



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**Instituto de Ciências Biológicas**  
**Instituto de Física/Instituto de Química**  
**Faculdade UnB Planaltina**

**NOÇÃO DE PERTENCIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**JOSIANE SIQUEIRA SILVA QUINTAS**

**Brasília – DF**  
**2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**Instituto de Ciências Biológicas**  
**Instituto de Física/Instituto de Química**  
**Faculdade UnB Planaltina**

**JOSIANE SIQUEIRA SILVA QUINTAS**

**NOÇÃO DE PERTENCIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação realizada sob orientação da Prof.<sup>a</sup>  
Dr.<sup>a</sup> Maria Rita Avanzi e apresentada à banca  
examinadora como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Ensino de Ciências –  
Área de concentração: Ensino de Ciências, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília – DF  
2019

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

JOSIANE SIQUEIRA SILVA QUINTAS

### **“NOÇÃO DE PERTENCIMENTO: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I”**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em \_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Rita Avanzi  
(presidente da banca)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza de Araújo Gastal  
(Membro interno ao PPGEC/UnB)

---

Prof. Dr. Irineu Tamaio  
(Membro externo ao PPGEC/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zara Faria Sobrinha Guimarães  
(Membro Suplente)

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força diária, por renovar as minhas energias, minha fé.

À professora Maria Rita, minha eterna gratidão por ter acreditado em mim e não medir esforços para que este projeto chegasse até aqui. O meu convívio com você nesses dois anos me trouxe muitos aprendizados que ultrapassaram a esfera acadêmica. Você me ensinou a confiar, a respeitar o processo do outro, a tolerância, ensinou que é possível ser exigente, inteligente, criativa e afetuosa ao mesmo tempo. Você é uma grande mulher, uma pessoa verdadeiramente diferenciada no mundo. Sei que te dei muito trabalho, mas ainda bem você não desistiu de mim. Por fim, me ensinou o verdadeiro significado de ser “querida”.

À minha banca de qualificação, nas pessoas da professora Maria Luiza Gastal e do professor Irineu Tamaio, meu sincero obrigada pela leitura cuidadosa do meu trabalho, pelas importantes contribuições, por perceberem e apontarem sugestões mais condizentes aos meus sujeitos de pesquisa. Obrigada, ainda, pela riqueza de detalhes em seus apontamentos e por enxergarem as potencialidades do meu trabalho.

Ao Sr. Quintas agradeço pelas conversas sobre as temáticas ambientais, pelas indicações de leituras, pelo incentivo em iniciar o mestrado e por me inspirar a trilhar os caminhos da Educação Ambiental.

Às minhas colegas de trabalho na Escola Classe 415 Norte, Agnes, Camila, Faby, Flávia e Mariana, muito obrigada pelo doce convívio, pelas conversas, pelo aprendizado compartilhado sobre o Ensino Fundamental I, pelas sugestões pontuais e, claro, por todas as risadas que demos juntas.

À minha querida Nalva, muito obrigada pelo apoio e cuidado comigo e minha família. Sem você esse trabalho não seria possível. Você é um anjo na minha vida.

Às minhas queridas irmãs, Lé e Eliane, muito obrigada pelo carinho, pela compreensão, torcida e, sobretudo, por entenderem a minha ausência e o meu cansaço. Vocês são grandes companheiras de uma vida toda.

À minha mãe agradeço pela sua fé inabalável de que tudo daria certo, pelas orações, pelas deliciosas quitandas nos momentos difíceis e por todo amor.

Aos meus filhos, Victor e Mariana, antes de tudo, peço desculpas por não ter conseguido ser a mãe que vocês demandaram. Agradeço por compreenderem o meu momento de estudo, por assumirem responsabilidades. Agradeço pela torcida, pelo

beijo e sorriso doces que fizeram e fazem tudo valer a pena. Por fim, agradeço ao meu Fábio pelo companheirismo, por me ouvir, por aguentar minhas inseguranças e medos. Por me amar e esperar por mim.

## RESUMO

Reconhecemos primeiro uma disjunção nos modos de conhecer o mundo. O conhecimento produzido em caixas separadas não contempla a complexidade dos diversos aspectos da vida e do mundo que compartilhamos. Estamos cada vez mais imersos em informações e cada vez menos munidos de conhecimentos. Nesse cenário, a Educação Ambiental comumente praticada em escolas está baseada na transmissão de informações técnicas, científicas e em práticas restritas a mudanças de comportamento. O acesso a essas informações, no entanto, não tem conseguido produzir mudanças nas relações entre os estudantes e a natureza. Assim, defendemos que metodologias baseadas em vivências com a natureza, que a partir do corpo e dos sentidos estimulam o desenvolvimento da afetividade, contribuam com a ampliação da noção de pertencimento de crianças aos espaços compartilhados e, mais amplamente, ao meio ambiente, promovendo novas formas de estar no mundo. Desse modo, a presente pesquisa, realizada com alunos de 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola do Plano Piloto, em Brasília/ DF, buscou conhecer a noção de pertencimento dos estudantes, além de promover e analisar a viabilidade de intervenções educativas pautadas em experiências vivenciais na natureza para ampliar a noção de pertencer. As pistas sobre a noção de pertencimento identificadas por meio de metodologia qualitativa e interpretativa de pesquisa foram: afetividade, origem, permanência, formação e lugar experienciado. Os estudantes indicaram, por meio de suas experiências, elementos que são próprios ao sentimento de pertencimento. Além disso, as vivências em ambiente natural, realizadas no Parque Olhos D`Água, se mostraram um possível caminho para ampliação do sentimento de pertencer, cujas atividades revelaram grande potencial a ser explorado na Educação Ambiental especialmente com crianças, que estão mais abertas a vínculos afetivos e à ludicidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino Fundamental I, Pertencimento, Vivências na Natureza, Parque Olhos D`Água.

## ABSTRACT

First, we acknowledge a disjunction in the forms of knowing the world. Knowledge produced in separate boxes does not contemplate the complexity of several aspects of life and of the world that we share. We are more and more immersed in information and less and less equipped with knowledge. In this scenario, the Environmental Education typically practiced in schools is based on the diffusion of technical, scientific information, and of practices restricted to changes in behavior. The access to this information, however, has not been able to produce changes in the relationships between students and Nature. Therefore, we advocate that methodologies based on experiences with nature, which encourage the development of an affection that stems from both body and senses, contribute with widening the notion of belonging in children concerning shared spaces, and more broadly, the environment, thus fostering new ways of being in the world. Hence, the aim of the present study, carried out with 4th grade students of an Elementary School in the Plano Piloto of Brasília/DF, was to become familiar with students' notion of belonging, as well as to encourage and analyze the feasibility of educational interventions based on life experiences with Nature to broaden this notion of belonging. The cues on the notion of belonging identified using a qualitative and interpretative research methodology were the following: affection, origin, permanence, education, and the place experienced. Students indicated, through their experiences, elements that are intrinsic to the feeling of belonging itself. In addition, experiences in natural environments were shown as a potential way to widen this feeling of belonging, as the activities showed great potential to be exploited in Environmental Education, especially with children, who are more open to affectionate bonds and to playfulness.

Keywords: Environmental Education, Elementary School, Belonging, experiencing Nature, Olhos D'Água Park.

## SUMÁRIO

<b>O PERCURSO</b> .....	<b>8</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 Objetivo geral.....	21
1.2 Objetivos específicos:.....	22
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>31</b>
<b>3.1 Observação participante em uma turma de 4º ano de EF I</b> .....	<b>33</b>
<b>3.2 Planejamento da intervenção pedagógica</b> .....	<b>34</b>
<b>3.3 Realização da intervenção pedagógica</b> .....	<b>35</b>
3.3.1. Escuta inicial .....	36
3.3.2 Carta da Terra .....	37
3.3.3. Vivências no Parque Olhos d'Água.....	38
3.3.4 Entrevista final .....	43
<b>3.4 Análise dos dados</b> .....	<b>43</b>
3.4.1 Escuta inicial e entrevista .....	43
3.4.2 Carta da Terra para Crianças .....	43
3.4.3 Vivência no Parque Olhos d'Água.....	44
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1 Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 Sobre pertencimento</b> .....	<b>52</b>
4.2.1 Afetividade.....	54
4.2.2 Origem.....	55
4.2.3 Permanência.....	55
4.2.4 Formação .....	56
4.2.5 Território experienciado.....	57
<b>4.3 Ilustração da Carta da Terra para Crianças</b> .....	<b>59</b>
4.3.1 O parque como laboratório de vivências .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>88</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>91</b>
A. Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	92
B. Proposição didática .....	94

## O PERCURSO

No percurso como professora da Educação Básica, percebo como a vivência nos contextos escolares ensina e, ao mesmo tempo, nos incita a aprender mais. A consciência de que somos sujeitos inacabados nos conduz a um movimento de constante busca (FREIRE, 2008). Inserida nesse contexto, e ciente do meu inacabamento, notei no mestrado profissional um caminho para ampliar minhas potencialidades como educadora. Entre outros aspectos da prática pedagógica, o silenciamento da Educação Ambiental (EA) nas práticas escolares e o reconhecimento de sua relevância e potencialidade para a formação da cidadania me levaram a pensar nessa temática e em caminhos que contribuíssem com a ampliação da inserção da EA nos contextos escolares.

A condução de uma disciplina de Parte Diversificada (PD) do currículo voltada para a EA, prevista no Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de Ensino Fundamental II onde trabalhei, em Sobradinho/ DF, em 2015, também me despertou profundo interesse pelas questões ambientais e, ao mesmo tempo, me instigou a pensar em que condições a EA aparecia nos currículos escolares. Nesse caso específico, desenvolvemos uma sequência de atividades e discussões que seguiam as orientações de uma organização não governamental em parceria com a escola. Segui o programa, mas essa experiência me deixou com muitas incertezas sobre a prática da EA na escola, pensada numa perspectiva externa a ela.

Durante a licenciatura em Ciências Naturais na UnB-Planaltina, também trabalhei em um projeto vinculado ao curso de graduação de educadores(as) do campo, onde pude perceber o quanto as lutas e disputas por territórios é uma questão política que precisa ser encarada com políticas públicas comprometidas com as questões sociais. A educação do campo me levou a compreender como algumas vozes são sistematicamente silenciadas e convencidas de que esse é um processo natural, quando na verdade o vínculo com a terra e a valorização da riqueza cultural local são importantes para fixação do homem no seu solo de origem e na proteção de ambos. Refiro-me aqui à educação do campo como fonte de inspiração para pensar em EA porque compreendo a forte relação guardada entre as questões sociais e as ambientais que enfrentamos em nossa atualidade.

Assim, fui me aproximando timidamente da EA ao cursar a disciplina Educação Ambiental e o Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino de

Ciências da UnB (PPGEC), antes mesmo de ingressar como aluna regular do Programa. Admito, no entanto, que tenho pouca experiência com a EA, mas acredito em sua força mobilizadora na construção de seres humanos mais solidários e competentes no enfrentamento dos problemas socioambientais comumente vivenciados nos dias de hoje.

Durante o primeiro ano de mestrado, em 2017, lecionei em uma escola de Ensino Fundamental II na Asa Norte, em Brasília/ DF. E foi em uma disciplina de PD e na busca por estratégias de inserção da EA na escola que propus aos meus estudantes de 6º ano um diálogo para identificarmos juntos, nos espaços da escola, formas de intervenção que possibilitassem um espaço de aprendizado e, ao mesmo tempo, promovessem ações voltadas para a transformação do ambiente escolar.

A ideia de dialogar e não apenas levar uma proposta pronta buscava estabelecer uma abordagem humanista, holística, democrática e participativa, conforme apontam os princípios norteadores da EA preconizados pela Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999). Nesse sentido, a proposta se desenvolvia voltada para as demandas dos próprios estudantes e da escola e, além disso, abria espaço para a diversidade de conhecimentos e saberes. Desse diálogo surgiram ideias para realizar uma coleta seletiva de resíduos sólidos da escola e construir uma pequena horta e um jardim. Os diálogos foram mediados pela discussão de textos e vídeos que abordavam os temas. Fazíamos leituras coletivas e depois discutíamos as percepções individuais sobre a temática abordada. Então, situávamos aquela problemática em nossa realidade.

Os estudantes perceberam que a comunidade escolar poderia contribuir mais com o tratamento e formas de descarte dos resíduos sólidos da escola, mas entendemos que era importante ouvir a opinião dos demais estudantes e professores sobre o assunto. Assim, em grupos, os estudantes de PD elaboraram questionário com perguntas sobre os resíduos sólidos aos diferentes setores da escola. Munidos das informações coletadas, verificaram que a comunidade escolar acolhia as ideias de implementação da coleta e, ao mesmo tempo, se dispunha a colaborar. Nas respostas, os alunos também puderam constatar que pouco se conhecia da destinação e tratamento do lixo produzido na escola.

A investigação dos estudantes também os levou a perceber que toda ação escolar demandava envolvimento e participação da comunidade. Além disso, foram constatando que a implementação da coleta exigia uma logística, tais como lixeiras,

placas de identificação, campanhas de divulgação, explicações do processo e apoio da gestão da escola. Neste caso específico, obtivemos importante apoio da gestão.

Embora a coleta seletiva tenha sido o primeiro tema da nossa pauta, o projeto de construção do jardim e do canteiro com hortaliças ganhou o gosto dos estudantes e foi, na prática, a nossa primeira ação a se concretizar. A proposta foi tornar espaços ocupados por entulhos na escola em um jardim e em um canteiro. Para isso, contamos com o apoio da direção e da coordenação escolar, com doação de mudas de empresas privadas e de um viveiro comunitário do Lago Norte e realização de mutirão composto por todos os estudantes do turno matutino para o plantio. Esse momento de plantio das mudas mobilizou os estudantes e, ao mesmo tempo, instigou a reflexão sobre como esses espaços construídos coletivamente poderiam contribuir com a formação deles.

Uma das preocupações enfrentadas na articulação dessas atividades e ações na escola era a de realizar uma EA que estivesse comprometida com a formação dos estudantes para a cidadania e que fosse capaz de discutir questões para além dos muros da escola. Ou seja, planejamos e executamos ações no contexto da escola, mas tínhamos a intenção de, a partir dessas vivências, explorar temáticas ambientais relacionadas com tais atividades ou as que surgissem no processo. O controle biológico de formigas cortadeiras, a exemplo, foi empregado e explorado para problematizar a repercussão da introdução de pesticidas nos ecossistemas.

Quando chegamos ao final do semestre, o projeto não tinha explorado todas as suas potencialidades educativas, pois se encontrava ainda em processo. No entanto, entendemos que a construção da EA não se restringe ao seu fim, mas ocorre no caminho, no cotidiano, na interação entre as pessoas que integram o ato educativo. O projeto nos revelou que ações que buscam relações diferenciadas entre pessoas e seu meio têm grande capacidade educativa e transformadora. É certo que procurávamos desenvolver nossas ações e reflexões numa perspectiva apontada por Layrargues (2011). As reflexões desse autor sobre a reciclagem do lixo, e mais especificamente sobre as latas de alumínio, apresentam contundente crítica à inserção de projetos escolares, sobretudo de coleta seletiva, que se restringiam a mudanças de comportamentos e deixavam de promover a reflexão sobre as causas e consequências da questão dos resíduos. O autor critica o reducionismo, aqui entendido como práticas de EA que entendem a reciclagem dos resíduos como atividade fim, sem pensá-las como ponto de partida para a discussão das causas e

consequências da questão do lixo, evadindo-se, portanto, das dimensões sociais e políticas imbricadas.

No desenvolvimento de ações pensadas para a formação ambiental na escola enfrentamos esse dilema do reducionismo e corremos o risco de nos restringirmos à mudança de comportamentos. As intervenções passam por essa esfera também, mas promover ações educativas que instiguem, ao mesmo tempo, mudanças de atitudes já incorporadas por um coletivo e que não percam sua dimensão crítica e emancipatória é um desafio para o(a) educador(a).

Nesse contexto, e orientada a fazer leituras que me ajudassem a compreender tais demandas, fui percebendo um aspecto muito recorrente na escola, que são as relações estabelecidas com o seu ambiente. Percebi que, embora seja um espaço compartilhado pelos estudantes, cujas experiências ali vivenciadas são relevantes na formação de suas identidades, há uma desvalorização desse espaço, uma ausência de cuidado — quando não a depredação. A depredação nos espaços escolares é, inclusive, uma realidade a ser enfrentada. Assim, fui levada a pensar na noção de pertencimento para compreender esse fenômeno, pois os ambientes criados demonstravam possuir grande potencialidade educativa e, ao mesmo tempo, revelavam as premissas do cuidado com as pessoas e com o ambiente.

Mas os rumos da pesquisa precisaram ser reformulados, porque eu estava naquela escola desde o início do ano de 2017 na condição de professora temporária. Era certo que o contrato estabelecido terminaria ao final do ano, mas existia a possibilidade de conseguir retornar no ano seguinte e assim dar continuidade ao que havia iniciado. No entanto, tal previsão não se confirmou, porque eu havia realizado dois concursos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e fui convocada, no início de 2018, para um deles e, por isso, precisei reformular meu projeto de pesquisa.

Assim, no começo de 2018, iniciei minha atuação docente no Ensino Fundamental I. Nesse segmento, observei que há um compromisso maior da instituição escolar com a formação integral dos sujeitos. Os processos educativos propostos buscam explorar as diferentes dimensões da vida e não se restringem à formação científica dos estudantes. Aspectos que envolvem a formação cultural, social, afetiva, cidadã e familiar são constantemente explorados no contexto da escola. Aprender uma música, a exemplo, que será cantarolada e lembrada com saudades da infância torna esse espaço no mínimo especial na vida daqueles que dele participam.

Além disso, nos processos de ensino e aprendizagem, estão presentes a ludicidade e o cuidado. A ludicidade se faz presente em jogos, brincadeiras, danças, músicas e desenhos, porém não se restringe ao prazer, porque objetiva contribuir com aprendizagens mais significativas. As relações exigem ainda o cuidado com a criança, um olhar sensível às suas demandas educativas e emocionais.

As especificidades de aprendizagem dos estudantes também são consideradas para o desenvolvimento das atividades. As potencialidades e as dificuldades na aprendizagem são trabalhadas pelo docente e, mais amplamente, por toda equipe escolar, por meio de reagrupamentos intra e interclasse, e ainda pelo projeto interventivo no contraturno. Os processos adotados visam garantir a aprendizagem e respeitar os diferentes tempos em que ela ocorre.

Deste modo, esse segmento me insere em um contexto de muitas aprendizagens e desafios que me levam a *práxis* cotidiana, que por vezes me revela habilidades e fragilidades antes desconhecidas no meu fazer pedagógico, que me impõem novas formas de me apresentar em sala aula, menos pragmática e mais afetiva, menos conteudista e mais criativa, menos cartesiana e mais interdisciplinar. Enfim, vivências em constante ir e vir.

Em meio a essas mudanças, repenso o meu projeto. Procuo delinear-lo, dar formato e novo sentido à minha pesquisa. Tento encontrar em mim algo que tenho para oferecer, ampliar minha visão de mundo, de educação. Procuo por perguntas e respostas. Avanço e retrocedo. Perco-me na minha insegurança e me encontro na minha perseverança. Relato aqui essas sensações porque elas me constituem, me formam e deformam e, em alguma medida, influenciaram esta pesquisa.

Entendo ainda que neste segmento os tempos e os espaços são diferentes, pois a formação para a vida é uma preocupação central — aqui entendida como um processo que se ocupa das diferentes dimensões que integram uma pessoa, ou seja, a cognição, o físico, o afetivo, as relações estabelecidas, as subjetividades, as diferentes formas de perceber o mundo à sua volta, as influências do contexto familiar. A afetividade está presente nas relações interpessoais porque são crianças e para elas não há separação do que é a vida na escola e fora da escola. É a vida em sua plenitude.

Percebendo assim esse espaço, parece-me que a noção de pertencimento é um processo experienciado pelos estudantes que integram a comunidade escolar, embora desconheçam essa nomenclatura. Mas não precisam conhecê-la, e, sim, senti-la. Questiono-me por que diferencio esses processos e concluo que, no

segmento que antes atuava, os adolescentes se sentiam apartados da vida escolar, da escola como espaço físico, embora dela fizessem parte e nela deixassem uma parte de si mesmos.

Estou falando do lugar de uma professora com pouca experiência no Ensino Fundamental I, mas que percebe na estruturação curricular deste segmento grande potencialidade de inserção de temáticas ambientais, com a abertura de espaços de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, a troca de saberes entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse segmento, a professora regente tem a prerrogativa de planejar os processos de ensino-aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento a serem desenvolvidos com as crianças. Assim, é possível pensar todo o currículo conversando entre si e abrindo espaços para inserção de temáticas que permitam a formação de sujeitos mais conectados com os seus espaços de referência: a comunidade, a escola, o meio ambiente. No entanto, essa não é uma incumbência de fácil execução, porque o ritmo estabelecido na escola, e mais amplamente no nosso contexto social, nos leva a relações e vivências efêmeras, sem a devida reflexão dos caminhos que desejamos trilhar do ponto de vista pessoal e coletivo. Assim, conhecer como os sujeitos se percebem dentro de seus espaços físicos e sociais talvez nos permitisse compreender com mais clareza os elementos necessários para uma formação mais integral e cidadã que não esteja comprometida apenas com motivações de cunho pessoal, mas que nos orientasse para um projeto comum de compartilhamento de responsabilidades conosco mesmo, com o próximo e com a nossa casa comum.

