando minhas práticas investigativas, enquanto pesquisadora em educação ambiental. Trago também um pouco das dúvidas e reflexões que me tomaram após a construção desse trabalho.

Na atividade da maquete, pretendia, mesmo que inconscientemente, e só percebo isso agora, racionalizar o futuro. Gostaria de ver em suas maquetes a preservação do Bosque, representada através de muitas árvores. As crianças corresponderam as minhas expectativas, mas ao invés de me mostrarem um futuro racional, elas construíram outras narrativas, criaram fábulas.

A postura racional, ética, cidadã, vai matando a fábula aos poucos e acaba criando uma única história, um único modo de ver o mundo. Cria-se um modelo dito ecologicamente correto a ser seguido. Não o estou criticando, apenas questionando, pois no decorrer de minha pesquisa as crianças mostraram-me outros caminhos e fizeram-me

refletir: será que a Educação Ambiental não está desconsiderando essas fabulações e contribuindo para a construção de uma única visão de mundo? E por que não permitir-se a novas histórias?

Ainda não tenho respostas concretas, e nem sei se é preciso, a essas indagações, mas deixo-as livres, para que possa refletir sobre elas na criação de minhas práticas investigativas. Acredito que o modo como tecemos relações com os lugares cotidianos de nossas vidas é fundamental para refletirmos sobre como os mesmos foram transformando-se e pensarmos nas formas como desejamos seguir construindo e reconstruindo esses lugares, sempre atentando a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas, sejam elas racionais ou inventivas.

### Referências Bibliográficas

ARRUDA, Vera Lícia Vaz de. Vivências em Educação Ambiental. In: ARRUDA, Vera Lícia Vaz de (Org); HANAZAKI, Natalia (Org). *Tecendo reflexões em educação e meio ambiente*. Florianópolis: Ed. UFSC, no prelo. p. 01-17.

BARCELOS, Valdo. *Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza da. Saberes, sabores e devorações – para uma educação ambiental antropofágica e pós-moderna. In: PREVE, Ana Maria Hoepers (Org.); CORRÊA, Guilherme Carlos (Org.). *Ambientes da Ecologia: perspectivas em política e educação*. 1<sup>a</sup>. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 139-167.

BOER, N. O meio ambiente na percepção de alunos que recebem educação ambiental na escola. *Ciência & Ambiente*. Vol. 8, 1994. p. 90-101.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org). *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. 3<sup>a</sup>. ed, Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002. p. 08-36.

DAL-FARRA, Rossano André. Quando os animais invadem a sala de aula. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008. p. 15-26.

DOHME, Vânia. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A invenção de dispositivos pedagógicos indagativos sobre o ambiente. In: *XII Congresso da Association Internationale pour La Recherche Interculturelle*, 2009, Florianópolis. ANAIS do XII Congresso da ARIC. Florianópolis: UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. In: 29<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande: volume especial, dezembro de 2008.

Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/indvolesp08.php>>. Acesso em: 05 de maio de 2009.

HAUFFE, Amanda Kormann. *Enquanto o girassol cresce e o sol gira, se constrói uma proposta de Educação Ambiental para a Educação Infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, 2002, p. 20-28.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge (Org). *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 183-198.

KRELLING, Aline Gevaerd. *Um Bosque com vida: encontros e experiências através da educação ambiental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas). UFSC, 2009.

MACHADO, Ângelo Barbosa Monteiro. Conservação da natureza e educação. In: *Anais do Congresso Nacional sobre essências Nativas*. Campos do Jordão, São Paulo, 1982.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel; MESSINA, Virginia da Silva. *Deixando marcas... a prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

SAMPAIO, Shaula; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. In: *IV EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, 2007, Rio Claro. ANAIS do IV EPEA. Rio Claro: UNESP, 2007. SERRÃO-NEUMANN, Silvia Maria. *Para além dos domínios da mata: estratégias de preservação de fragmentos florestais no Brasil* (Santa Genebra, Campinas, SP). São Paulo: Annablume, 2007.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Ensinando nos anos iniciais: os animais e a alimentação sob um enfoque cultural. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Ed. Ulbra, 2008. p. 83-98.

ULISSEA, Mônica Antunes. *Estudo Etnoentomológico na comunidade do Ribeirão da Ilha, Ilha de Santa Catarina, SC*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

YOLANDA, Regina. Artes visuais na Escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 77-90.