Reconheço ainda que, até o momento da qualificação do projeto, eu não tinha clareza de que pesquisa alcançaria o meu público e, ao mesmo tempo, contribuiria com o meu processo formativo em EA. A minha inquietação inicial, independente do segmento de atuação, sempre foi pensar em possibilidades da EA no contexto escolar que contribuíssem com a formação humana. Ações foram cogitadas, embora muitas delas estivessem de algum modo associadas com mudanças de comportamento e atitudes nos espaços escolares, comumente praticadas na escola e expressas, muitas vezes, na relação com a produção e descarte do lixo. Assim, precisei ouvir sugestões da banca de qualificação e, ao mesmo tempo, desapegar-me de crenças para seguir caminhos mais pertinentes ao público cujo projeto se destinava.

Desse modo, procurei aprender com os elos e vínculos dos meus estudantes e, num caminhar por vezes vacilante, propus novas ações pedagógicas, pois notava suas possibilidades de alcance em mim e neles. Procurei, nesse percurso, reconhecer

pistas de pertencimento e, ao mesmo tempo, ampliá-las, sem com isso estabelecer uma relação de causa e efeito, mas acreditando que as impressões ficariam da pele para dentro, na memória do corpo.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro destinado à introdução, o segundo ao referencial teórico, o terceiro à metodologia, o quarto à análise dos resultados e o quinto às considerações finais.

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo aponta para uma crise generalizada que não se restringe a uma crise ecológica, mas também a uma crise de valores, de ideologias, de ética, de paradigmas, de cultura. A Educação Ambiental (EA) é, segundo Grün (1996), uma resposta aos sintomas dessa crise.

Nesse contexto, a EA propõe mudanças no modo de se relacionar com os outros humanos e com a natureza. Uma vez que a ética antropocêntrica e o pensamento mecanicista não deram conta da promessa de resolver os problemas da humanidade, mas — ao contrário — criaram um mundo que não apenas esgota a natureza e seus ecossistemas como também degrada pessoas. Isso significa dizer que o modelo de sociedade predominante coloca alguns grupos sociais à margem. Significa afirmar que pessoas serão privadas do acesso às conquistas tecnológicas e, além disso, serão vítimas desse sistema, seja pela falta de acesso ou pela perda de bens ambientais.

Sabemos, no entanto, que a busca por relações humanas mais justas e igualitárias demanda a ação de diferentes setores sociais e de políticas públicas comprometidas com a equidade social. Ela passa pela construção de uma formação cidadã que rompa com esse modelo e mostre novos horizontes possíveis em nossos modos de estar no mundo. As ações individuais sozinhas não darão conta, mas sabemos que são importantes motores nessa construção.

Mas como podemos compreender essa disjunção na qual todos nós estamos imersos, com a nítida sensação de que nossos esforços individuais são ínfimos nessa imensidão? Cabe-nos talvez a busca por clareza, discernimento, conhecimento. Nesse sentido, Morin (2001), ao escrever sobre saberes necessários à educação, ressalta que o conhecimento não está isento de ser ameaçado pelo erro e pela ilusão. O autor segue afirmando que o conhecimento não é um espelho do mundo externo. “Todas as percepções são ao mesmo tempo reconstruções cerebrais com base em estímulos e sinais captados e codificados por sentidos” (MORIN, 2001, p. 20).

Daí surgem inúmeros erros de percepção que muitas vezes vêm do nosso sentido mais confiável, que é o da visão. O conhecimento sob forma de ideia, de teoria, é fruto de uma tradução e reconstrução da linguagem e do pensamento e, conseqüentemente, está sujeito ao erro. Esse conhecimento comporta a interpretação e, com isso, o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios. Daí decorre o controle pela racionalidade, pois a projeção de

nossos desejos, medos e as perturbações mentais cunhadas pelas emoções acentuam os riscos de erros (MORIN, 2001).

Poderíamos crer então na possibilidade de diminuir os riscos de erro retirando toda a afetividade, pois, de fato, a raiva, o amor, a amizade podem cegar. Porém no mundo mamífero e, principalmente, no mundo humano, “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, ou seja, da curiosidade, da paixão, que são o motor da pesquisa filosófica e da ciência” (MORIN, 2001, p. 21). A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há, portanto, estreita relação entre inteligência e afetividade — a capacidade de raciocinar pode ser diminuída ou até mesmo destruída pelo déficit de emoção. Os comportamentos irracionais podem estar relacionados com o enfraquecimento da capacidade de reagir com emoção. Morin (2001) nos alerta:

Não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo entre intelecto e afeto e de certa maneira a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais (MORIN, 2001 p. 21)

Mas seguimos separando os sujeitos de suas múltiplas dimensões e acreditando em uma ciência pautada na razão. Seguimos aceitando as díspares desigualdades, assistindo a perda de espécies, de ecossistemas, de pessoas. Mas qual o pano de fundo que tudo camufla? O jogo da verdade e do erro não está pautado apenas na verificação empírica e na lógica de teorias, mas na zona invisível dos paradigmas.

Os paradigmas podem ser definidos como promoção/ seleção de conceitos mestres da inteligibilidade. Assim, a ordem, nas concepções deterministas, a matéria nas concepções materialistas, o Espírito nas concepções espiritualistas, a estrutura nas concepções estruturalistas, são os conceitos mestres selecionados que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos (a desordem, o espírito, a matéria, o acontecimento). Desse modo, o invisível paradigmático é o princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas (MORIN, 2001 p. 25).

Portanto, o paradigma faz a seleção e determina a conceitualização e as operações lógicas, designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e controla seu emprego, e os indivíduos conhecem, pensam e agem de acordo com paradigmas em que estão inscritos culturalmente (MORIN, 2001).

Somos, assim, levados no embalo de um paradigma da disjunção ou o “grande paradigma do Ocidente” (MORIN, 2001, p. 26) elaborado por Descartes e que se

impôs pelo desenrolar da história europeia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano que separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro:

Sujeito/ Objeto  
Alma/ Corpo  
Espírito Matéria  
Qualidade/ Quantidade  
Finalidade/ Causalidade  
Sentimento/ Razão  
Liberdade/ Determinismo  
Existência/ Essência (MORIN, 2001, p. 26).

O paradigma cartesiano, determina conceitos soberanos e prescreve a relação de lógica: a disjunção. Com isso, o que não segue a essa disjunção só pode ser clandestina, marginal e desviante. O cartesianismo determina dupla visão de mundo: onde de um lado se encontra o mundo dos objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações e de outro os sujeitos que se questionam “sobre problemas da existência, de comunicação, de consciência, de destino” (MORIN,2001, p. 27).

Os sistemas educacionais foram pautados pelo paradigma científico moderno, que se estabeleceu a partir do século XVII e determina o surgimento de uma forma diferenciada de compreender o mundo, substituindo uma visão mais complexa de natureza por sua noção fragmentada. Os seres humanos ficaram impossibilitados de percorrer caminhos de conhecimentos mais abrangentes, cuja análise numa perspectiva da complexidade permitiria uma visão mais ampla da realidade. O pensamento cartesiano aliado ao empirismo e ao positivismo fundaram, desse modo, uma visão reducionista e, conseqüentemente, fragmentada do pensamento moderno, cujas repercussões representam um dos maiores entraves para a visão do todo com todas suas inter-relações e interconexões (GUIMARÃES et al., 2009).

Em contrapartida, Morin (2001) nos alerta que, para articular e organizar os conhecimentos de modo que permitam reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é preciso primeiro a reforma do pensamento. Essa reforma, destaca o autor, é paradigmática e uma questão fundamental para a educação, já que esta se propõe a organizar o conhecimento.

Para o autor, esse é um problema a ser enfrentado pela educação do futuro, pois o que se observa é uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave, onde de um lado se encontram os saberes desunidos, divididos, compartimentados e

de outras realidades cada vez mais complexas, multidisciplinares, globais e planetárias (MORIN, 2001).

Para Morin (2001), o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade:

*Complexus* significa aquilo que é tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2001 p. 38).

Para Guimarães et al. (2017), é preciso romper com paradigmas disjuntivos e superar dualidades como a de ser humano *versus* natureza. Essa oposição criada entre humanos e natureza oculta e silencia o fato de que não existe uma natureza humana apartada de outra natureza.

De acordo com o autor, nessa visão alienada o ser humano assumiu uma postura antro/ egocêntrica de dominação e exploração da natureza, em que esta é entendida como mera externalidade e fonte inesgotável de recursos e o termo natural como tudo aquilo que não sofreu intervenção antrópica (GUIMARÃES et al., 2017).

Por outro lado, é papel da escola, como instituição considerada uma das vias privilegiadas de alcance com capacidade de mudar mentalidades e de promover mudanças sociais, abrigar e promover a EA a fim de incentivar a formação de um cidadão consciente da necessidade de agir para a manutenção da vida no planeta (GUIMARÃES, 2008). É certo que a EA encontra-se prevista nos documentos oficiais e o direito a um ambiente ecologicamente equilibrado é uma garantia constitucional.

todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Artigo 225 da Constituição Federal. BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9795/99, tornou a EA obrigatória no Brasil:

A Educação Ambiental é entendida como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999, Art. 2º da PNEA).

Em seu artigo 9º, a referida lei reafirma que a EA na educação escolar deverá ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

- I – Educação básica:
  - a) Educação infantil;
  - b) Ensino fundamental; e
  - c) Ensino médio
- II – Educação superior;
- III – Educação especial;
- IV – Educação profissional;
- V – Educação de jovens e adultos.

É correto, portanto, afirmar que, do ponto de vista da legislação específica, a EA está inserida na escola. Mas, como apontam Tozoni Reis e Campos (2015), essa inserção ainda é muito fragilizada. Segundo as autoras, a identificação de tal fragilidade tem sido embasada em vários estudos sobre EA escolar, sobretudo do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA).<sup>1</sup> Para elas, o descompasso entre o que está previsto na legislação e o que acontece na realidade escolar é uma situação bastante conhecida pela sociedade brasileira. As autoras apontam ainda causas variadas para a fragilidade da EA na escola:

Políticas públicas de Educação Ambiental escolar, presença de atores externos à escola em seu cotidiano, organização da escola, organização dos currículos escolares, formação de professores, entre outros (TOZONI REIS; CAMPOS, 2015, p. 107).

Não obstante ao reconhecimento das fragilidades apontadas pelas autoras, uma análise dos dados do Censo escolar de 2001 a 2004 desenvolvida pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontaram para ampliação da EA nas escolas brasileiras. No Censo de 2001, 61,2% das escolas declararam trabalhar com Educação Ambiental. Em 2004, esses dados subiram para 94% (TRAJBER e MENDONÇA, 2006).

No entanto, a EA insere-se na escola mediante discurso fundamentado em propostas pedagógicas voltadas para a conscientização e para a mudança de comportamento, lançando mão da razão e da sistematização de conteúdos de

---

<sup>1</sup> Grupo organizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru.

ecologia voltados para preservação do ambiente natural (GUIMARÃES, 2008). A escola toma para si a tarefa de preparar futuros cidadãos baseada nos princípios ambientais. No entanto, a maioria das ações educativas coloca nossa espécie como “único elemento do meio a ser beneficiado”. As atividades de EA são engessadas e sustentadas em uma visão ingênua de “salvamos o planeta de nós mesmos” (GUIMARÃES, 2008, p.7).

Embora as pesquisas em EA estejam em crescimento nas últimas décadas no campo escolar, inclusive no Brasil, as práticas pedagógicas predominantes são de caráter conservacionista, pautadas na transmissão de condutas ecologicamente corretas, mirando em mudanças de comportamentos sem necessariamente problematizar os aspectos socioambientais, reduzindo-a a mero adestramento ambiental (GUIMARÃES et al., 2017).

Nesse sentido, é importante lançar mão de práticas pedagógicas que estimulem o reencontro com a natureza, pautadas em relações que não sejam consolidadas por uma perspectiva que “um é o dominador e outro, dominado; um explorador e outro explorado; um opressor e outro, oprimido” (GUIMARÃES et al., 2017 p. 2).

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento pode ser entendido como elemento estruturante para o processo formativo de EA que busca romper com a dicotomia entre ser humano e natureza. O recondicionamento do sentimento de pertencimento à natureza é entendido por Guimarães et al. (2017) como um movimento de transição paradigmática na mudança de sentidos hegemônicos da modernidade e na lógica do modelo de desenvolvimento capitalista.

Pertencimento é aqui pensado numa dimensão concreto-abstrata e não apenas territorial que contribui com a inserção e integração a um todo maior, rompendo dualismos como ser humano *versus* natureza, razão *versus* emoção. Pertencimento que reconhece a inseparabilidade entre ser humano e natureza.

Para ampliar esse sentimento, têm sido propostos trabalhos educativos pautados em metodologia vivencial, cujas premissas se baseiam na cooperação e no uso do corpo e dos sentidos, buscando construir um conhecimento que desperte a afetividade e amplie o respeito em relação ao meio onde se vive.

Na perspectiva vivencial, a EA não deve se orientar apenas pela transmissão de conhecimentos de forma tradicional, mas por meio do contato direto com o ambiente natural, numa postura de respeito e cuidado, busca construir uma consciência ambiental verdadeira (ASSIS et al., 2015). Nela, a ciência e a estética

estão seguramente inter-relacionadas, pois trata-se de uma nova forma de conhecer e interagir com a natureza. Por meio dela, busca-se ampliar e aprofundar o conhecimento do indivíduo, influenciando, assim, seus modos de refletir e pensar (ASSIS et al., 2015).

A EA vivencial é um processo integrado à aprendizagem, mas não como consumo de informações ou doutrina determinada por uma autoridade, nem como crítica a uma teoria ou programa particular, mas “como um processo de participação criativa entre pares e em constante desenvolvimento” (ASSIS et al., 2015).

É conhecido que a escola tem explorado fortemente a transmissão de conteúdos, norteadas pela possibilidade de conhecer sem vivenciar as informações e ainda sem contextualizá-las, de maneira que possam ser transformadas em saber. Assim, a EA vivencial fundamenta-se no contato direto com a natureza, procurando sua reintegração com o ser humano, objetivando a construção de uma consciência crítica e transformadora. Esse contato, destaca o autor, deve buscar o reencantamento do ser humano pelo ambiente, possibilitando a transformação de comportamento e a construção de novas atitudes.

Compreendendo que a noção de pertencimento ao meio ambiente é um fator relevante para a construção de novas relações e jeitos de estar no mundo, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: quais são os sentidos de pertencer atribuídos por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Distrito Federal a elementos que fazem parte de seu cotidiano? Quais contribuições algumas práticas de EA vivencial podem trazer para ampliação desses sentidos de pertencer, de modo a incorporar o ambiente do entorno da escola e o ambiente global?

### **1.1 Objetivo geral**

Investigar a noção de pertencimento de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Distrito Federal e analisar a contribuição de intervenções educativas pautadas na metodologia de EA vivencial para a ampliação da noção de pertencer aos espaços de convivência e, mais amplamente, ao meio ambiente.

## **1.2 Objetivos específicos:**

- Realizar atividades que permitam o contato com a natureza no Parque Olhos D'Água, em Brasília, DF;
- Perceber como os alunos reagem a essas atividades;
- Descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de pertencimento é considerada relevante em propostas de EA, independente de segmentos escolares ou públicos a que se destinam, considerando que esta fundamentação teórica guarda forte vinculação com a condição humana, não importando em que lugar se encontra.

De acordo com Laís Mourão Sá (2005), a ideologia individualista da cultura industrial capitalista formou uma representação de pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado, desligado de seu contexto, que se preocupa apenas com seu interesse e bem-estar próprios. Dessa forma, a autora afirma que uma das noções relevantes para se compreender a crise socioambiental que vivemos hoje passa pela compreensão da noção de pessoa humana. A visão fragmentada do ser humano a que ela se refere tem sido apontada com um dos principais obstáculos à superação da incapacidade política de modificar os riscos ambientais e a exclusão social.

Além disso, a degradação socioambiental se reflete na perda dos saberes práticos que estão na base das relações de mútuo pertencimento entre as pessoas e o seu meio. Esse fenômeno produz pessoas dependentes de relações artificiais de vida governadas por modos de funcionamento que elas não dominam, que desconhecem (SÁ, 2005).

Há ainda um entendimento de que “nada que acontecer à Terra afetará seus filhos” (SÁ, 2005 p. 248). A crença cega nas soluções propostas pela tecnociência entendida como instrumento neutro, ou seja, desvinculado das intenções do projeto de sociedade dominante, parece justificar cada vez mais ações que degradam os ecossistemas sem considerar suas repercussões para as gerações atuais e futuras (SÁ, 2005).

Essa crença no conhecimento meramente instrumental contribui com a produção e reprodução do desenraizamento dos humanos com o seu solo biológico e planetário, ocultando, assim, a complexidade da vida. Mudar essa lógica predominante é, segundo a autora, um problema educacional no seu sentido mais amplo (psicocultural e sociopolítico), porque demanda trazer para a consciência coletiva suas experiências de pertencimento. Somos pertencentes a um mundo físico, parentes de todos os seres vivos, mas ao mesmo nos apartamos, porque somos enraizados aos nossos universos culturais, que nos abrem e também nos fecham portas de outros possíveis conhecimentos (SÁ, 2005).

Assim, parece-me que pensar em noção de pertencimento, conforme explorado pela autora, passa por considerarmos o modelo de sociedade que acreditamos e reproduzimos. Passa por criarmos padrões de relações mais fraternas e generosas com o próximo e que, ao mesmo tempo, respeite outras formas de vida e se veja como um ser integrante e não apartado do meio, nem dotado de poder de sujeição a outras espécies. Essa noção de pertencer a algo maior que nós mesmos é ensinada e aprendida, pois, como aponta a autora, somos seres sociais que incorporamos elementos ao nosso sistema de valores por meio da cultura e da linguagem compartilhada. Essa visão antropocêntrica criticada pela autora também é trazida por Grün (1996):

Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele. O homem é o centro do mundo (GRÜN, 1996, p. 23).

Destacamos, no entanto, que a noção de pertencimento que geralmente aparece nos discursos e práticas da EA não é um conceito que já se encontra demarcado, cujos sentidos possuem uma trajetória definida, mas, ao contrário, é ainda um conceito fluido e escorregadio. Mas, para pensar na incorporação crítica da visão de pertencimento, é necessário primeiro a autocompreensão do enraizamento físico e biológico — somos parte de um cosmos, universo — e da condição cultural propriamente humana. Assim, pensar nos princípios do pertencimento é refletir sobre a relação entre humanos e natureza, sobre o enraizamento físico e biológico do sujeito humano e, ao mesmo tempo, na sua condição cultural (SÁ, 2005).

Para Mauro Guimarães e colaboradores (2017), o sentimento de pertencimento é entendido como uma força que nos conecta ao todo, ou seja, a nós mesmos, ao outro e ao universo. Essa conexão apontada pelo autor potencializa o princípio complementar entre autonomia e a coletividade necessária na construção da identidade do indivíduo, no entendimento do outro como um ser distinto e nas relações múltiplas com o todo que integra o universo.

Para ele, educar para pertencer é uma necessidade. Não basta conhecer a natureza, mas integrar-se a ela, enxergar-se como parte dela. Assim, ele aponta que é preciso pensar em práticas pedagógicas que fomentem esse encontro ou reencontro com a natureza, permitindo que dimensões, tais como a amorosidade, a coletividade

e a solidariedade, interrompidas pelo desenvolvimento capitalista, sejam resgatadas (GUIMARÃES et al., 2017).

Para o autor, o pertencimento associado à natureza representa uma oposição ao modelo de desenvolvimento capitalista, cujas conexões estabelecidas são relações de poder e de separação entre o ser humano e natureza, entre a razão e a emoção, entre o objetivo e o subjetivo e tantos outros exemplos que afastam a união do todo.

Pensar na temática ambiental na escola é pensá-la também em sua dimensão curricular, em como essa temática se insere e que significados são dados a ela. Mas, para iniciarmos essa caminhada, demandamos avançar no entendimento de currículo. Para isso, em Menezes et al. (2007, p. 2), qualquer conceituação de currículo está “comprometida com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é veículo da ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional”.

Para as autoras, é na construção e elaboração dos modelos e das propostas curriculares que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir. É na definição do currículo que conteúdos são selecionados para ajudar as pessoas a entenderem melhor sua história e a compreenderem o mundo que as cerca. As autoras se propõem a discuti-lo partindo do entendimento de currículo como:

Tempo e espaço escolar estruturados como um repertório para o percurso construído pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, forma e os meios empregados para cumprir os fins da educação fins que são definidos (implicitamente ou explicitamente) pelos interesses de grupos hegemônicos (MENEZES et al., 2007, p. 2).

Aqui é esclarecedora a noção de que o currículo não é um elemento neutro, mas, ao contrário, um instrumento importante na formação de pessoas. Isso nos permite afirmar que ele pode ser um caminho para transformar o meio social ou para mantê-lo a fim de atender grupos hegemônicos. Além disso, há um entendimento de que não se configura apenas pelo conjunto de conteúdos que devem ser ensinados, mas que compreende, antes de tudo, as práticas sociais vivenciadas na escola. Por isso, nos cabe mirar em objetivos claros que norteiam a prática educativa para que ela não seja nem omissa e nem reprodutora de modelos que afastam ainda mais os homens uns dos outros e, ao mesmo tempo, reforce o antropocentrismo e a visão utilitarista da natureza.

Outro aspecto central abordado pelas autoras é a contextualização do currículo. Para elas, o currículo nasce do chão dos sujeitos a que ele se destina para que estes conheçam e se apropriem de suas realidades, para que o processo seja

dialógico e enriquecido com os diferentes saberes e para que conheçam e compreendam o mundo que os envolve e, assim, consigam desenvolver uma visão crítica dos determinantes que afetam suas vidas.

Entendemos que o currículo como componente pedagógico significativo deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidade históricas (situadas num determinado tempo e lugar) (MENEZES et al., 2007, p. 3)

Enfatizamos que os referenciais teóricos que orientam esta pesquisa no que diz respeito à concepção de EA são os referenciais da EA Crítica, que visa a emancipação dos sujeitos, está aberta ao diálogo e a relações horizontais, e acredita na transformação social. No entanto, trazer as temáticas ambientais para o currículo escolar de Ensino Fundamental I nos levou a pensar em estratégias teórico-metodológicas capazes de dar conta dessa tarefa. Assim, as atividades empregadas nesta pesquisa estão fundamentadas na EA vivencial que é por nós entendida como humanista, naturalista e problematizadora. No nosso entendimento, seus conceitos, metodologias e leitura de sociedade estão orientados pela perspectiva crítica.

Conforme pontuado por Mendonça (2008), assim como a expressão ambiental foi inserida no conceito de educação a fim de caracterizar uma educação voltada para conhecimentos e práticas relacionados aos problemas e soluções ambientais, o termo “vivencial” completa a EA no sentido de apontar pedagogias, conceitos e práticas que ampliam os processos pelos quais se aprende, considerando que as práticas de EA mais difundidas se basearam principalmente em pedagogias fundadas na informação e transmissão. Para a autora, o processo educativo de EA vivencial concebe os sujeitos participantes do processo educativo:

De forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros e do mundo, da natureza e dos processos vitais que dão origem à vida e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação da aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada (MENDONÇA, 2008, p. 10)

Mendonça (2008) afirma que a integração do corpo nas propostas vivenciais se justifica porque o corpo é um elemento fundamental para as aprendizagens. A educação tradicional, entretanto, considera que podemos conhecer sem necessariamente vivenciar as informações, sem inseri-las num contexto, sem torná-las um saber. Estamos, na verdade, acostumados com aprendizados revelados pela

experiência de outras pessoas. Para a autora, estamos acostumados com um conhecimento separado daquele que aprende, e é justamente essa a diferença entre o conhecimento tradicional e o vivencial.

Para a autora, no aprendizado vivencial é o corpo inteiro que aprende, porque interage com o que deve ser aprendido. “As vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesmas, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois seu próprio corpo vai produzir o conhecimento” (MENDONÇA, 2008, p. 10).

Ela afirma ainda que, para realizar as vivências, é preciso estar presente e sensível aos sinais do corpo, internos e externos, e dando menos espaço as ideias, pensamentos e emoções difusos que normalmente costumamos ter. Para ela, estarmos plenos no momento presente e atentos às diferentes formas que um estímulo repercute em nosso corpo produz uma imagem muito diferente que faríamos se estivéssemos apenas imaginando aquela experiência. Assim, a sensação térmica, tátil, olfativa e sonora — os registros corporais — ao fazer uma atividade na floresta tropical é totalmente diferente da sensação que é produzida da imaginação da mesma situação.

A educação vivencial é especialmente importante na Educação Ambiental, uma vez que esta última pretende lançar nos indivíduos a percepção de sua responsabilidade sobre o que acontece no mundo, e de sua participação num todo maior que inclui o passado, o presente e o futuro. Pretende, portanto, que os conceitos sejam internalizados e transformados em comportamentos inovadores e criadores de novos modos de viver, de novas culturas (MENDONÇA, 2008, p. 11).

São reconhecidos os avanços alcançados pela EA nessas últimas três décadas. No entanto, fica a dúvida de sua capacidade de exercer influência na vida cotidiana de cidadãos de todas as culturas. É sabido que ela tem influenciado menos do que o necessário nas escolhas que as sociedades modernas e industriais vêm realizando. Segundo Mendonça (2008), isso ocorre principalmente porque em nossos projetos, propostas, falas e discursos existe ainda algo que está da boca para fora. Não estamos sendo alcançados da pele para dentro, pois temos hábitos culturais, familiares, individuais. Limitações que necessitamos para moldar nosso viver. Desse modo, afirma a autora, será preciso tocá-las, transcendê-las, para nos aproximarmos dos propósitos primeiros da EA de melhorar nossos comportamentos, atitudes e formas de convivência na e com a Terra.

Catalão (2003) também afirma que, a despeito do acúmulo de discussão e dos relatórios das grandes conferências sobre tema e projetos desenvolvidos nas escolas

e comunidades, não temos conseguido a emergência de atitudes solidárias e sustentáveis em relação ao meio ambiente e à natureza. Segundo a autora, parece que os diagnósticos e prognósticos das catástrofes não são suficientes para transformar nossos gestos cotidianos. Pois lemos e ouvimos diariamente tanta informação sobre tragédias humanas e naturais que as banalizamos e nos distanciamos delas rapidamente. Em sua experiência com formação permanente de educadores, o cultivo da sensibilidade e da inteligência do corpo tem se mostrado fundamental para a formação em Educação Ambiental.

Em sintonia com este pensamento, Jorge Larrosa (2001) nos leva a refletir sobre a educação a partir do par experiência e sentido. Para ele, nossa sociedade é regida pelo acúmulo de informações seguido da formulação de opinião a partir dessas informações recebidas. Vivemos em uma sociedade da informação cujo acúmulo de conhecimento não representa necessariamente uma experiência dotada de sentido. Pois a experiência se configura segundo o autor como algo que nos toca, que nos passa, que nos acontece e não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia, muitas coisas acontecem, mas poucas são as que nos tocam. O autor segue afirmando que nunca tantas coisas aconteceram, embora a experiência seja cada vez mais rara.

Para Larrosa (2001), informação não é experiência. Ao contrário, ela rouba o espaço da experiência verdadeira. O que se consegue com o acúmulo de informação — não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado — é que nada lhe aconteça. Para Larrosa, é preciso separar a experiência da informação. Podemos obter informações sobre as coisas após uma viagem, uma palestra, uma conferência, mas podemos dizer também que nada nos aconteceu, nada nos tocou.

Outro aspecto comentado pelo autor que impede os sujeitos de vivenciarem a experiência é a velocidade em que tudo passa. Estamos, sobretudo, imersos em uma lógica em que tudo nos é dado de forma rápida e efêmera. O sujeito não é só informado e opina, mas é também um consumidor voraz de notícias, de novidades. E essa obsessão pelo novo, característica do mundo moderno, impede a conexão significativa dos acontecimentos. “Ao sujeito do estímulo da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2001, p. 3).

Nesse contexto, pareceu-nos coerente pensar em uma intervenção que permitisse um contato com a natureza de modo a estimular sentimentos e emoções poucos explorados nesse cotidiano frenético, entendendo que esse é um caminho a

ser construído pela escola em propostas de Educação Ambiental. A intencionalidade era proporcionar uma vivência com a natureza, oportunizando a construção de vínculos afetivos e o resgate de uma relação de pertencimento e buscando, ainda, ampliar o aprendizado para novos modos de pensar a EA no currículo escolar.

De acordo com Mendonça (2008), o termo “vivências com a natureza” foi adotado para designar, em português, a expressão *sharing nature*. Ele se refere a uma visão de mundo e a uma pedagogia específicas e está integrado ao contexto da EA vivencial por consistir numa proposta de experimentação de conceitos de observação das emoções, sentimentos e pensamentos e por contribuir de forma subjetiva e muito forte para a conservação da natureza. Aparentemente genérico, esse nome designa uma abordagem própria voltada para um conjunto de práticas a serem realizadas em ambientes naturais em que o foco está na interação com a natureza e não simplesmente na natureza ou para a natureza. O termo “natureza” é aqui entendido também de forma bastante ampla, mas se relaciona a tudo que é vivo ou faz parte dos ciclos da vida.

As vivências com a natureza partem do pressuposto de que as pessoas vivem em um mundo essencialmente urbano e industrializado e trazem, no seu modo de vida, toda a história que os antecedeu e que é caracterizada, entre vários outros aspectos, pelo grande avanço tecnológico e consequente afastamento dos sujeitos dos ambientes naturais. E entende ainda que esse distanciamento, essa visão apartada de humanos e meio ambiente, seja a causa de inúmeras ameaças e problemas ambientais que acometem as sociedades atuais (MENDONÇA, 2008).

As atividades vivenciais aplicadas na pesquisa foram baseadas na obra de Joseph Cornell, naturalista americano. Segundo Cornell (1996), todos nós podemos ser tocados de modo singular e pessoal pela natureza. Todos, em algum momento, nos encantamos por sua beleza. Ele defende o valor desses momentos de comunhão com a natureza e afirma que essas experiências podem contribuir para desenvolver uma consciência até adquirirmos um entendimento do lugar que ocupamos neste mundo.

Segundo o autor, a proposta das brincadeiras contidas em seu livro *Brincar e Aprender com a Natureza* (1996) é a de estimular ideias e experiências divertidas e instrutivas, tornando a natureza acessível para crianças e adultos. Cada brincadeira é um meio pelo qual a natureza fala. Essa comunicação pode ser na linguagem do cientista, na linguagem do artista ou na linguagem mística.

Cada grupo de brincadeiras apresenta um objetivo. Algumas se destinam a ficar em harmonia com o meio em que vivemos do ponto de vista físico e emocional. Outras nos dão uma visão de como a natureza trabalha (os princípios dos sistemas ecológicos). Mas o autor ressalta que esse entendimento é construído de forma dinâmica, pois “as crianças entendem e gravam mais na memória os conceitos quando aprendem por meio da experiência direta e pessoal” (CORNELL, 1996, p. 5).

Outras brincadeiras sintonizam nossos sentimentos com as características da natureza, com sua paz e beleza, energia e grandiosidade e o fazemos por meio dos nossos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição). E algumas não passam de simples divertimento (CORNELL, 1996).

Assim, reiteramos que essa pesquisa buscou conhecer pistas da noção de pertencimento dos estudantes a partir daquilo que lhes é próximo e importante e estender essa visão por meio de um diálogo que amplie a percepção de que somos parte de um todo. Oportunizamos ainda atividades de experiência vivencial com a natureza inspiradas na obra de Cornell (1996). As atividades buscaram valorizar o uso do corpo, dos sentidos, os vínculos afetivos e a cooperação. As atividades vivenciais buscaram ampliar o pertencimento à natureza e, assim, pensar em práticas pedagógicas de EA que contribuam com a mudança nos modos de olhar para a natureza, comumente compreendida como afastada dos seres humanos. Essa preocupação nos direciona porque entendemos que a ideia que temos de natureza determina nossa ação sobre ela. Acreditamos, assim, que as experiências vivenciais com a natureza contribuem com a compreensão de que somos natureza e não apartados dela.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia adotada é qualitativa, baseada no método da pesquisa-intervenção. A pesquisa qualitativa busca contemplar estudos que fogem ao domínio do mensurável, visto que a significação dos conteúdos reside entre os elos de cada um de seus elementos e nas relações entre eles. As formas de proceder são aqui menos codificadas, não há regras formalmente definidas, mas isso não significa que o procedimento seja aleatório e subjetivo (LAVILLLE; DIONNE, 1999, pp. 226-227). São características da pesquisa qualitativa o contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente e a situação investigada; o caráter descritivo dos dados produzidos; a preocupação com o processo, ou seja, o interesse em verificar como o problema se manifesta nas atividades, procedimentos e interações; e a busca por capturar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Considerando os objetivos propostos, não seria possível fazer essa pesquisa na mera observação e análise de dados já existentes. Portanto, foi necessário atuar no campo de pesquisa por meio da pesquisa-intervenção.

Esse método de pesquisa envolve o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir mudanças nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, acompanhadas da avaliação dos efeitos dessas interferências. Além disso, tem um caráter prático e por função contribuir com a solução de problemas concretos, característica que se opõe às pesquisas básicas que objetivam ampliar o conhecimento sem necessariamente ajudar na solução de problemas reais. As pesquisas interventivas são consideradas pesquisas aplicadas e comumente nomeadas de “pesquisas do mundo real”, por serem realizadas com e sobre pessoas sem a proteção de um ambiente controlado, protegido (DAMIANI et al., 2013).

Para a autora, a importância desse método está sobretudo em sua contribuição para a produção de conhecimento e pela diminuição da distância entre prática educacional e produção acadêmica. Além disso, as pesquisas aplicadas apresentam grande potencial para subsidiar mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino existentes e avaliar inovações (DAMIANI et al., 2013).

A autora alerta ainda para a distância entre produção acadêmica da área de educação e seus reflexos na prática dos profissionais das instituições de ensino, pois

é comum muitos profissionais apenas repetirem as práticas de seus colegas sem a devida reflexão de seus impactos na vida dos estudantes (DAMIANI et al., 2013).

De acordo com Zeicher e Diniz Pereira (2005), as pesquisas do tipo intervenção são importantes na produção de conhecimentos e transformação social. Os autores entendem que os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de contribuir com a prática de outros profissionais, além de serem incorporados em formação inicial e continuada e ainda oferecer direcionamentos para políticas educacionais.

As intervenções também guardam semelhanças com a atividade experimental, pois ambas estão em busca de tentar coisas novas. No entanto, os experimentos são orientados pelo paradigma da pesquisa quantitativa. Na pesquisa interventiva não há preocupação em controlar as variáveis que poderiam afetar os efeitos da intervenção, pois não objetiva estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações e predições exatas (DAMIANI et al., 2013).

O relato de uma pesquisa do tipo intervenção deve contemplar seus dois aspectos metodológicos, que são o método da intervenção e o da avaliação da intervenção. O primeiro é a intervenção propriamente dita e deve ser descrito em detalhes, o que exige planejamento e criatividade. Além disso, deve dialogar com a teoria que o embasa, para auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade e na sua implementação. Assim, o método da intervenção deve ser bem explicitado para que possa ser posteriormente avaliado, servindo de base para a solução do problema ou abrindo caminho para novas investigações. O componente investigativo das pesquisas do tipo intervenção precisa ter o seu lugar reservado no relatório, pois é este elemento que garante preservar o caráter investigativo das pesquisas do tipo intervenção (DAMIANI et al., 2013).

A pesquisa lançou mão, ainda, das anotações dos diários de campo, que consistem num relato escrito daquilo que a investigadora vê, ouve, experiencia e pensa. Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), procurei produzir os registros com uma parte descritiva e outra reflexiva. Na parte descritiva, mais extensa, fiz o registro detalhado do que ocorreu no campo, enquanto na parte reflexiva reservei espaço para ideias, estratégias, reflexões, palpites e identificação de possíveis padrões que emergissem no processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa considerou também as produções dos estudantes realizadas durante as atividades. Tais produções contemplaram atividades individuais e coletivas de escrita, de desenho e práticas/ lúdicas. Os momentos de feitura das atividades

foram registrados por fotos e escritos no diário de campo, sendo algumas gravadas em áudio.

A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas:

1. Observação participante em uma turma de 4º ano de Ensino Fundamental I;
2. Planejamento da intervenção pedagógica;
3. Realização da intervenção pedagógica;
4. Análise dos dados produzidos.

### **3.1 Observação participante em uma turma de 4º ano de EF I**

Conforme inicialmente relatado no percurso da pesquisa, durante todo ano letivo de 2018, busquei conhecer as dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem deste segmento da educação. Dentre os aspectos que considerei relevantes para pensar em uma pesquisa-intervenção de Educação Ambiental no Ensino Fundamental I foram as características do ensino voltado para esta faixa etária. Assim, de acordo com o Currículo em Movimento da Secretária de Educação:

Nesta etapa da vida, crianças de 6 a 10 anos são curiosas, questionadoras, sociáveis e dotadas de imaginação e desejo de aprender, sendo o lúdico bem peculiar dessa fase. Este é o momento em que a capacidade de simbolizar, perceber e compreender o mundo e suas diversidades, por meio de relações socioculturais, possibilita a estruturação de seu modo de pensar e agir no mundo, além da construção de sua autonomia e de sua identidade. Ao promover experiências pessoais e coletivas com o objetivo da formação de estudantes colaborativos, pesquisadores, críticos, responsáveis por suas aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).

Além disso, o Currículo em Movimento do Distrito Federal<sup>2</sup> apresenta, entre os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental previstos nas normativas pedagógicas da SEEDF e pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

---

<sup>2</sup> “Currículo em Movimento” é o currículo do sistema de ensino do Distrito Federal e é assim nomeado porque entende a identidade dinâmica do documento. Ao se propor em movimento, prevê a necessidade de ser constantemente avaliado e ressignificado a partir das concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2018).

- Promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a **formação de atitudes e valores**, permitindo vivências de diversos letramentos;
- **Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social** dos processos histórico-geográficos, da diversidade, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
- Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 9, grifos nossos).

Essas orientações também foram relevantes na condução das atividades, embora nem todos os objetivos descritos tenham sido contemplados na intervenção pedagógica.

### 3.2 Planejamento da intervenção pedagógica

As atividades de intervenção pedagógica foram pensadas esforçando-se para integrá-las com aspectos já previstos no currículo. Além disso, buscaram respeitar as especificidades dos anos iniciais, incluindo os elementos ludicidade, cooperação, afetividade e formação para cidadania. Os tempos destinados à realização das atividades também procuraram se adequar ao calendário do ano letivo, não impedindo que outras atividades e eventos fossem realizados.

As atividades buscaram, ainda, respeitar os ritmos próprios das aprendizagens, da rotina escolar, dos espaços e dos recursos disponíveis. Além disso, não intencionaram estabelecer relações de causa e efeito ou fazer generalizações e predições exatas a partir de seus achados.

Nesse contexto, as atividades buscaram inicialmente captar noções prévias sobre pertencimento aos espaços e grupos sociais de convivência, procurando construir a noção de pertencer a um mundo maior e compartilhado por outros seres humanos e outras espécies.

Em seguida, buscamos oportunizar experiências individuais e coletivas que promovessem a ampliação do contato com o meio ambiente acessível aos estudantes no convívio escolar. As atividades não visavam apenas o conhecimento científico, embora fossem potencialmente ricas na construção de aprendizagens de conteúdos de ciências da natureza, mas estimulavam sobretudo a construção de vínculo afetivo, respeitoso e próximo com o ambiente. Além disso, as atividades propostas possibilitavam ao mesmo tempo experiências que despertavam os sentidos, emoções

e percepções visuais, inspirando a cooperação e o envolvimento alegre e descontraído entre os participantes.

### 3.3 Realização da intervenção pedagógica

A pesquisa-intervenção foi realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I do turno vespertino da Escola Classe 415 Norte.<sup>3</sup> A turma tinha 24 estudantes matriculados, na faixa etária entre 9 e 12 anos, sendo 14 meninos e 9 meninas frequentes (um menino encontrava-se de atestado médico por tempo indeterminado). Ou seja, 23 estudantes participaram da pesquisa, mas nem todos realizaram ou participaram de todas as atividades desenvolvidas. Ao todo, foram realizadas 9 atividades, algumas em sala de aula e outras no Parque Olhos d'Água, no período de 14 de novembro a 13 de dezembro de 2018.

Conforme apresentado no quadro 1, as atividades foram realizadas em quatro momentos: 1. Escuta inicial, 2. Carta da Terra; 3. Vivência no Parque Olhos d'Água; 4. Entrevista final. Elas foram realizadas com três intencionalidades: a) identificar as percepções de pertencimento aos espaços de convivência dos estudantes e, mais amplamente, ao meio ambiente; b) ampliar a noção de pertencimento a esses espaços; c) promover às crianças uma vivência na natureza de forma lúdica, divertida e fomentando o respeito pelo ambiente e por outras espécies.

Quadro 1– Momentos da intervenção pedagógica

Momento	Atividade	Local e data de realização	Intencionalidade
Escuta inicial	Construção de um diagrama sobre pertencimento a espaços de convivência	Sala de aula 14/11/2018	Identificar noções de pertencimento
Carta da Terra	Estudo e ilustração da Carta da Terra para Crianças	Sala de aula 19/11/2018 e 21/11/2018	Ampliar noções de pertencimento
	Janelas da Terra	1º dia no Parque	

<sup>3</sup> A Escola Classe 415 Norte tem 45 anos de atuação. Atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. No ano de 2017, alcançou nota 7 no Ideb. Disponível em <qedu.org.br>.

Vivência no Parque Olhos d'Água	Abrace uma árvore	28/11/2018	Ampliar noções de pertencimento; promover vivência lúdica em ambiente natural
	Caminhar juntos em silêncio	2º dia no Parque 6/12/2018	
	Trilha de surpresas	3º dia no Parque	
	Que animal sou eu	11/12/2018	
Entrevista	Entrevista aberta, retomando diagrama inicial	Sala de aula 13/12/2018	Identificar noções de pertencimento

Fonte: a autora (2018).

### 3.3.1. Escuta inicial

A primeira atividade dessa etapa foi realizada por 22 estudantes no espaço da sala de aula, buscando identificar grupos, espaços, instituições e lugares que apresentam proximidade e importância para suas vidas. Assim, inicialmente construímos coletivamente no quadro os nomes desses diferentes espaços ou grupos sociais que permeiam a vida dos estudantes. Para melhor compreensão deles, citei alguns exemplos. A partir daí, foram sugeridos por eles a família, a escola, a comunidade (muitos citaram as regiões administrativas onde residem, mas combinamos de nomear todas de comunidade), os amigos, a igreja, Deus, estados de origem de seus familiares ou outras regiões do Distrito Federal, o grupo de escoteiro, os professores, o Cerrado, o meio ambiente, a natureza, o Parque Olhos d'Água, a quadra 415 Norte, o universo e outras espécies.

Após este momento, orientei os estudantes a representar com circunferências (todos receberam 6 esferas de molde em diferentes tamanhos) os lugares e instituições de acordo com o grau de importância e de proximidade em relação a eles. Foi proposto que todos se representassem no centro de uma folha A3 e, depois, seguissem acrescentando as demais representações, considerando os critérios já mencionados (importância e proximidade). Assim, esferas grandes e próximas deles, localizados no centro, representariam maior grau de importância e proximidade em suas vidas. Além disso, foi considerada na análise a ausência de representação, interpretada como menor grau de importância e proximidade para o estudante.

Esse formato de representação foi inspirado nos diagramas de Venn, originalmente muito utilizados na matemática, mas também empregados com adaptações em metodologias participativas para representar vínculos de instituições

e grupos com as comunidades e, desse modo, refletir sobre as relações e ampliá-las (KUMMER, 2017).

Aqui a intenção foi identificar os conhecimentos prévios sobre pertencimento dos estudantes sem necessariamente associá-los ao conceito, um formato pensado para eles se expressarem sem necessariamente dominar os conceitos teóricos por trás da noção de pertencer.

### 3.3.2 Carta da Terra

Visando ampliar a noção de pertencimento, foi realizada uma segunda atividade: a leitura coletiva da Carta da Terra<sup>4</sup> adaptada para crianças, também em sala de aula e por 23 estudantes.

Em um primeiro momento, busquei esclarecer qual era a proposta do documento e, posteriormente, fiz a leitura coletiva em *slides* projetados para a visualização de todos. Alguns trechos da carta foram comentados para que eles pudessem compreendê-los melhor. Posteriormente, o mesmo texto foi entregue impresso dividido em partes (trechos) para diferentes alunos para que eles pudessem ilustrá-los, representando sua compreensão ou a mensagem que gostariam de transmitir com aquele fragmento de texto. Alguns estudantes produziram os desenhos em dupla e outros, individualmente.

A culminância (apresentação das produções para a turma) dessa atividade ocorreu em outro dia, com os estudantes apresentando verbalmente o que pensaram ao realizar seus desenhos. Nessa ocasião, também puderam conhecer todas as ilustrações feitas pelos colegas. Posteriormente viram numa apresentação em *slides* as ilustrações originais da publicação da Carta da Terra adaptada para crianças.

Destaquei um princípio da Carta da Terra sobre conhecer bem o lugar onde se vive e projetei dois vídeos sobre o Cerrado brasileiro,<sup>5</sup> destacando sua relevância para

---

<sup>4</sup> “A Carta da Terra é uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global no século XXI que busque ser justa, sustentável e pacífica. A carta reconhece que a proteção ambiental, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento econômico equitativo, o respeito aos direitos humanos, a democracia e a paz são interdependentes. Sua elaboração foi iniciativa da ONU, mas seu resultado é fruto de uma série de debates interculturais a respeito de objetivos comuns e valores compartilhados feitos em todo o mundo num período de mais de uma década”. Para torná-la acessível numa perspectiva pedagógica, foi criada a Carta da Terra para Crianças com essa mesma abordagem, porém numa linguagem mais acessível. Disponível em: <[ebooksbrasil.org/adobeebook/cartadaterra.pdf](http://ebooksbrasil.org/adobeebook/cartadaterra.pdf)>.

<sup>5</sup> “Você conhece o Cerrado?”. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=orGhCBbK4lw](https://www.youtube.com/watch?v=orGhCBbK4lw)>. Vídeo em animação sobre o Cerrado. Produção: WWF Brasil. Publicado em 26/8/2014 (acesso em 22/10/2018).

o abastecimento de água de outros ecossistemas, suas características peculiares, tais como a presença de raízes profundas, e os impactos ambientais sofridos. Neste mesmo contexto, conhecemos a localização deste e dos demais biomas no mapa do Brasil. Os estudantes pintaram a localização de cada um no mapa e criaram legendas.

### 3.3.3. *Vivências no Parque Olhos d'Água*

As atividades no parque Olhos d'Água foram baseadas na obra *Brincar e Aprender com a Natureza*, de Joseph Cornell (1996). As brincadeiras escolhidas estão inseridas na organização proposta pelo autor em:

- Contato com a natureza (“janelas da Terra” e “abraçe uma árvore”);
- Uma atividade especial (“caminhada juntos e em silêncio”);
- Até onde vai sua percepção visual (“trilha de surpresas”);
- O equilíbrio com a natureza (“que animal sou eu?”).

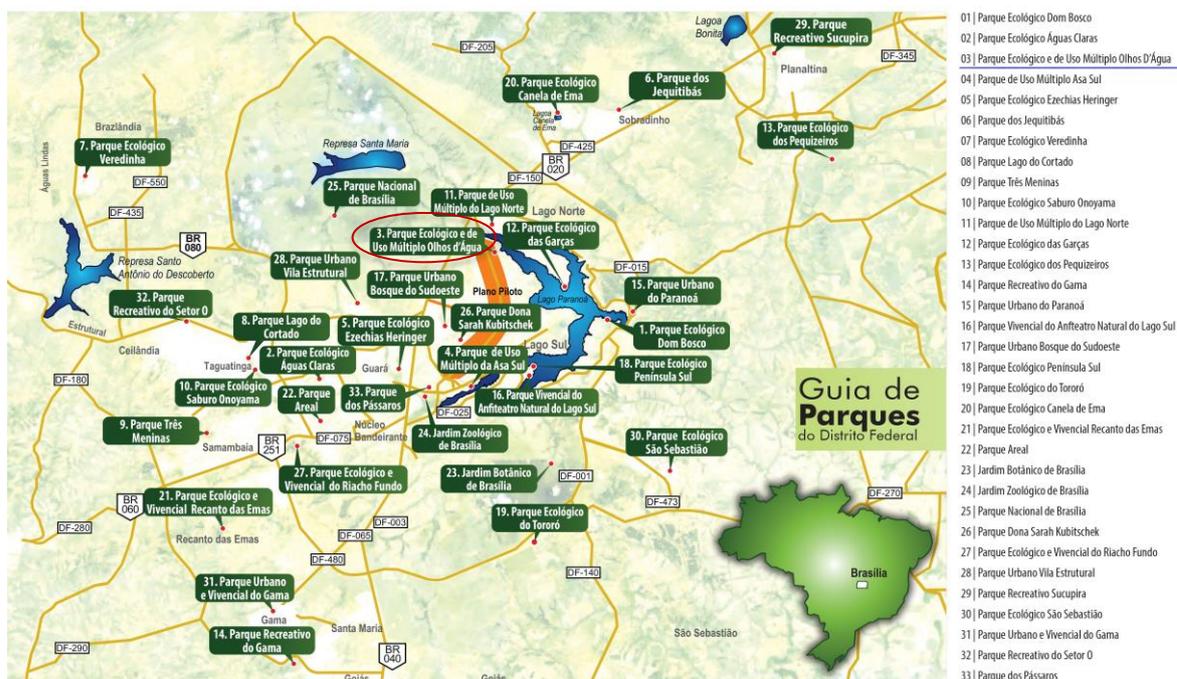
As atividades contemplaram experiências individuais e coletivas, favorecendo a cooperação em detrimento da competição. Os estudantes foram levados a entrar em contato com a natureza, buscando reverter suas resistências e medos. Muitos demonstraram receio em tocar pequenos insetos, por exemplo, mesmo sabendo que eram inofensivos. Assumimos, aqui que nós humanos, assim como os ambientes construídos e socialmente compartilhados, somos partes integrantes da natureza. No entanto, também sabemos que há existência de um discurso predominante de que os espaços naturais (com menos intervenção humana) são comumente entendidos e assimilados como natureza, enquanto outros, que são modificados por interferência humana, não. É certo que este trabalho busca superar e ao mesmo compreender tais barreiras, mas reconhecemos que esses discursos predominantes acabam por acentuar essa separação.

O Parque Ecológico de Uso Múltiplo Olhos d'Água está localizado entre as quadras 413 e 414 do bairro Asa Norte, no Distrito Federal. Possui uma área de 21,5 hectares e é constituído de bosque com vegetação do Cerrado, contornado por cursos d'água e mata de galeria (ALMEIDA et al., 2017).

---

“Cerrado, a ‘floresta de cabeça para baixo’ que leva água à boa parte do Brasil”. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=wIQ4yliowHw](https://www.youtube.com/watch?v=wIQ4yliowHw)>. Publicado em 8/2/2018 (acesso em 22/10/2018).

Figura 1 – Localização do Parque Olhos D'Água



Fonte: <http://www.ibram.df.gov.br>

Figura 2 – Croqui do Parque Olhos d'Água



Fonte: [sosparqueolhosdaqua.blogspot.com](http://sosparqueolhosdaqua.blogspot.com).

Seus principais atrativos são as trilhas ecológicas, local para exercícios físicos, eventos musicais e lazer infantil. A vegetação localizada próxima aos cursos d'água apresenta fisiologia que se diferencia do típico Cerrado e exuberância paisagística,

além de grande riqueza ambiental em termos de ecossistema. A Lagoa do Sapo, localizada no interior do parque, é considerada um grande regulador térmico, pois influencia no seu microclima (ALMEIDA et al., 2017). Além disso, parte da vegetação encontrada ali é identificada com placas, facilitando a interação com o público.

Ademais, o Parque Olhos d'Água está localizado a poucos metros de distância da Escola Classe 415 Norte e o acesso a ele é fácil, rápido e seguro. O primeiro dia de atividades no Parque contou com a participação de 23 estudantes, quando foram realizadas duas brincadeiras: “janelas da Terra” e “abraça uma árvore”.

A intenção aqui foi aproximar os estudantes da natureza e ampliar a afetividade e o pertencimento ao local. Assim, as orientações para a primeira atividade (“janelas da Terra”) consistiram em solicitar aos estudantes que se reunissem em círculo embaixo de algumas árvores de grande porte e depois se deitassem em mantas e lençóis posicionados logo atrás deles, sem perder a formação. Era importante que se sentissem confortáveis na posição. Deitados e de olhos fechados, foram convidados a ouvir os sons presentes no parque: o canto dos pássaros, das cigarras e do vento. O Parque estava silencioso, então foi possível apreciar bem os sons que eram próprios do ecossistema (imagem 1).

Figura 3 – “Janelas da Terra” (adaptada)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Em um segundo momento, eles foram chamados a observar a temperatura do solo em que estavam deitados. Quem quisesse poderia tocar no solo, se mantendo na mesma posição. Foram convidados a fazer respirações profundas e se atentarem à brisa que nos envolvia. Os estudantes permaneceram assim por aproximadamente 20 minutos. No final, eles foram convidados a abrir os olhos e observar a copa das árvores na posição em que se encontravam (de baixo para cima) e a perceberem a

beleza das cores que desfilavam e as formas inusitadas assumidas por galhos e folhas no alto. O dia estava muito iluminado, a vegetação, predominantemente verde, entrava em contraste com o céu azul de Brasília. A quietude alcançada surpreendeu, mas tal fato não impediu as reclamações a respeito dos toquinhos que insistiam em incomodá-los enquanto permaneciam deitados.

Para a segunda atividade, realizada no mesmo dia — “abraçe uma árvore” —, os estudantes precisaram formar duplas e, para isso, foi solicitado que escolhessem um colega da sua confiança. Depois de formadas as duplas, cada criança colocou uma venda no seu companheiro e o conduziu a uma árvore que lhe pareceu interessante. As distâncias percorridas foram de 30 a 50 metros. A criança tinha que conduzir o colega “cego” e auxiliá-lo no exame da árvore, fazendo perguntas como: “como é a textura da casca? Existem outros seres vivos morando aqui? Você consegue abraçar a árvore? Você pode encontrar alguma planta crescendo nela?”. Depois que o colega vendado terminava a investigação, o outro devia trazê-lo de volta para a base por um caminho diferente, tirar sua venda e deixar que ele encontrasse a sua árvore, agora observando o seu entorno. As crianças se revezaram entre si para fazer a atividade. Assim seguiu-se com as demais duplas. Fui liberando-as aos poucos, orientando novamente sobre os cuidados de segurança. Aos poucos, todos compreenderam a proposta. A partir dessa atividade, os estudantes escreveram como tarefa de casa um texto do gênero notícia relatando a atividade realizada.

No segundo dia no parque Olhos d'Água foi realizada uma atividade que recebeu o nome de “caminhar juntos em silêncio”, também proposta por Cornell (1996). Ela consistiu em uma caminhada exploratória pelo Parque sob a condição de fazê-la em silêncio e numa postura respeitosa com os seres vivos que ali habitam. Antes de iniciarmos, os estudantes receberam as orientações das condições da caminhada e se comprometeram a cumpri-las. Depois, realizaram um desenho de algo que viram e apreciaram no percurso.

No próximo dia de atividades no Parque Olhos d'Água foram desenvolvidas as brincadeiras “trilha de surpresas” e “que animal sou eu?”, ainda baseadas na obra de Cornell (1996), com a intenção de explorar a ludicidade e, sobretudo, colocar novamente as crianças em contato com a natureza numa perspectiva prazerosa e, ao mesmo tempo, possibilitar o aprendizado sobre camuflagem e características de alguns animais do Cerrado.

A atividade “trilha de surpresas” demandou um pequeno tempo de espera dos estudantes para que eu pudesse preparar a trilha com vários elementos artificiais (15

objetos ao todo), dentre eles bolas de árvore de natal, caixa de papelão pequena, cesta de vime, pulseiras, embalagem de sabonete, fita métrica etc.). Os objetos foram espalhados por um caminho de aproximadamente 15 metros. Eles foram colocados ao longo desse caminho, alguns com cores mais destacadas, como vermelho, e outros que ficavam imperceptíveis aos olhares menos atentos.

Os estudantes fizeram o percurso da trilha em duplas, tentando identificar os objetos colocados ao longo do caminho. Deveriam contá-los, mas não recolher. Na volta, as crianças deveriam me dizer quantos objetos foram encontrados. No final, caminhamos juntos novamente pela trilha e fomos recolhendo os elementos e fazendo a contagem. O tempo aproximado para esta atividade foi de uma hora. O tempo gasto para percorrer a trilha foi de aproximadamente dois minutos.

Na atividade seguinte, “que animal sou eu?”, uma criança deveria receber uma placa nas costas com o desenho de um bicho. Aqui, utilizamos os desenhos que eles fizeram da fauna do Cerrado em um momento anterior do processo de ensino e aprendizagem sobre o bioma. Com o desenho nas costas, o estudante ia fazendo perguntas para os demais colegas, que só poderiam responder sim, não ou talvez, até adivinhar o animal que ele era.

Para realizar esta brincadeira, nos organizamos em círculo. O revezamento acontecia a pedido dos estudantes que queriam participar. Eles iam testando perguntas do universo dos animais para tentar adivinhar quem eram: Eu tenho asas? Eu voou? Eu coloco ovos? Eu tenho quatro patas? Eu sou um mamífero? Eu ando em grupos? Eu vivo no Cerrado? Eu caço? Eu sou venenoso?

Após finalizado o conjunto de atividades, foi solicitado em sala aos estudantes a escrita de um parágrafo de texto com um desenho, dizendo como eles se sentem em relação à natureza. A intenção era que eles expressassem sua percepção de natureza após terem participado das vivências no Parque.

### *3.3.4 Entrevista final*

Após finalizar as atividades de intervenção pedagógica, realizei uma entrevista aberta com cada estudante, retomando as escolhas feitas por eles na primeira atividade. Relembrei os critérios adotados para elaboração do esquema — importância e proximidade — e solicitei que explicassem suas escolhas iniciais. No final, perguntei se acrescentariam algum novo elemento. A entrevista foi feita com a visualização do esquema montado pelo aluno na primeira atividade. No entanto, a lista das demais opções sugeridas e expostas no quadro coletivamente não foi mostrada novamente durante a entrevista, de modo que, ao responder minha pergunta final (se acrescentaria algum outro espaço ou grupo social), o estudante precisaria recorrer a um elemento que fosse significativo para ele ou que ele tinha percebido ser relevante no processo.

## **3.4 Análise dos dados**

### *3.4.1 Escuta inicial e entrevista*

A escuta inicial foi analisada numa perspectiva quantitativa, buscando identificar quais grupos e instituições foram mencionados pelos estudantes em seus diagramas. Com esses resultados, procuramos dialogar com as teorias que nortearam a pesquisa. Posteriormente, no final do processo, analisamos os discursos dos sujeitos da pesquisa justificando suas escolhas nos diagramas. Essa análise considerou os discursos na íntegra, individualmente, e as abordagens e posicionamentos percebidos pelo conjunto de depoimentos. Assim, de modo qualitativo e interpretativo, identificamos cinco pistas sobre a noção de pertencimento que emergiram das explicações dadas pelos estudantes. Para essa identificação, foram agrupados trechos dos depoimentos que sugeriam elementos de pertencimento semelhantes entre si.

### *3.4.2 Carta da Terra para Crianças*

A atividade relativa à Carta da Terra foi analisada por meio dos desenhos e das explicações orais dos estudantes aos seus desenhos, gravadas e consideradas na

íntegra. Assim, procuramos interpretar as percepções, entendimentos e reelaborações que os estudantes tiveram ao realizar a atividade. Além disso, buscamos refletir sobre as lacunas evidenciadas com essa estratégia pedagógica. Refletimos, ainda, a partir da experiência que tivemos, sobre sua viabilidade para tratar temas socioambientais, pertencimento e compartilhamento de responsabilidades.

### *3.4.3 Vivência no Parque Olhos d'Água*

As vivências com a natureza no Parque Olhos d'Água foram analisadas a partir das observações em campo durante o desenvolvimento das atividades. Considerando o envolvimento dos estudantes, as percepções obtidas nos levaram a dialogar também com o referencial teórico que norteou a pesquisa.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Organizamos os dados considerando a transcrição das entrevistas finais juntamente com o diagrama produzido pelos estudantes no início do processo. As transcrições incluídas nos resultados e análise da pesquisa contemplaram 16 alunos. Nem todos os diagramas e entrevistas foram aqui apresentados, porque não houve clareza na fala do estudante para a transcrição ou o estudante não realizou a entrevista final.

Optamos, primeiro, por apresentar no corpo do texto os depoimentos completos com seus respectivos diagramas, buscando respeitar o discurso e raciocínio construídos pelos estudantes. Usamos esse formato, também, para apresentar os sujeitos da pesquisa. Em seguida, na discussão teórica, incluímos as pistas de pertencimento e os trechos dos depoimentos que os inspiraram. Destacamos, no entanto, que as pistas foram identificadas a partir da leitura integral dos depoimentos. Os nomes apresentados dos sujeitos da pesquisa são todos fictícios.

## 4.1 Sujeitos da pesquisa

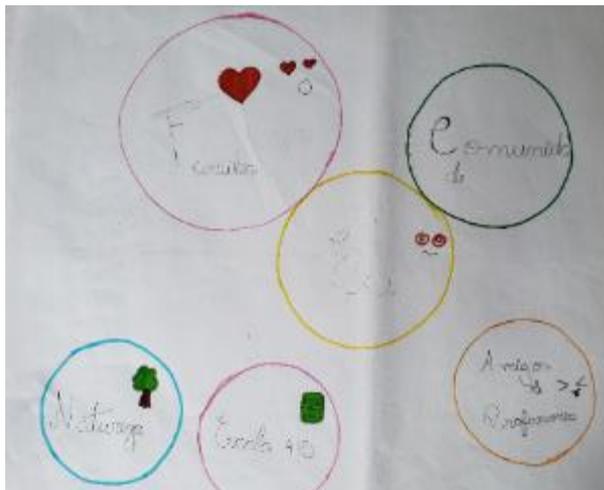
Figura 4 -- Diagrama aluna Maria



“Eu fiz minha família maior porque minha família é mais especial do que tudo aqui, sem ela não estaria viva, ficaria triste. Essa Escola 415 Norte tem um significado para mim. Quando eu sair daqui vou ficar muito triste. Vou continuar vindo aqui para lembrar quando era daqui. Eu amo essa escola. Ela é como se fosse parte de mim sem ela eu não existiria. Outras espécies, como plantas e animais. Animais e plantas são tipo um significado grande perto de mim, só que eu coloquei pouco porque não tenho muita proximidade com animais e plantas, mas eles têm um significado bem grande na minha vida. Eu moro no Itapuã e eu gosto muito de lá. Meus amigos são divertidos. Lá é um lugar calmo e eu acho legal lá... divertido. Natureza longe de mim. Eu gosto de natureza. Só que de mosquito não! É isso!” (aluna Maria).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 5 – Diagrama aluna Isabela



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

“Eu escolhi a família maior e mais próxima de mim porque a minha família sempre vem em primeiro lugar. Eu acho que ela vem em primeiro lugar do que eu mesma. A minha comunidade eu também coloquei muito perto de mim porque, no condomínio do meu pai, eu cresci lá, então eu conheço praticamente todos de lá. Todos me apoiam, apoiam minha família, meus pais e na minha comunidade tem várias crianças que sempre brincam comigo. Meus primos são da minha comunidade. Eu coloquei a Escola Classe 415 mais perto de mim porque desde o 1º ano estou aqui e eu conheço várias pessoas muito legais na 415 Norte e eu quero levar elas para a minha vida toda. Toda minha família mora no condomínio do meu pai. Os meus amigos e professores estão aqui sempre ao meu lado me apoiando, por isso coloquei bem próximos de mim, porque são pessoas que me apoiam” (aluna Isabela).

Figura 6 – Diagrama aluno Ricardo



O Cerrado, eu sei muito sobre os animais, as plantas... eu escolhi o Cerrado porque eu gosto muito de frutas e o Cerrado deve ter muitas frutas, então... Eu também gosto muito de flores, plantas... escolhi o Cerrado porque ele tem muitas coisas que nascem pelo país. A minha família, eu coloquei ela bem pertinho de mim. Eu amo minha família... quando eu era pequeno, minha mãe teve um pouco de problema com meu pai e eles se separaram... aí eu fico com isso na cabeça... aí eu amo muito minha família porque ela ajudou minha mãe a superar isso e me ajudou a superar também... aí eles ajudaram minha mãe chegar onde a gente tá hoje. E a minha cidade... eu não nasci aqui em Brasília, nasci em Goiás, mas Brasília é muito especial para mim porque eu passei bastante tempo em Brasília, mais ou menos uns cinco anos, e também o Lago Norte foi um lugar onde eu, minha mãe, meu pai se adaptou bem e eu arrumei muitos amigos lá, aí a gente começou a morar no Lago Norte, é isso por enquanto” (aluno Ricardo).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 7 – Diagrama aluno Samuel



“Eu botei a família bem grande porque amo minha família, coloquei Campo Grande bem grande porque é onde nasci, também gosto muito de lá, é onde está quase minha família inteira. Eu gosto bastante do meio ambiente porque fiz escoteiro desde que eu pude entrar. Meus amigos são também bem importantes. A escola eu gosto, mas não tanto, por isso eu botei ela mais afastada. E as outras espécies eu botei perto do escoteiro porque lá a gente aprende a gostar delas” (aluno Samuel).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 8 – Diagrama do aluno Henrique



“Eu pensei que a família fosse o mais importante. Os gatos eu aproximaria mais e São Paulo eu aproximaria mais também e acrescentaria o meio ambiente” (aluno Henrique).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

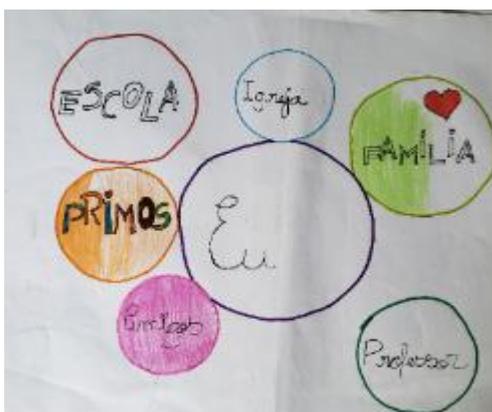
Figura 9 – Diagrama aluno Gustavo



“A família eu escolhi porque ela está sempre perto de mim me ajudando e eu ajudando minha família também. Meio ambiente, eu cuidei muito bem do meio ambiente falando para ninguém jogar lixo no chão, sujar o meio ambiente. A escola eu estudo há muito tempo, desde o 1º ano, e vou estudar aqui até o 5º ano. Varjão é minha cidade preferida desde os cinco anos, eu gosto muito dessa cidade, meu pai, minha mãe mora lá, meus avós, primos, toda família mora lá” (aluno Gustavo).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 10 – Diagrama da estudante Gabriela



“A família é bem próxima e também eu gosto dela. Ela é bem legal e eu amo ela. A escola gosto muito porque aprendo coisas, tenho amigos e já estudo aqui desde o 2º ano, então sou muito grata” (aluna Gabriela).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 11 – Diagrama aluno Bruno



Minha família é o principal na minha vida, sem minha família eu não sei o que faria. Eles me ajudam, me educam. Universo é minha casa, onde eu vivo, meu Sistema Solar, meio ambiente é... moro perto de algumas árvores, gosto muito delas. Na antiga casa que eu morava tinha mais, eu molhava um pouco elas. Brasil é o lugar que eu moro, que eu vivo, o lugar que eu nasci, lugar que eu moro e pretendo morar. A escola é muito importante para mim para ensinar as coisas, fazer amigos, ensinar ler, escrever, fazer tudo” (aluno Bruno).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 12 - Diagrama aluna Beatriz



“Eu escolhi a família porque a família é próxima, porque a gente pode confiar, contar com ela. Brasília eu coloquei aqui mais perto porque a gente mora aqui nesse lugar, onde tem nossas casas. Lago Norte é o lugar onde moro e também onde moram várias pessoas que conheço. O Cerrado tem... não sei explicar, professora. O Cerrado tem várias flores. Porque estudei sobre ele quando era do 1º período. A escola eu coloquei porque é um lugar onde a gente aprende, estuda, conhece pessoas novas e outras coisas. O Parque Olhos d’Água também é um lugar que a gente vai muito. Quando eu era pequena, não saía de lá. Lá é um lugar onde podemos fazer várias coisas, várias brincadeiras como a gente fez esse ano. Natureza é um lugar onde tem plantas bonitas. Também é um lugar que a gente pode brincar. Os amigos que a gente pode contar, confiar, porque tem uns que não são muito confiáveis, tem uns que são e a gente pode contar sempre com eles. O Varjão é um pouco distante porque não sou muito chegada lá, de vez em nunca vou lá visitar minha vó, só quando dá tempo. A igreja é igual eu tava falando para Sandra, a gente não precisa ir para adorar a Deus, então eu coloquei um pouco distante porque não vou muito. Planeta Terra não sei... a proximidade é longe porque não tem como chegar perto” (aluna Beatriz).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 13 – Diagrama aluno José



“Eu coloquei Lago Oeste porque é um lugar que eu gosto, faço muitas coisas lá..., ando de bicicleta... A família gosto muito também, eles me ajudam, eles são legais, brincam comigo, fazem muitas coisas por mim também. Brasil é o lugar que eu moro e gosto muito também. Amigos é que nem o João, é chatinho, mas eu gosto dele. Eu sou feliz, gosto da minha família, dos meus amigos, da minha cidade, do meu país. E a escola é um lugar que eu gosto também, nós aprendemos, nós brincamos, faz um monte de coisa. Acrescentaria se tivesse lugar para uma bola bem grande o Parque Olhos d'Água, porque a gente faz muitas atividades lá” (aluno José).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 14 – Diagrama aluno Paulo



“O Cerrado mesmo eu coloquei porque ele é bom, tem muita mata... quando você respira, você sente a natureza... você fica até meio desconfortável, mas quando passa um tempo você acostuma com os bichos, os mosquitos, os animais. Que experiência você está comentando? Quando a gente foi no Parque Olhos d'Água daquela brincadeira “que animal sou eu”? Que você vai chutando para saber que animal você é. Eu mesmo, gosto de mim, das coisas que faço, fazer conta de matemática, ser cavalheiro, ajudar o próximo, as pessoas. Aqui são os amigos, os amigos de verdade, né! Minha família, às vezes a gente briga, só que a gente se ama, a gente brinca, vai a muitos lugares e eles gastam muito com a gente também” (aluno Paulo).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).



Figura 18 – Diagrama aluno Miguel



“O DF é onde eu moro, meus amigos, a natureza porque é muito bonita, minha família que eu sempre fico perto dela e aonde eu moro, o Paranoá Park, lá tenho muitos amigos e fica muito perto da minha vó e do meu vô. A escola, onde aprendo as coisas, e Sobradinho, porque às vezes vamos lá” (aluno Miguel).

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 19 – Diagrama aluno João Vitor



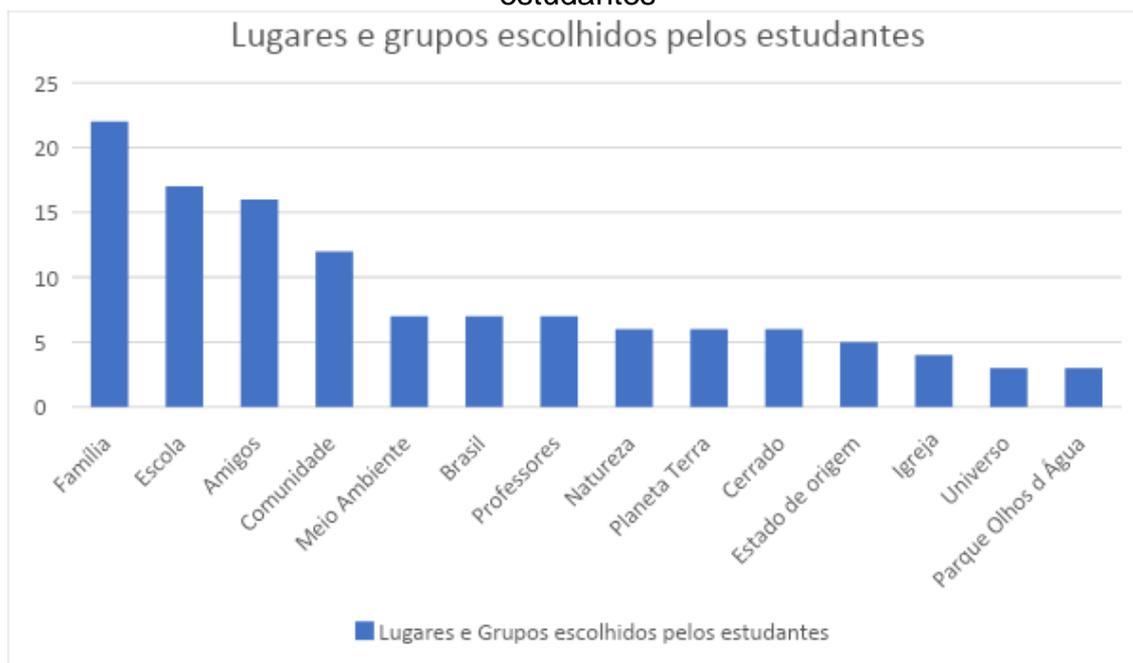
“Eu escolhi esses lugares porque é o lugar que eu vivo, todos eles: minha escola, Brasil, meio ambiente, a minha comunidade, o Cerrado, minha família e o Universo” (aluno João Vitor)

Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

## 4.2 Sobre pertencimento

Na primeira atividade da Etapa 1, “Escuta inicial”, em que foi solicitado aos estudantes a inclusão de grupos sociais e ou espaços que são próximos e importantes para suas vidas, obtivemos os resultados quantitativos expressos na Figura 2.

Figura 20 – Lugares, instituições e grupos de convivência escolhidos pelos estudantes



Fonte: A autora (2018)

Os resultados quantitativos, embora não sejam o foco da pesquisa, nos oferecem alguns elementos para reflexão. O primeiro deles é a constatação de que a instituição escola ainda é entendida nessa faixa etária como um lugar de pertencimento, de experiências próximas e importantes para os estudantes. Na minha experiência com esse segmento, pude perceber que as crianças não separam a escola da própria vida: a escola é, para elas, uma extensão da vida. Nessa fase da educação, observamos que os processos de ensino buscam alcançar as diferentes dimensões da vida dos sujeitos que dela participam. No entanto, observamos nos dados quantitativos o quanto a dimensão de pertença a um todo maior, considerando o meio ambiente, a natureza ou planeta, está ainda difuso e em construção. Isso nos

sinaliza que pensar na construção do conhecimento e da formação da pessoa em uma perspectiva integral e complexa parece ser um caminho a ser trilhado. Para Catalão (2011), o pensamento complexo sistematizado por Edgar Morin:

Dialetiza a noção de totalidade proposta pela teoria sistêmica ao afirmar a retroação das partes no todo, em uma epistemologia de articulações que compreende o indivíduo como dotado de uma dinâmica capaz de manter e transformar o sistema está cada vez mais impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais relacionados aos processos de aprendizagem (CATALÃO, 2011 p. 4).

Para a autora, o “indivíduo é o centro da dinâmica dos processos de aprendizagem” (p. 4) e a abordagem complexa busca diferenciar os fios entrelaçados do objeto e da consciência que o expõem e, ao mesmo tempo, procuram uni-los como um todo indissociável. O pensamento sistêmico, para ela, pode amparar um projeto de EA que busque o desenvolvimento humano e a sustentabilidade da vida. Catalão segue afirmando que:

A transversalidade nesse caso reúne os saberes significativos para os membros de uma comunidade à pluralidade de saberes disciplinares e interculturais, buscando construir uma episteme inter e transdisciplinar, sem graus de hierarquia que impliquem no predomínio de uma linguagem ou tipo de conhecimento. A cognição não subjuga o afetivo (CATALÃO, 2011, p. 4).

Buscando explorar a pesquisa em sua dimensão qualitativa, realizamos, ao final das atividades, uma entrevista para melhor compreensão das escolhas realizadas pelos estudantes, sem buscar uma relação de causa e efeito, mas, a partir de suas explicações, construímos pistas de suas concepções de pertencimento. A identificação dessas pistas é fruto da interpretação dos depoimentos dos estudantes. Desse modo, procuramos — a partir das pistas de pertencimento sinalizadas pelos estudantes — dialogar com o referencial teórico que norteou a pesquisa. Em alguns casos, foi preciso buscar outras fontes teóricas.

A partir da interpretação das falas dos estudantes, identificamos cinco pistas principais que sinalizam o sentimento de pertencer: afetividade; origem; permanência; formação; e território experienciado.

Cabe esclarecer que as categorias emergiram da leitura dos discursos dos estudantes. Isso significa afirmar que não havíamos criado as categorias/ pistas de pertencimento *a priori*, mas que elas foram identificadas nas falas dos estudantes. Observamos que havia uma recorrência no conjunto dos discursos dos sujeitos da

pesquisa. No entanto, nosso olhar sobre seus discursos estava direcionado pelas lentes dos referenciais teóricos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. Destacamos, ainda, que as pistas não são descoladas umas das outras, mas complementares e todas elas orbitam a noção de pertencer.

#### 4.2.1 Afetividade

A primeira pista, a afetividade, é recorrente nas falas dos estudantes quando se referem sobretudo à família, mas também à escola, aos amigos, à comunidade, ao Cerrado e a outros espaços e grupos. Entendemos que esse sentimento de pertencer está relacionado ao afeto que dispensamos e ao afeto que recebemos. Está ainda relacionada à confiança e ao apoio mútuo.

*“Minha família é o principal na minha vida, sem minha família eu não sei o que faria. Eles me ajudam, me educam” (aluno Bruno).*

*“Eu escolhi a família porque a família é próxima, porque a gente pode confiar, contar com ela” (aluna Beatriz).*

*“Essa Escola 415 Norte tem um significado para mim. Quando eu sair daqui vou ficar muito triste. Vou continuar vindo aqui para lembrar quando era daqui. Eu amo essa escola” (aluna Maria).*

*“Eu gosto do Cerrado porque é como minha casa” (aluno Felipe).*

A afetividade aqui identificada é lembrada pela autora Mendonça (2000) como o principal ingrediente apontado por Joseph Cornell para uma efetiva conservação dos espaços naturais. De acordo com a autora, as informações que temos sobre catástrofes naturais e sobre os impactos das atividades humanas são insuficientes para promover processos de efetiva transformação na organização social e nas formas de nos relacionar com o mundo. O equilíbrio entre a razão e o sentimento é fundamental. Para ela, “Não há como expandir uma consciência conservacionista da natureza se a relação afetiva com ela não estiver impregnada na cultura de um povo” (MENDONÇA, 2000, p. 3). Para Catalão (2003, p. 32):

Existe um consenso entre as teorias pedagógicas de que é preciso contextualizar, articular informações, promover relações e conexões para que aconteça a aprendizagem. Percebe-se cada vez mais ser impossível separar os aspectos cognitivos das expressões emocionais e sociais presentes em todo processo de aprendizagem.

Rita Mendonça defende que, se é um erro considerar apenas o conhecimento científico na organização e transmissão de informações por não ter uma repercussão no corpo das pessoas a despeito dos apelos alarmistas e realistas para gerar os processos de mudança de atitudes, do mesmo modo:

Trabalhar com questões emotivas focadas nos sentimentos, ainda que essencial, também não é por si só suficiente para gerar as mudanças necessárias. É preciso que os processos educativos atuem no centro da vontade, onde se localiza nosso reservatório de motivação e energia (MENDONÇA, 2007, p. 3).

#### 4.2.2 Origem

A segunda pista está relacionada com a origem e refere-se a algumas escolhas dos diagramas em que encontramos a explicação pelo fato dele ou da família terem nascido naquele lugar. Sugere uma ligação, uma identidade.

*“... coloquei Campo Grande bem grande porque é onde nasci, também gosto muito de lá é onde está quase minha família inteira”* (aluno Samuel).

*“... São Paulo eu aproximaria mais...”* (aluno Henrique).

Essa pista nos remete às ideias defendidas por Laís Mourão (2005), nas quais aponta que a visão fragmentada de ser humano, desenraizada de seu solo de origem, tem sido um dos principais obstáculos para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social. Estamos aqui reconhecendo em outra dimensão da vida a importância de enraizamento, de olhar para a sua origem, para, a partir disso, empreender processos mais significativos no trabalho da EA. Para a autora:

O enraizamento físico e biológico do sujeito humano é uma referência necessária na construção da ideia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, a nossa autocompreensão humana como coexistentes em um cosmos (MOURÃO, 2005 p. 249).

#### 4.2.3 Permanência

A terceira pista da noção de pertencimento dos estudantes está relacionada à permanência. Em muitos trechos eles associaram a importância atribuída à escola, as

suas comunidades e a outros espaços fazendo referência ao tempo em que fizeram ou fazem parte de suas histórias de vida.

*“A escola gosto muito porque aprendo coisas, tenho amigos e já estudo aqui desde o 2º ano, então sou muito grata” (aluna Gabriela).*

*“A escola eu estudo há muito tempo, desde o 1º ano, e vou estudar aqui até o 5º ano”. “Varjão é minha cidade preferida desde os cinco anos” (aluno Gustavo).*

*“Eu coloquei a Escola Classe 415 mais perto de mim porque desde o 1º ano estou aqui e eu conheço várias pessoas muito legais na 415 Norte e eu quero levar elas para a minha vida toda” (aluna Isabela).*

Assim, entendemos a pista de pertencimento relacionada à permanência como um indicativo de que as experiências que são incorporadas ao cotidiano escolar são mais propensas de serem assimiladas como uma experiência de vida. Os estudantes nos sugerem, portanto, que as propostas de EA permanentes nos currículos escolares poderiam ser mais marcantes. A permanência aqui sinalizada contrapõe ao excesso de informações rápidas e passageiras a que os processos de ensino e aprendizagem são frequentemente submetidos e se ancora na ideia de possibilitar uma vivência que de fato toca o sujeito, e não apenas passa por ele. Entendo que precisamos refletir sobre o acúmulo de informações que não necessariamente se constitui em formação.

Larrosa (2002) nos leva a refletir sobre como as informações que recebemos são processadas e incorporadas a nossa experiência de vida. Para o autor, tudo que se passa, passa demasiadamente depressa e cada vez mais com pressa. A velocidade com o que nos são dados os acontecimentos, característica do mundo moderno, nos impede de uma conexão verdadeira. Para ele, a pressa é inimiga de uma experiência verdadeira.

#### 4.2.4 Formação

A quarta pista está associada a formação alcançada. No que tange sobretudo à escola, as crianças associam a sua importância ao que eles adquiriram de conhecimento, mas também deixam implícito em suas falas outros aspectos como a de um sentimento de bem-estar, a de se sentirem queridos e integrados.

*“E a escola é um lugar que eu gosto também, nós aprendemos, nós brincamos, faz um monte de coisa” (aluno José).*

*“A escola eu coloquei porque é um lugar onde a gente aprende, estuda, conhece pessoas novas e outras coisas” (aluna Nádia).*

*“A escola é muito importante para mim para ensinar as coisas, fazer amigos, ensinar ler, escrever, fazer tudo” (aluno Bruno).*

Nesse sentido, compreendemos essa formação com múltiplas dimensões. Ou seja, que não considera apenas o conhecimento científico, mas envolve aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

Nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal encontramos a afirmação de que a escola é:

*Um lugar de instrução e socialização de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10).*

De acordo com o Currículo, a educação integral — ao valorizar o ser humano numa perspectiva multidimensional e os direitos coletivos — contribui para uma ruptura na lógica de poder punitivo e, ao mesmo tempo, fortalece a responsabilidade com a Educação para Diversidade, Cidadania, Educação para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Colabora ainda “com a formação de um ser mais ético consigo mesmo, solidário com próximo e integrado com a natureza que o circunda” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

É papel da escola, como espaço social de produção de conhecimento, orientar suas práticas pedagógicas em formação humana considerando os sujeitos que dela participam em sua integralidade.

#### *4.2.5 Território experienciado*

A quinta pista está relacionada com a inserção territorial e com espaço experienciado, aqui entendido como espaço vivido, singular e carregado de significações (STANISKI et al., 2015). Em muitos trechos percebemos que os estudantes justificam suas escolhas a partir de suas vivências e relações criadas com determinado local. Nesse sentido espaço é entendido como lugar.

*“Eu coloquei Lago Oeste porque é um lugar que eu gosto, faço muitas coisas lá... ando de bicicleta” (aluno José).*

*“O Parque Olhos d’Água também é um lugar que a gente vai muito. Quando eu era pequena, não saía de lá. Lá é um lugar onde podemos fazer várias coisas, várias brincadeiras como a gente fez esse ano” (aluna Beatriz).*

*“O Cerrado mesmo eu coloquei porque ele é bom, tem muita mata... quando você respira, você sente a natureza... você fica até meio desconfortável, mas quando passa um tempo você acostuma com os bichos, os mosquitos, os animais” (aluno Paulo).*

Para a geografia humanística, o conceito de lugar é produto da experiência humana. Assim, espaço se torna lugar na medida em que é experienciado e valorizado, que possui significação para a pessoa. É, portanto, mais concreto do que o espaço (STANISKI et al., 2015). Os autores destacam ainda que:

O conceito de lugar assume caráter subjetivo, uma vez que cada indivíduo já traz uma experiência direta com seu espaço, com seu lugar, houve um profundo envolvimento com o local para adquirir tal pertencimento (STANISKI et al., 2015, p.6).

Ainda segundo os autores, as pessoas são capazes de desenvolver referências com vários lugares afetivos na medida em que vivenciam experiências em localidades espaciais diferentes (STANISKI et al., 2015).

Essa pista de noção de pertencimento nos leva a pensar em metodologias de EA que permitam vivências com espaços naturais, com o intuito de ampliar a noção de pertencimento dos estudantes a estes espaços e, conseqüentemente, de vínculos afetivos e relações mais equilibradas e respeitadas com outras formas de vida.

Em várias justificativas para a escolha do universo, do planeta, do país, da cidade estão a explicação de que é “porque moro aqui”, ou seja, de que faz parte desse espaço num sentido de inserção territorial e não necessariamente de lugar experienciado.

*“Brasil é o lugar que eu moro, que eu vivo, o lugar que eu nasci, lugar que eu moro e pretendo morar” (aluno Bruno).*

*“O DF é onde eu moro”... (aluno Miguel).*

*“Brasília eu coloquei aqui mais perto porque a gente mora aqui nesse lugar, onde tem nossas casas. Lago Norte é o lugar onde moro e também onde moram várias pessoas que conheço” (aluna Beatriz).*

De um lado, as falas dos estudantes nos deram pistas de pertencimento. De outro, também sinalizaram um distanciamento em relação ao planeta e à natureza, sugerindo uma noção de natureza apartada de seres humanos.

*“Planeta Terra não sei... a proximidade é longe porque não tem como chegar perto” (aluna Beatriz).*

*“Natureza longe de mim. Eu gosto de natureza. Só que de mosquito não! É isso!” (aluna Maria).*

Considerando essa desalienação ser humano-natureza, Guimarães et al. (2017) defendem:

práticas pedagógicas que estimulem o reencontro com a natureza por meio de outras relações que não sejam hegemônicas estabelecidas em nossa sociedade onde um é dominador e outro dominado; um explorador e outro explorado; um opressor e outro oprimido e tantas outras que são constantemente reproduzidas (GUIMARÃES et al., 2017 p. 2).

### **4.3 Ilustração da Carta da Terra para Crianças**

A leitura coletiva da Carta da Terra para Crianças foi a segunda atividade realizada com os estudantes. Voltamos a esclarecer que essa leitura foi pensada para introduzir temáticas que de outra maneira seriam complexas para o entendimento das crianças. Assim, a leitura objetivava dar uma dimensão dos aspectos ambientais no que diz respeito aos impactos, à valorização e ao respeito a outras formas de vida e também dos aspectos sociais imbricados com as questões ambientais. A carta oferece uma leitura relativamente simples para a faixa etária, mas é rica e completa em termos de conteúdos socioambientais.

Os estudantes desconheciam a existência do documento, considerado um acordo entre nações. Por isso, demonstraram um estranhamento inicial, superado na medida em foram lendo os princípios da carta e compreendendo seus objetivos.

Optei por solicitar aos estudantes que explicassem seus desenhos e não os textos em relação aos princípios porque essas seriam mais espontâneas, uma vez que se referiam a sua produção pessoal. Mas é certo que o desenho foi inspirado em sua compreensão do trecho da carta.

As explicações dadas aos desenhos elaborados pelos estudantes ao ilustrar trechos da carta demonstraram alcance de boa interpretação por parte da maioria, respeitadas suas limitações. As representações dos estudantes, assim como suas explicações, estavam em alguma medida norteadas pelos trechos com os quais ficaram responsáveis por ilustrar e explicar. Mas cabe destacar que as crianças acionaram seus repertórios, seus sistemas de valores para elaborar os desenhos e dar suas explicações. Não é possível, contudo, inferir se houve uma assimilação que extrapolasse os limites da própria atividade.

A seguir, alguns trechos da Carta ilustrada pelos estudantes e os seus respectivos comentários sobre seus desenhos.

Figura 20 – Capa Carta da Terra



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Do desenho representado na figura 4 pelo estudante Felipe foi interpretada a sensibilidade do estudante por utilizar um pássaro de cor branca carregando a mensagem para os povos da Terra. O aluno entendeu que o desenho dispensava explicações.

Figura 21 – Introdução carta da Terra para Crianças.

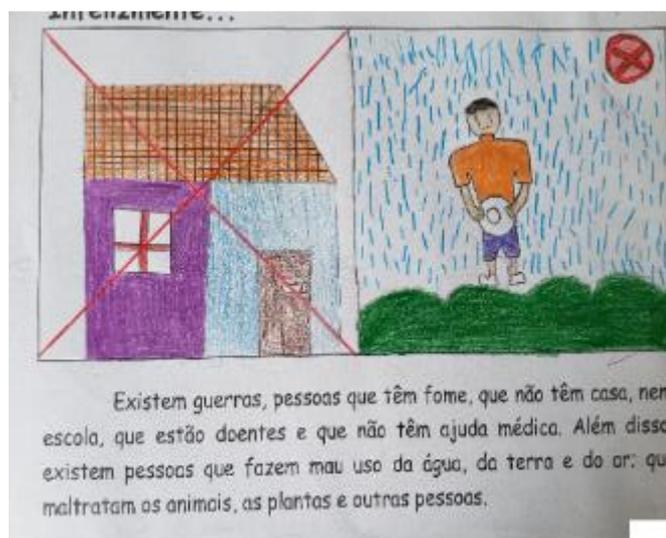


Foto: arquivo pessoal da autora.

*“Fiz esse desenho para representar todas as pessoas do mundo, tipo Índia, Europa, China, Japão. Representei todos de mãos dadas para representar uma família enorme” (aluna Maria).*

A representação e a explicação da figura 21 buscam coerência com o texto e, ao mesmo tempo, sinalizam a compreensão de que a Terra é constituída por povos diferentes. Essa compreensão é importante para o compartilhamento de responsabilidades e respeito às diferentes culturas, embora a estudante não tenha citado esse aspecto em sua fala.

Figura 22 – Introdução Carta da Terra para Crianças

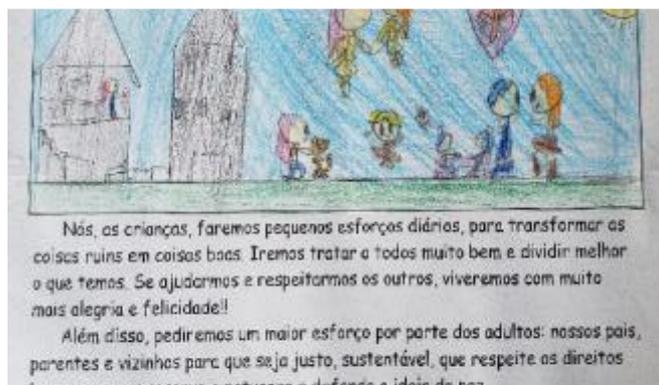


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Essa criança estava sem casa, sem comida e ainda tava chovendo e sem agasalho” (aluno Henrique).*

O estudante Henrique (figura 22) optou por explorar um aspecto abordado no texto. Os sinais nos desenhos sugerem seu posicionamento de protesto à realidade representada. Esse é um trecho do documento que integra as questões socioambientais e talvez consiga oferecer uma dimensão de que mazelas do mundo não atingem somente o meio ambiente, mas também pessoas.

**Figura 23 – Introdução Carta da Terra para Crianças.**



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

A figura 23 traz um trecho da introdução da Carta ilustrado pela estudante Flávia, mas ela não estava presente no dia da culminância e, por isso, não há explicação de sua produção.

**Figura 24 – Introdução Carta da Terra para Crianças.**

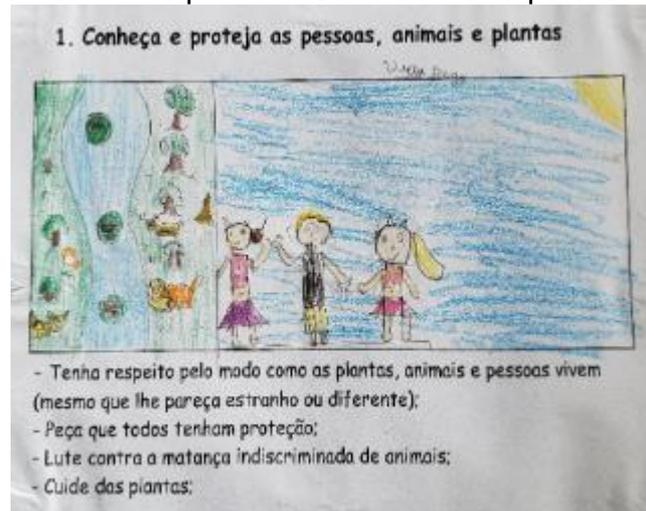


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Um menino, uma criança falando para o mundo”* (aluno Samuel).

A figura 24 é acompanhada de um depoimento curto, mas que simboliza um entendimento de que a mensagem é voltada para todos no mundo. Há também o protagonismo da criança ao transmitir essa mensagem.

Figura 25 – Princípio 1 da Carta da Terra para Crianças.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Este desenho está representando as plantas, os animais, as árvores. E aqui representei as pessoas dando as mãos”* (aluno Matheus).

O desenho representado na figura 25 sugere uma separação entre seres humanos e natureza, embora o texto do princípio sinalize para conhecer, respeitar e proteger pessoas, plantas e animais. As mãos dadas mencionadas em sua explicação, no entanto, podem sugerir uma união entre pessoas em prol da natureza. Mas ainda assim fica o entendimento dessa concepção de natureza separada de seres humanos.

Figura 26 – Princípio 2 da Carta da Terra para Crianças.

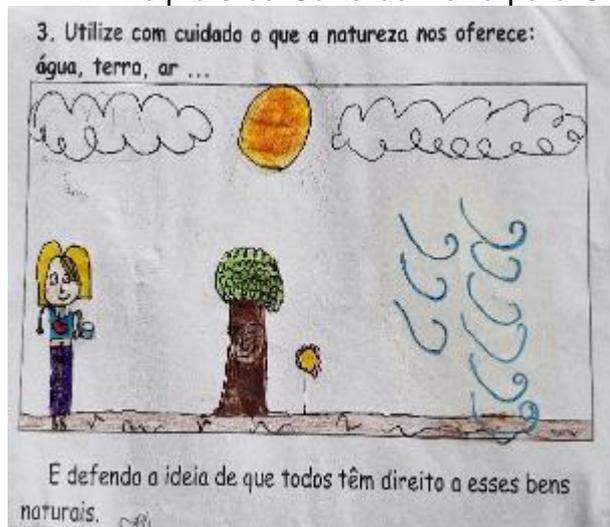


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Aqui está representando a vida de todos os seres vivos, o bem de todos, o ser humano também. Todos estão protegidos”* (aluno José).

A explicação do estudante José para o seu desenho (figura 26) buscou ir ao encontro do Princípio 2 da Carta da Terra, que sinaliza o respeito à vida de todo ser vivo, às pessoas e seus direitos. Há na explicação e na ilustração uma representação de “todos os seres vivos” num estado de proteção. O princípio, no meu entendimento, busca dar essa dimensão de integração e de respeito mútuo — visão pouco difundida, pois em geral o ser humano é apresentado como ameaça ao meio.

Figura 27 – Princípio 3 da Carta da Terra para Crianças.

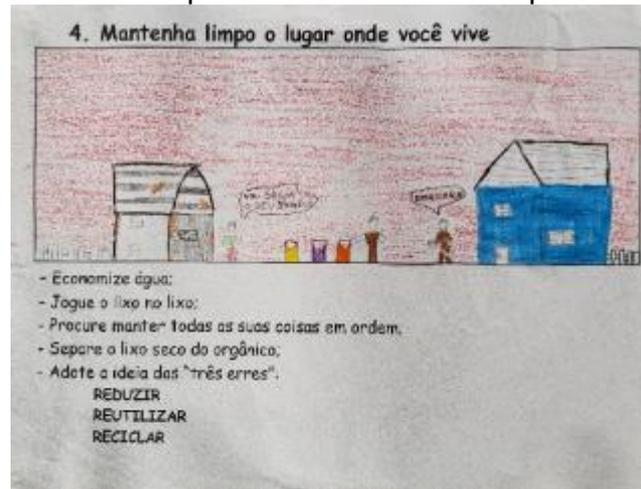


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Eu pensei no ser humano bebendo água potável e no ar que não está poluído” (aluna Lorena).*

Na figura 27, a estudante buscou ilustrar os recursos mencionados no princípio, mas em sua explicação acrescentou tais bens naturais em sua condição adequada para o uso do ser humano. Isso sinaliza o entendimento de que esses mesmos bens podem não estar disponíveis nessas condições.

Figura 28 – Princípio 4 da Carta da Terra para Crianças

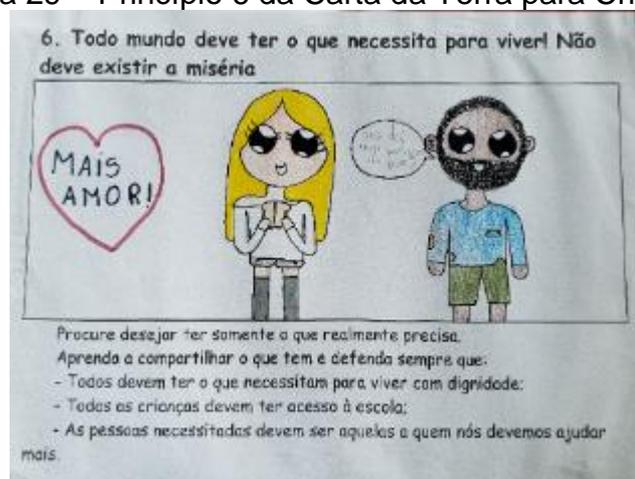


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*"Jogar lixo no lugar certo, lixo reciclável no reciclável, orgânico no orgânico e reutilizável. Tem algumas pessoas que não respeitam essas regras, mas tem algumas que sim. As pessoas que respeitam ficam com suas casas limpas e o lugar onde vivem bem limpo. E as pessoas que não limpam ficam com a higiene prejudicada, suas roupas sujas, suas casas"* (aluno Bruno).

A figura 28 e a explicação são coerentes com a abordagem do Princípio 4, que diz para manter limpo o lugar onde a pessoa vive. O tema abordado é familiar para o estudante e ele demonstra conhecer em um nível local as consequências de não seguir as recomendações. Mas não faz uma associação mais ampla, considerando o planeta. Entretanto, o texto do princípio de fato fala da ação individual em seu espaço de alcance.

Figura 29 – Princípio 6 da Carta da Terra para Crianças.



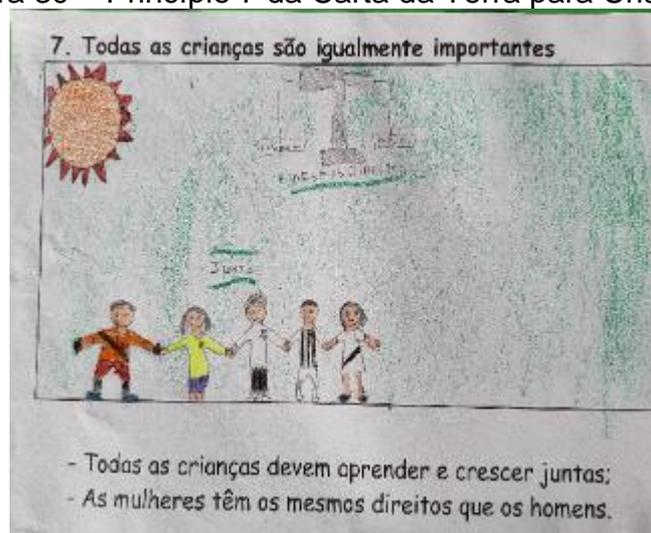
Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*"Fiz esse desenho pensando na igualdade das pessoas. Tem pessoas que não tem direito de água, não tem direito de comida, às vezes não tem emprego e nem moradia. E aí fiz meu desenho representando um moço*

*pedindo comida porque ele não tem o que comer e beber e a menina estava ajudando ele porque é isso que temos que fazer acolher o próximo” (aluna Isabela).*

O desenho representado na figura 29 e sua explicação apresentam uma contradição. O princípio ressalta que não deve existir miséria, no entanto, é justamente essa condição que o desenho representa. O texto aborda a igualdade, mas o que vemos no desenho é justamente o contrário. Além disso, há uma representação de uma pessoa negra na condição de pedinte e a branca na condição de quem auxilia, embora a estudante tenha justificado a cor pela sujeira. Penso que aqui prevaleceu o sistema de valores existentes e difundidos socialmente de que negros são pobres e que é dever de pessoas boas ajudar quem tem dificuldades. Cabe ressaltar que a estudante procurou representar a melhor conduta para a situação. No entanto, fica claro que tais temas demandam um olhar cuidadoso do educador na construção de valores e visão de mundo, que discutam condições de acesso à formação e ao trabalho para a promoção da dignidade da pessoa humana.

Figura 30 – Princípio 7 da Carta da Terra para Crianças.



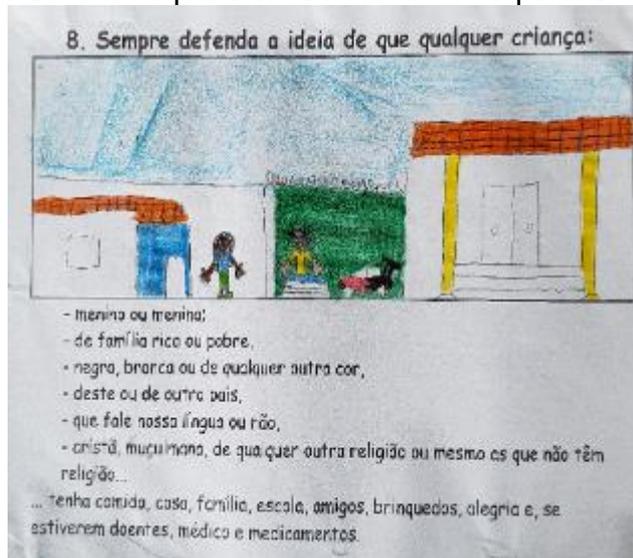
Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Eu desenhei esse desenho porque todas as crianças crescem juntas e também fiz essa balança porque as mulheres e os homens não são diferentes” (aluno Gustavo).*

A explicação e o desenho (figura 30) buscaram ser fiéis ao Princípio 7 da Carta da Terra, que diz que todas as crianças são igualmente importantes, que devem crescer juntas e que os homens e as mulheres têm os mesmos direitos. Interessante

perceber que há diversidade entre as crianças representadas e a balança simboliza a igualdade entre homens e mulheres. Essas temáticas ainda precisam ganhar muito espaço nos contextos escolares, sobretudo com as crianças.

Figura 31– Princípio 8 da Carta da Terra para Crianças.

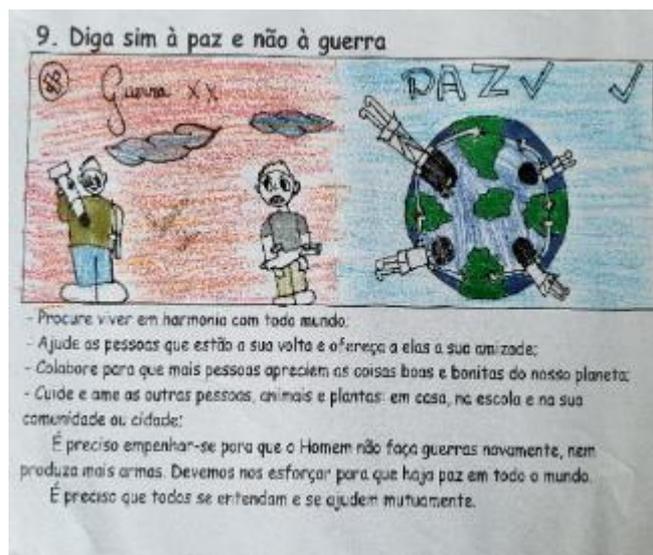


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Desenhei uma pessoa negra que não tem muitos amigos, mas tem a moradia dela. Menino que tem um palácio grande, mas os pais não dão carinho para ele. A pessoa negra, os pais dão carinho para ele” (aluno Felipe).*

Aqui observa-se que a explicação abordou um elemento presente no sistema de valores do estudante e não necessariamente expressou a ideia defendida no princípio de igualdade de acesso à comida, casa, família para todas as crianças, não importando a sua cor, origem, classe social etc.

**Figura 32 – Princípio 9 da Carta da Terra para Crianças.**

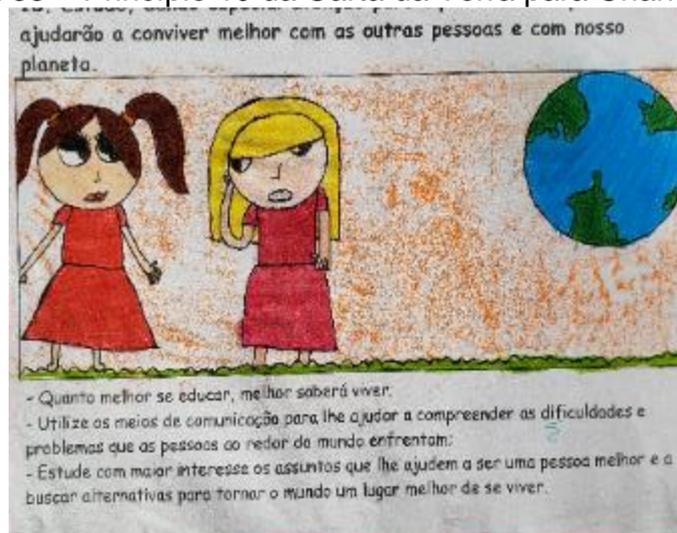


Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“A gente quis representar nesse desenho que a gente quer mais paz do que guerra. A gente desenhou as crianças abraçando o mundo e as pessoas na guerra, mas a gente quer mais paz do que a guerra” (alunas Beatriz e Clara).*

A ilustração (figura 32) buscou representar os dois lados abordados no princípio: a paz e a guerra. E, na explicação, as alunas enfatizaram seus posicionamentos favoráveis à paz. Mas não houve, nem na explicação e nem desenho, uma menção à colaboração individual e coletiva neste sentido, embora o princípio sinalize esse movimento na ação local e na convivência diária. Não precisamos travar grandes e nem pequenas guerras. Novamente, reconheço que precisamos ampliar esses diálogos nos contextos escolares.

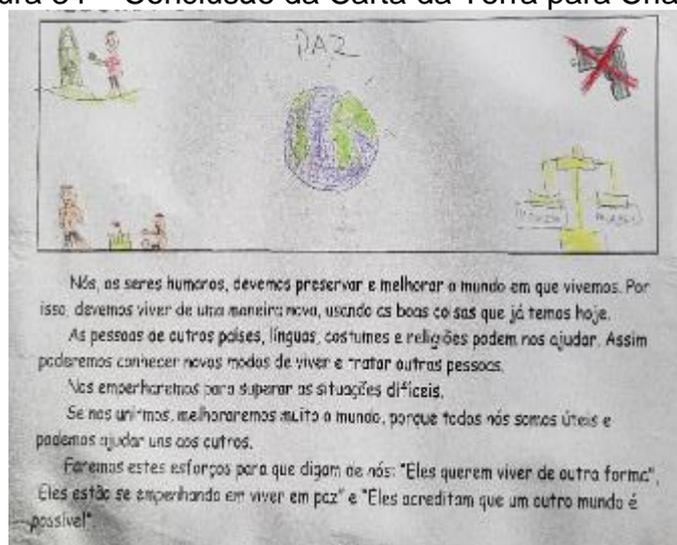
Figura 33 – Princípio 10 da Carta da Terra para Crianças.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

As estudantes fizeram a ilustração do Princípio 10 (Figura 33), mas não conseguiram explicá-lo pela ausência de compreensão da proposta ou por timidez.

Figura 34 – Conclusão da Carta da Terra para Crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

*“Aqui é a Terra e tudo que tem que acontecer nela: igualdade entre homens e mulheres, os direitos das crianças, não poluir o planeta, não produzir armas e paz” (aluno João Victor).*

A explicação para o desenho representado na Figura 34 demonstra uma reelaboração do texto da Carta da Terra que o estudante recebeu, traz a inserção de elementos considerados por ele necessários a um mundo de paz. Verifica-se a

presença de símbolos dos temas que apareceram na Carta da Terra para Crianças. Além disso, observa-se a sensibilidade na percepção dos diferentes aspectos demandados para um mundo equilibrado e justo.

No fechamento desta atividade, frases resumindo a mensagem da Carta da Terra foram elaboradas pela turma e colocadas no quadro para a visualização de todos:

“Igualdade entre as pessoas”

“Respeito ao nosso planeta”

“União dos povos”

“Ajudar o próximo”

“Dividir a responsabilidade de cuidar do nosso planeta”

Após a execução da atividade, considero que foi um recurso viável para discutir a temática ambiental, sobretudo quando pretendemos abordar aspectos sociais, noção de casa comum e responsabilidades compartilhadas por todos os povos da Terra. Entendi ainda que a Carta da Terra pode ser um recurso que respeita os limites de compreensão de temas mais complexos para a faixa etária em questão e, ao mesmo tempo, permite explorar a ludicidade com as crianças por meio de desenhos. As interpretações incompletas ou equivocadas podem ser retomadas pela professora e entendidas como parte do processo do estudante. De qualquer modo, é um espaço aberto para o diálogo de temas socioambientais.

Buscamos respaldo em Guimarães e colaboradores (2017), que entendem o contexto escolar:

Como um espaço de influência na formação humana, onde as relações estabelecidas podem oprimir ou libertar, para que a inserção da EA, contextualizada em uma realidade ampla e complexa ocorra dentro e fora da sala de aula são necessárias práticas diferenciadas, questionadoras e problematizadoras das questões socioambientais, em especial da relação ser humano-natureza (GUIMARÃES et al., 2017 p. 6 e 7).

O autor segue afirmando, de modo resumido, que o sujeito ecológico é entendido como um projeto identitário que se ancora em uma matriz de tendências capazes de traduzir os ideais do campo socioambiental, ou seja, que objetiva a construção de uma sociedade emancipada e ambientalmente sustentável. Assim, é certo pensar que a EA no contexto escolar é uma ação educativa que visa a formação do sujeito ecológico que não se restringe a mudanças comportamentais, mas que

integra um processo crítico-transformador. No entanto, o autor destaca que a ação transformadora da EA possui limites e que seria idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a salvação do planeta (GUIMARÃES et al., 2017).

#### 4.3.1 O parque como laboratório de vivências

A primeira atividade realizada no parque Olhos d'Água foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi realizada a atividade “janelas da Terra”, proposta por Joseph Cornell, (1996) com adaptações (figura 35).

Nesta atividade, a adesão dos estudantes à proposta foi algo que surpreendeu, pois a atividade exigia acalmar o corpo, permanecer em silêncio, apreciar os sons, a temperatura do solo e do ambiente e as crianças seguiram as orientações e vivenciaram o momento. A atividade durou aproximadamente vinte minutos e não pareceu tempo demasiado. Muitos demonstraram vontade em continuar no processo em que se encontravam. Outros, no entanto, esboçaram reclamações de gravetos e da luz que os incomodavam enquanto permaneciam deitados, mas nada que os fizessem desistir da atividade.

Figura 35 – Atividade “janelas da Terra” – adaptada.<sup>6</sup>



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Foi possível notar que eles compreenderam esta atividade como um momento de relaxamento, de apreciação da natureza e do Parque. Durante as orientações

---

<sup>6</sup> Na obra de Joseph Cornell (1996), a atividade “janelas da Terra” é proposta em ambiente de floresta e com o corpo apoiado diretamente no solo. Além disso, ele sugere que sejam colocadas folhas secas ou capim sobre o corpo.

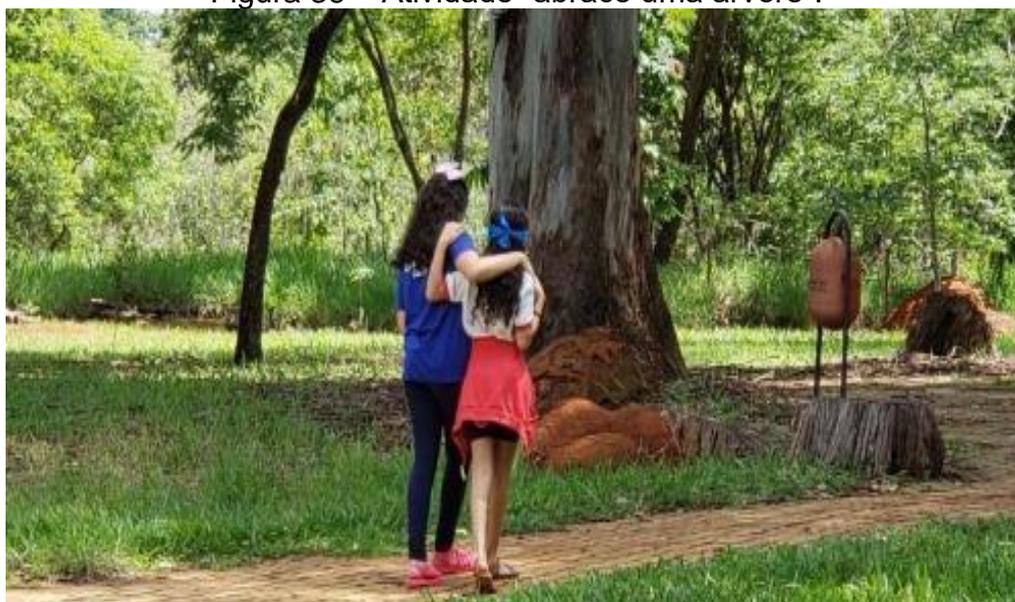
iniciais de atenção aos sons e percepção da temperatura do solo, os estudantes foram direcionados a ficarem de olhos fechados. No final, já de olhos abertos, foram convidados a observar as plantas numa perspectiva diferente, de baixo para cima, observando seus formatos e os contrastes de cores entre a vegetação e o azul do céu.

Na obra de Joseph Cornell (1996), esta atividade está na categoria “entrar em conexão com a natureza”. A partir da experiência vivida, é de fato uma atividade que oportuniza às crianças essencialmente urbanas a se lançarem em uma atividade que exige romper barreiras de entrar em contato com o solo, por exemplo, com pequenos insetos que circulam por ali, e assim perceber uma relação possível e prazerosa. A quietude e o silêncio exigidos para a atividade são também um exercício a ser praticado pelas crianças, que, geralmente, se encontram em ritmos frenéticos. É uma atividade para sentir com o corpo e explorar os sentidos. As crianças acolheram bem a proposta da atividade. É ainda uma atividade que pode ser realizada em quadras arborizadas e não precisa ser necessariamente em um parque.

Larrosa (2002) afirma que a experiência entendida como algo que nos toca requer um gesto de interrupção, parar para pensar, para olhar, escutar, para sentir, “Demorar nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade... cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002 p. 5).

Na atividade “abraça uma árvore”, os estudantes formaram suas duplas e exploraram com entusiasmo o ambiente (figuras 36 a 40). Existia um clima de animação, cooperação, amizade e diversão. Tropeços e arranhões também apareceram, mas isso não os desanimou. As duplas se revezaram na tarefa de conduzir e explorar o percurso e a árvore de olhos vendados.

Figura 36 – Atividade “abraçe uma árvore”.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 37 – Atividade “abraçe uma árvore”.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Além de explorar os sentidos, um contato numa perspectiva diferente com a natureza, a atividade ainda colabora para o desenvolvimento do cuidado com o outro e da confiança mútua.

## Figuras 38 a 40- Abrace uma árvore



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Após a realização da atividade pela dupla, os estudantes quiseram repetir a brincadeira. Percebi que, em dado momento, eles se sentiram livres naquele espaço, explorando a atividade. Notava-se um clima descontraído, via-se o cuidado pelo colega conduzido com olhos vendados. Mas eles também aproveitavam para pregar peças nos colegas, por exemplo, não avisando sobre um obstáculo ou dizer que tem um sem ter realmente. Ao final, muitos apontavam para as árvores afirmando, “olhe minha árvore”. Outros pediam foto junto à sua árvore.

Fizemos no final uma roda de conversa sob as sombras das árvores do Parque Olhos d'Água para que todos pudessem compartilhar o que sentiram ao desenvolver as atividades. Nesse momento, um clima de alegria e empolgação ainda predominava no grupo. Nos relatos de como foi a experiência, os comentários contemplaram o medo de andar com olhos vendados e a sensação de que o espaço crescia de olhos fechados, o receio de tocar em algum inseto enquanto examinavam o caule das árvores. Relatos de tropeços em gravetos e outros obstáculos foram feitos. A experiência de tocar em uma teia de aranha enquanto explorava o tronco da árvore também foi compartilhada. O sorriso no rosto e a declaração quase que unânime de que a brincadeira “foi muito legal” estiveram presentes na nossa roda de conversa final. O meu olhar estava atento às expressões corporais, às falas. Não havia espaço para outros registros senão ouvi-los e vivenciar aquele momento com eles. Pensei se

não sentiria falta de uma gravação em áudio deste momento e realmente senti, mas tenho certeza de que aquele momento foi único para nós.

A EA vivencial, segundo Mendonça (2000), pode contribuir para conservar a natureza e pode ainda ampliar as possibilidades humanas de desenvolver uma relação integral com ela. Esse processo pode contribuir para que os indivíduos avancem no conhecimento e respeito a si próprios e, ao mesmo tempo, desenvolver uma relação de respeito e interesse pelo outro. Para ela, a EA vivencial é essencial para desencadear esse processo e não é possível compreender essa proposta sem a experiência.

Nesse contexto, o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, do julgar, do fazer. A experiência é “o que nos passa, aquilo que nos afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 5).

Na quinta atividade realizada, “caminhar juntos e em silêncio” (Figuras 41 a 54), os combinados iniciais que abrangeram adotar uma postura de respeito com as demais espécies que habitam o Parque, o silêncio e a atitude exploratória de cada um foi essencial. Durante a caminhada, os estudantes de modo geral respeitaram o combinado do silêncio. Não conseguimos um silêncio absoluto, mas um volume baixo porque todos queriam compartilhar seus achados com seus pares e a professora. Nessa proposta, todos eram potenciais descobridores de achados interessantes. Não era a professora responsável por encontrar, apresentar e dar explicações. Fomos assumindo uma relação horizontal de descobertas, de encantamento, de olhar atento, uma postura que aprecia o que não está comumente no nosso dia a dia.

Assim, os fungos orelha-de-pau, vistos logo no início da nossa caminhada, a diversidade de formas de folhas, de tons de verdes, de musgos em suas diferentes fases reprodutivas, os cipós e troncos retorcidos, troncos cravejados de espinhos e flores com formas inusitadas ganharam a atenção e os olhares de todos nós. Os sons dos pássaros, uma colmeia, a arquitetura das teias de aranha, as lagartas de fogo andando vagarosamente ou mesmo estáticas no tronco das árvores, insetos atravessando as trilhas a despeito de qualquer perigo, saguis saltitantes, curiosos e desconfiados nas árvores roubaram a cena. E o passeio deixou de ser sobre nós e abriu espaço para as outras espécies. A Lagoa do Sapo ganhou dos estudantes um olhar contemplativo, atento e silencioso. Na sequência, fotos com registros de momentos diversos da caminhada.

Figuras 41 a 43 – “Caminhada juntos.”



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figuras 44 a 46 – “Caminhada juntos e em silêncio”



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figuras 47 a 49 – “Caminhada juntos e em silêncio”



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Figura 50 – “Caminhada juntos e em silêncio”



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figuras 51 a 53 – Caminhada juntos e em silêncio



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Figura 54 – “Caminhada juntos e em silêncio”



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

A partir desta atividade, os estudantes realizaram um desenho sobre algo que viram e apreciaram durante o percurso. Durante a feitura dos desenhos, notei o empenho deles em registrar o que foi visto no Parque Olhos d'Água. O registro no

papel era de algo que eles tivessem acabado de ver, do que gostaram. Olhando para os desenhos, consigo reconhecer lugares por onde passamos, momentos que compartilhamos. Por outro lado, também vi registros nos desenhos de detalhes que escaparam ao meu olhar, mas que eles foram capazes de captar, apreciar e compartilhar entre si. A proposta inicial era que os desenhos fossem feitos no ambiente do parque. No entanto, quando ficamos parados em meio a trilha para fazer os desenhos, os mosquitos impediram e tivemos que voltar para concluir a atividade na escola. As figuras 55 a 63 trazem alguns desenhos feitos após a caminhada:

Figuras 55 a 63: Desenhos produzidos pelos estudantes após a atividade “caminhada juntos e em silêncio”.





Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

A “caminhada juntos e em silêncio” foi um momento de descobertas e de rica interação com o parque. Na obra *Brincar e Aprender*, de Joseph Cornell (1996), ela é chamada de “uma atividade especial”. Na nossa vivência foi realmente um momento diferenciado, que não se assemelha com uma saída de campo tradicional. Aqui vale destacar que a professora não assumiu o papel de dar explicações científicas, embora isso tenha ocorrido em formato de diálogo e não de transmissão de conhecimento. Tal fato também reduz medos e receios do educador de se expor em um ambiente em que não há controle dos achados. Foi, para mim, uma mudança de postura na relação com os estudantes, num desenrolar mais espontâneo e com vivências compartilhadas.

Mendonça (2000) afirma que as explicações científicas são valiosíssimas para nos dar suporte, mas alerta que a natureza existe em si e que está para além das explicações que a nossa linguagem é capaz de oferecer. A autora destaca que somos o resultado de um processo tanto quanto aquelas plantas, animais, rochas e águas que visitamos e que, para experienciar a natureza, necessitamos ampliar nossa capacidade de percepção.

Para a autora não existe separação entre o eu e o mundo, mas uma relação permanente, quer percebamos ou não. Para ela, cada um tem sua experiência, pois o mundo não é o mesmo para todos. “Cada um produz o seu mundo segundo suas estruturas” (MENDONÇA, 2000, p. 4). Entretanto, visitas a esses espaços, considerando amplitude de capacidades mentais que possuímos, podem ser

verdadeiros laboratórios de experiências e de elaborações de novas formas de relação com o mundo (MENDONÇA, 2000).

Outra atividade realizada no Parque, a “trilha de surpresas”, segundo Joseph Cornell (1996), explora a percepção visual e trabalha o conceito de camuflagem e adaptação. A escolha da atividade envolveu sobretudo manter os estudantes em uma relação próxima, lúdica e de aprendizado em contato com a natureza. Nessa proposta, o reconhecimento do conceito de camuflagem era secundário, pois o que se almejava era manter as crianças em contato com o Parque e suas dinâmicas a fim de explorar a proximidade e a afetividade.

Nessa atividade as crianças também ficaram interessadas, empolgadas e demonstraram entusiasmo. O percurso na trilha para identificação dos objetos artificiais foi feito em duplas. Esse formato ofereceu segurança aos estudantes para percorrer a trilha e fazer a identificação dos objetos sem recolhê-los, além de permitir uma organização na participação de todos na atividade. Conforme descrito na metodologia, foram espalhados 15 objetos artificiais ao longo de uma trilha de aproximadamente 15 metros para que pudessem ser “encontrados” pelos estudantes ao percorrê-la. Todos os objetos eram industrializados e alguns apresentavam cores vibrantes, que se destacavam, enquanto outros se misturavam às cores do meio ambiente. Os estudantes deveriam identificá-los fazendo uma contagem, mas não poderiam recolhê-los. No final do percurso, informavam em sigilo para a professora a quantidade de objetos vistos na trilha.

Vinte e três estudantes participaram desta atividade. Foram formadas 11 duplas e um estudante fez a trilha sozinho. Achados das duplas:

- ❖ Duas duplas encontraram 12 objetos;
- ❖ Duas duplas encontraram 10 objetos;
- ❖ Duas duplas e mais um estudante encontram 9 objetos;
- ❖ Uma dupla encontrou 8 objetos;
- ❖ Uma dupla encontrou 7 objetos;
- ❖ Três duplas encontraram 6 objetos.

No final da atividade, foram compartilhados os achados pelos estudantes. E, para verificação de quantos objetos tinham de fato na trilha, todos os participantes percorreram-na identificando novamente os objetos com a ajuda da professora e recolhendo-os para uma contagem final.

Questionados sobre a estratégia dos animais que poderia ser percebida a partir do que a atividade representava, eles responderam prontamente que era a camuflagem. Perguntei se eles fossem um animal vivendo naquele ambiente qual cor não seria uma boa opção para ter. Eles responderam que era o vermelho, a cor de um dos objetos identificados por todos. A cor marrom foi a menos percebida. Objetos que foram colocados no alto das árvores também foram pouco identificados, embora estivessem bem visíveis e fossem maiores se comparado aos demais. A atenção no percurso da trilha foi destinada principalmente aos objetos dispostos pelo chão. Objetos menores, de cores neutras e colocados entre a vegetação não foram encontrados por nenhum estudante.

A atividade criou um clima descontraído nos estudantes e os levou a aprender sobre relações ecológicas, além de proporcionar momentos em contato com a natureza.

O tempo destinado a esta atividade foi de aproximadamente 40 minutos, considerando o tempo de preparação da trilha. A atividade pode ser organizada de diversas formas. Optei pelas duplas porque tinha um grupo 23 de estudantes. Senti necessidade de um monitor, sobretudo no momento de preparação da trilha. Nesta atividade, não consegui fazer muitos registros de fotos. O tempo médio gasto pelos estudantes para percorrer a trilha foi de quatro minutos.

Figuras 53 a 55: “Trilha de surpresas”.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Catalão (2003) argumenta que o despertar do corpo abre novas percepções do real e possibilita outra abordagem epistemológica. O corpo, para ela, tem outros olhares e sentidos aflorados e ativos e, além disso, favorece a integridade da compreensão do real.

A brincadeira “que animal sou eu?”, proposta por Joseph Cornell (1996), foi realizada por 23 estudantes no mesmo dia da atividade “trilha de surpresas” (figuras 53 a 55). Essa atividade está em um grupo de brincadeiras que o autor denomina “Aprender é divertido”.

Conforme descrito na metodologia, a brincadeira consiste em colocar uma imagem de animal nas costas uma criança para ela tentar adivinhar que qual é fazendo perguntas diversas para seus pares, cujas respostas só podem ser sim, não e talvez.

As imagens utilizadas na brincadeira foram desenhos elaborados pelos próprios estudantes em estudo realizado anteriormente com confecção de mural na escola sobre a fauna do Cerrado. Esse fato foi bastante positivo, pois eles demonstraram satisfação e surpresa em ver seus desenhos presos nas costas do amigo que tentava adivinhar.

Figura 56 – Atividade “que animal sou eu?”



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018).

Para o colega que tentava adivinhar, o desafio estava nas perguntas certas que deveria fazer aos colegas. Ao fazê-las, todos aprendiam um pouco mais sobre a classificação dos animais, seus hábitos e estratégias de sobrevivência. No início, contribuí com algumas perguntas para que eles pudessem compreender o espírito da brincadeira.

Estávamos, neste momento, na segunda atividade ao ar livre do dia, e as crianças nem se davam conta do tempo transcorrido. Essa foi uma das características percebidas em todas as atividades. No entanto, a realização de duas atividades no mesmo dia despende bastante tempo e as crianças ficam cansadas. Então, a minha sugestão neste caso é que essas duas atividades sejam realizadas em dias diferentes. Assim, a brincadeira “que animal sou eu?” não permitiu a participação de todos porque nosso tempo fora da escola já havia esgotado. A potencialidade desta atividade está em promover um ambiente de aprendizado descontraído em que há participação e interação dos estudantes de forma lúdica e prazerosa. O ambiente ao ar livre e o formato de brincadeira contribui para a aproximação ao ambiente natural. O uso e a expressão corporal, conforme aponta Mendonça (2008), propiciam uma aprendizagem que amplia os vínculos afetivos e a memória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação inicial desta pesquisa partiu de como a Educação Ambiental geralmente é praticada nas escolas — de modo geral, pontual, realizada por meio de agentes externos à escola e, sobretudo pautada na transmissão de informações técnicas, científicas e voltadas para a mudança de comportamento, sem abordagem das dimensões socioambientais e sem promover as mudanças necessárias na relação sociedade-natureza.

Desenvolvida no contexto do Ensino Fundamental I, esta pesquisa se pautou em uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, que considera as diferentes dimensões da pessoa: a cognição, a formação cultural, as emoções, a importância da ludicidade, os diferentes tempos de aprendizagem, as subjetividades e, ainda, a educação como um processo.

De vivências anteriores com EA no Ensino Fundamental II, foi possível identificar uma ausência de pertencimento aos espaços escolares e, mais amplamente, ao meio ambiente. Partimos, portanto, do seguinte questionamento: quais são os sentidos de pertencer atribuídos por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do Distrito Federal a elementos que fazem parte de seu cotidiano?

Deste modo, esta pesquisa possibilitou identificar elementos que expressam o sentimento de pertencer para os estudantes. Foram encontrados: afetividade, origem, permanência, formação e espaços experienciados.

Dentre eles, a afetividade foi considerada no referencial teórico como elemento central nos processos de conservação de espaços naturais. Foi um aspecto recorrente nas falas dos estudantes quando se referem sobretudo às famílias, à escola, aos amigos, à comunidade, ao Cerrado e a outros espaços e grupos, o que sugere que o sentimento de pertencer está relacionado ao afeto, à confiança e ao apoio mútuo.

A origem, apontada pelos estudantes a partir de uma explicação pelo fato deles ou de suas famílias terem nascido naquele lugar, sugere uma identidade. Ela também está ancorada nos referenciais teóricos como um dos principais contrapontos à ruptura dos humanos com seu solo de origem e, conseqüentemente, com a perda da dimensão de que somos parte de um todo maior.

Outro aspecto trazido pelas crianças foi a permanência, associada à importância atribuída à escola e às suas comunidades, fazendo referência ao tempo em que fizeram ou fazem parte de suas histórias de vida. Esse elemento nos remete

à importância já abordada por outros autores da inserção da EA nos currículos escolares de forma permanente, sobretudo como nos alertou Larrosa (2001) como experiência que nos toca e nos modifica.

A formação também foi apontada pelos estudantes como fator importante para seus elos de pertencimento. E, nesse contexto, não se restringiu aos conhecimentos científicos, mas àqueles que consideram todas as dimensões da pessoa humana produzindo nela a sensação completude.

Por último, eles nos indicaram os territórios experienciados nos apontando novamente caminhos para EA, no sentido de que os espaços compartilhados podem e devem ser pensados enquanto lugares com vínculos afetivos e com significados construídos por meio das experiências interpessoais.

As pistas de pertencimento identificadas nos trabalhos produzidos pelos estudantes durante esta pesquisa poderiam ainda nos encaminhar a uma reflexão sobre a produção de conhecimento no contexto da escola. Estamos comumente acostumados a levar conhecimento para este espaço e, em geral, pouco interessados no que podemos aprender com os sujeitos da aprendizagem. Além disso, estou certa de que os achados podem orientar práticas de EA nos contextos escolares.

As atividades desenvolvidas a partir da Carta da Terra para Crianças demonstraram ser importante estratégia para a inserção de temas socioambientais, noção de casa comum e de responsabilidades compartilhadas. Revelando-se acessível ao vocabulário dos estudantes nesta faixa etária e criando um espaço de diálogos para essas temáticas. Os estudantes demonstraram conseguir compreender e reelaborar o pensamento sobre temas abordados, mas também sinalizaram que existe muito a ser construído nesta direção das temáticas socioambientais.

A pesquisa também indicou o potencial da EA vivencial como importante estratégia metodológica na construção de vínculos afetivos, no respeito a outras espécies e na construção de caminhos para EA em escolas de Ensino Fundamental I. Essa perspectiva propõe ações que não estejam pautadas na transmissão de informações e mudança de comportamentos, mas que estejam voltadas para a construção de novos vínculos e novas percepções das relações entre ser humano e natureza. A EA vivencial é sensível às questões ambientais, considera a integralidade das pessoas, é acessível, explora as potencialidades do corpo, dos sentidos, prioriza a cooperação em detrimento da competição. Desperta novos olhares, novos saberes, novas relações.

Espero, por fim, que os achados da pesquisa possam inspirar práticas futuras, mas que sejam sobretudo uma semente plantada nos jovens estudantes e também na minha prática docente. O percurso até aqui me leva a constatar que a ausência de certezas é um território de frutíferos aprendizados. Precisamos assumir que o ato educativo não se dissocia dos contextos e das pessoas e que pesquisa não pode perder de vista as especificidades de quem ela se destina. Ademais, é preciso encarar a formação em EA como processo necessário e fundamental para a construção de uma prática escolar consistente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N.; VERSIANI, R. O.; SOARES, P. R. C.; ANGELO, H. **Avaliação Ambiental do Parque Olhos D'Água: Aplicação do Método da Disposição a Pagar**. Floresta e Ambiente. Brasília/DF, 2017.

ASSIS, P. A. G. ; MAZZARINO, J. M. Potencialidade do Método Vivências na Natureza para a Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental – Revbea**, S. Paulo, v. 10, nº 4, pp. 58-78, 2015.

BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K – **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

CATALÃO, V. L. **A Redescoberta do Pertencimento À Natureza por uma Cultura da Corporeidade**. NUPEAT-IESH – UFG. Vol. 1, nº 2, Jul./ dez./2011, pp. 74-81.

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F., DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, 45, pp. 57-67.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Pressupostos Teóricos. In: DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 1ª ed. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <[se.df.gov.br](http://se.df.gov.br)>.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. Pressupostos Teóricos. In: DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2ª ed. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <[se.df.gov.br](http://se.df.gov.br)>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, M.; FONSECA, L. C.; OLIVEIRA, L. M.; SOARES, A. M. D. A Pesquisa na Formação do Educador Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**. REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente. Vol. 3, nº 3, pp. 15-26. Dez./2010.

GUIMARÃES, M.; GRAÚDO, D. **Pertencimento e Educação Ambiental: Reflexões Iniciais**. IX EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. MG, 2017.

GUIMARÃES, M.; SOARES, A. M. D.; CARVALHO, N. A. O.; BARRETO, M. P. Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. **Cad. CEDES**. Campinas, vol. 29, nº 77, pp. 49-62, jan./abr. 2009.

GUIMARÃES, Zara Faria Sobrinha. Educação Ambiental na Escola: Escolarizar o ambiente ou ambientalizar a escola? Eis a questão. **Coleção Fichário do Educador Ambiental**. Vol. 2, ano 1. Set./ Out./2008.

GRÜN, M. Capítulo 1 – O cartesianismo; In: \_\_\_\_\_ **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária.** Campinas, Papyrus, 1996.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Rev. Bras. Educ.** 2002, n.19, pp. 20-28.

LAVILLE, C., DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: Editora Artmed. 1999.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **O cinismo da reciclagem.** Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania, v. 2, pp. 200-217, 2011.

LOUREIRO. C. et al. Conteúdos, Gestão e Percepção da Educação Ambiental nas escolas In: **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental.** TRAJBER. R. e MENDONÇA, organizadoras. Brasília. Ministério da Educação – MEC, 2007.

LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S (org.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, R. **A Experiência na Natureza Segundo Joseph Cornell: A Educação pelas Pedras** –Turismo e Educação Ambiental. Célia Serrano (Org.) São Paulo: Chronos, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Vivencial. In: FERRARO Jr., L. A. **Encontros e Caminhos** – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Vol. 2. Brasília/DF. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de EA, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Vivencial, *In: Coleção Fichário do Educador Ambiental*, Ministério do Meio Ambiente – 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividades em Áreas Naturais.** 2ª ed. São Paulo, Ecofuturo, 2017.

MENEZES, A. C. S. et al. – **Currículo, Contextualização e complexidade: Espaço de interlocução de diferentes saberes.** Disponível em: <<https://irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>, 2007.

MOTTA, J.C.; COUSIN, C. S.; KITZMANN, D. I. S. A educação ambiental estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 207-226, set./dez. 2018.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 3ª Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco 2001.

SÁ, M.L. Pertencimento in: FERRARO Jr., L. A. (org.) **Encontros e Caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

STANISKI, A. KUNDLATSCH, C. A; PIREHOWSKI, D. O Conceito de Lugar e suas Diferentes Abordagens – **Revista Perspectiva Geográfica** v. 9, nº 11. 2014

TOZONI REIS, M.F.C; CAMPOS, L.M. L. A formação inicial de professores no fortalecimento da Educação Ambiental: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LOUREIRO. F.; LAMOSA. R (org.) **Educação Ambiental no Contexto Escolar**. Rio de Janeiro. Quartet: CNPQ. 2015.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.R. (org.) **O Que Fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

TRAJBER, R.; SATO, M. – Escolas sustentáveis: Incubadoras de transformações nas comunidades – **Revista eletrônica de mestrado em Educação Ambiental**, vol. Especial setembro, 2010.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA, J. E. D. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesqui.**, vol. 35, nº 125, pp. 63-80. Maio/Ago./2005.

## APÊNDICES

## A. Termo de Consentimento Livre Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado responsável,

Esta é uma autorização para a utilização de produções escritas, desenhos e relatos **de seu/sua filho(a) em atividades produzidas no âmbito da sala de aula e do Parque Olhos d'Água** como fonte de dados para tese de mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília, da mestranda Josiane Siqueira Silva Quintas, discente regular do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Química (PPGEC), sob orientação da Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, vinculada ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Título da pesquisa: Noção de Pertencimento: Uma Experiência em Educação Ambiental com Estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental I.

**JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:** Este trabalho visa identificar a noção de pertencimento dos estudantes aos espaços compartilhados e, mais amplamente, ao meio ambiente e, ao mesmo tempo, ampliar essa noção. O pertencimento é o sentimento que orienta e alimenta a participação. Ele envolve as aspirações e a necessidade humana de agregar-se. Está também ligado à constituição de uma identidade pessoal e coletiva vinculada a um entorno natural ou construído e pode ser em relação a um grupo, a uma instituição, a um bairro, a uma cidade, ao país, ao planeta. O procedimento de coleta de material será por meio de atividades escritas, de desenhos e relatos de atividades realizadas no Parque Olhos d'Água e na sala de aula. O registro será realizado por meio de **anotações em caderno de campo, fotos e gravações em áudio durante a realização das atividades**. As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar que seu/ sua filho(a) participe, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de seu /sua filho(a) é

voluntária. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, ou seja, a privacidade de seu/ sua filho(a) será respeitada. Seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) de qualquer forma, será mantido em sigilo.

-----cortar aqui -----

### **DECLARAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ a participar desta pesquisa. Fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A orientadora, Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, e a pesquisadora Josiane Siqueira Silva Quintas certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas, poderei contatar a pesquisadora Josiane Siqueira Silva Quintas pelo telefone: **(61)99301-9319** ou e-mail: [josianequintas@uol.com.br](mailto:josianequintas@uol.com.br)

---

Assinatura do responsável pelo(a) participante

Data

---

Assinatura da pesquisadora

Data

## B. Proposição didática



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS  
Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Física/Instituto de Química e Faculdade UnB Planaltina

*Vivências com a natureza e Carta da Terra para Crianças*

*Josiane Siqueira Silva Quintas*

*Maria Rita Avanzi (orientadora)*

## Sumário

Apresentação .....	96
Da prática escolar a pesquisa .....	98
O parque como laboratório de vivências.....	100
Janelas da Terra .....	100
Abrace uma árvore .....	102
Caminhada juntos e em silêncio.....	103
Trilha de surpresas.....	105
Que animal sou eu? .....	106
Carta da Terra para Crianças .....	107
Algumas palavras finais .....	109
Referências .....	110

## **Apresentação:**

Prezado leitor (a),

Apresento este material, uma proposição didática construída a partir da dissertação intitulada “Noção de Pertencimento: Uma Experiência em Educação Ambiental com Estudantes do 4º Ano do Ensino Fundamental I”, que desenvolvi baseada na obra de Joseph Cornell (1996), junto com minha orientadora, Maria Rita Avanzi. A proposição é um dos pré-requisitos para obtenção de título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB). As atividades propostas são voltadas para diferentes públicos, mas foram desenvolvidas com crianças na faixa etária entre 9 e 11 anos, demonstrando grande potencialidade para Educação Ambiental (EA) baseada em vivências com a natureza. A ideia é aproximar as crianças, hoje essencialmente urbanas, de espaços naturais, ampliando seu respeito por outras formas de vida e sua afetividade. Num contexto em que compreendemos a necessidade de expandir as estratégias de EA na escola, que não sejam voltadas apenas para a mudança de comportamentos, mas que busquem mobilizar transformações verdadeiras.

As atividades propostas podem ser inseridas dentro de vários contextos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelo(a) professor(a). Destaco, ainda, que outras atividades com essa abordagem podem ser encontradas nos livros Brincar e Aprender com a Natureza, de Joseph Cornell (1996), e Atividades em Áreas Naturais, de Rita Mendonça (2017). Na primeira parte do trabalho, exponho o contexto que me encaminhou até a pesquisa, com breve contextualização teórica dessa proposta metodológica de EA vivencial. Procuro, ainda, destacar sua relevância para a EA nas instituições escolares. Em seguida, apresento uma sequência de atividades de EA vivencial que não necessariamente precisam ser empregadas nesta ordem, mas a critério do(a) professor(a) e de acordo com outros contextos que esteja desenvolvendo. No final, apresento uma atividade com a Carta da Terra para Crianças para ser realizada no contexto da sala de aula. A Carta revelou-se, na minha experiência, um importante instrumento para a discussão de temas socioambientais, responsabilidades compartilhadas numa linguagem acessível a esse público, além de permitir explorar a dimensão lúdica por meio de desenhos. Espero, deste modo, contribuir.

Um forte abraço e boa leitura!

### *Da prática escolar à pesquisa:*

Em minha prática docente, a Educação Ambiental (EA) na escola sempre me despertou interesse por sua potencialidade de formar para a cidadania e, de certo modo, desconforto com os modos como ela comumente acontece no ambiente escolar. Em geral, está restrita a ações pontuais, a programas externos à escola e, sobretudo, à transmissão de informações técnicas e científicas voltadas para a mudança de comportamentos. Nessas atividades de EA, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem não problematizam as questões ambientais em suas dimensões sociais e culturais, o que os leva a construir, desse modo, uma visão restrita da questão ambiental. Nesse contexto, busquei inicialmente pensar em formas de inserção da EA que contemplasse tais dimensões sem fugir de projetos que são comumente desenvolvidos nos espaços escolares, como coleta seletiva, horta e jardim, numa perspectiva de espaços educadores. Caminho interessante, diga-se de passagem.

No entanto, ao iniciar minha prática docente com crianças na faixa etária de 9 a 11 anos percebi que, nesse segmento de ensino, a educação está voltada para formação integral, contemplando as diferentes dimensões da vida: cognição, cultura, aspectos sociais e emoções. Pude, então, perceber que não havia uma ruptura entre a escola e a vida como era notado no Ensino Fundamental II, segmento em que antes atuava. O novo público colocou desafios que me levaram a reformular a pesquisa. Um público curioso, ativo, afetivo e interessado em aprendizagens lúdicas. Desse modo, a pesquisa se encaminhou para a identificação da noção de pertencimento dos estudantes. Para Mauro Guimarães e colaboradores (2017), o sentimento de pertencimento é entendido como uma força conectiva que nos une ao todo, ou seja, que nos une a nós mesmos ao outro e ao universo. Essa conexão apontada pelos autores potencializa o princípio complementar entre autonomia e coletividade, necessária na construção da identidade do indivíduo, no entendimento do outro como um ser distinto e nas relações múltiplas com o todo que integra o universo.

Para os autores, educar para pertencer é uma necessidade. Não basta conhecer a natureza, mas integrar-se a ela, enxergar-se como parte dela. Assim, eles apontam que é preciso pensar em práticas pedagógicas que fomentem esse encontro ou reencontro com a natureza, permitindo que dimensões tais como a amorosidade, a coletividade e a solidariedade, interrompidas pelo desenvolvimento capitalista, sejam resgatadas (GUIMARÃES et al., 2017).

Conforme pontuado por Rita Mendonça (2008), assim como a expressão ambiental foi inserida no conceito de educação a fim de caracterizar uma educação voltada para conhecimentos e práticas relacionados aos problemas e soluções ambientais, o termo vivencial completa a EA no sentido de apontar pedagogias, conceitos e práticas que ampliam os processos pelos quais se aprende. Para a autora, o processo educativo de EA vivencial concebe os sujeitos participantes do processo educativo:

De forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos, dos outros e do mundo, da natureza e dos processos vitais que dão origem a vida e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação da aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada (MENDONÇA, 2008 p.10)

Mendonça (2008) afirma que a integração do corpo nas propostas vivenciais se justifica porque ele é um elemento fundamental para as aprendizagens. A educação tradicional, entretanto, considera que podemos conhecer sem necessariamente vivenciar as informações, sem inseri-las num contexto, sem torná-las um saber. Estamos, na verdade, acostumados com aprendizados revelados pela experiência de outras pessoas. Para a autora, estamos condicionados a um conhecimento separado daquele que aprende e é justamente essa a diferença entre o conhecimento tradicional e o vivencial. Para a autora, no aprendizado vivencial é o corpo inteiro que aprende, porque interage com o que deve ser aprendido. “As vivências permitem que a pessoa se aproxime de si mesma, fazendo com que o aprendizado se torne autêntico, pois seu próprio corpo vai produzir o conhecimento” (MENDONÇA, 2008, p. 10).

As atividades vivenciais aplicadas na pesquisa foram baseadas na obra de Joseph Cornell (1996), naturalista americano. Segundo ele, todos nós podemos ser tocados de modo singular e pessoal pela natureza. Todos nós, em algum momento, nos encantamos por sua beleza. Ele defende o valor desses momentos de comunhão com a natureza e afirma que essas experiências podem contribuir para desenvolver uma consciência até adquirirmos um entendimento do lugar que ocupamos neste mundo. Segundo o autor, a proposta das brincadeiras contidas em seu livro Brincar e Aprender com a Natureza (1996) é a de estimular ideias e experiências divertidas e instrutivas, tornando a natureza acessível para crianças e adultos. Cada brincadeira é um meio pelo qual a natureza fala. Essa comunicação pode ser na linguagem do cientista, na linguagem do artista ou na linguagem mística.

Cada grupo de brincadeiras apresenta um objetivo. Algumas são para ficar em harmonia com o meio em que vivemos do ponto de vista físico e emocional. Outras nos dão uma visão de como a natureza trabalha (os princípios dos sistemas ecológicos). Mas o autor ressalta que esse entendimento é construído de forma dinâmica, pois “As crianças entendem e gravam mais na memória os conceitos quando aprendem por meio da experiência direta e pessoal” (CORNELL, 1996, p. 5).

Outras brincadeiras sintonizam nossos sentimentos com as características da natureza, com sua paz e beleza, energia e grandiosidade, e o fazemos por meio dos nossos sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e algumas brincadeiras não passam de simples divertimento (CORNELL, 1996).

Por fim, acreditando em novas estratégias de pensar a EA nas instituições escolares e certa de que elas contribuem com a ampliação do sentimento de pertencimento e que este, por sua vez, nos coloca em uma relação diferente com o mundo, desenvolvi vivências que levaram as crianças a experienciarem o ambiente de forma menos pragmática, mais afetiva e prazerosa, estimulando assim a noção de que também somos natureza e, se assim somos, não precisamos de uma postura de dominação e sujeição. As atividades propostas estão fundamentadas na EA vivencial, aqui entendida como humanista, naturalista e problematizadora. Nesse entendimento, seus conceitos, metodologias e leitura de sociedade estão orientados por uma perspectiva crítica.

## *Os parques como laboratórios de vivências na natureza*

As atividades aqui apresentadas foram baseadas na obra *Brincar e Aprender com a Natureza*, de Joseph Cornell (1996). As descrições feitas serão, no entanto, com base em minha própria experiência ao realizá-las.

### *Atividade I: “Janelas da Terra” (adaptada)\**

Objetivos: conexão com a natureza, calma, relaxamento, estimular os sentidos (tato, audição e visão).

Ambiente: parque ou mata (quanto mais preservado estiver o lugar, melhor).

Materiais: lençóis ou cangas.

Número de participantes: no mínimo 6 (fiz com 22 estudantes).

Desenvolvimento da atividade:

Preferencialmente, conheça primeiro o ambiente antes de levar as crianças. Isso lhe ajudará a pensar melhor a atividade e a evitar imprevistos. Defina um lugar embaixo de árvores de médio a grande porte, reúna-se com as crianças em forma de círculo, organize as cangas ou lençóis atrás das crianças e depois peça a elas para se deitarem com a barriga voltada para cima, mantendo a conformação do círculo. Certifiquem-se de retirar pequenos gravetos que possam machucar. Feito isso, solicite que as crianças fechem os olhos e comecem a prestar atenção nos sons presentes, que podem ser de pássaros, de cigarras, do vento etc. Estimule as crianças a apreciarem, a perceberem o que está à sua volta de olhos fechados. Depois as convide a sentir a temperatura do solo em que estão deitadas, a tocá-lo se for o caso. Peça ainda que tentem identificar aromas presentes no ambiente. Chame a atenção para os movimentos da respiração. Faça toda a mediação com um tom de voz calmo, sereno, aprecie você também o momento. Mantenha-se por alguns instantes em silêncio e deixe que elas juntem as impressões captadas por todos os sentidos. Silêncio. Só os sons do ambiente devem reinar. Para finalizar, mantendo a mesma posição, peça a todas que abram os olhos devagar e as leve a apreciar os formatos das folhas e galhos em contraste com o céu.

Em geral, as crianças permanecem interessadas na atividade em torno de vinte minutos ou até um pouco mais. Para a mediação, se inspire no ambiente em que vocês estão para incluir elementos novos.

Produções: realize uma roda de conversa descontraída e veja como se sentiram. A atividade não necessariamente precisa de um *feedback* escrito e formal, às vezes na conversa captamos aspectos interessantes. Essa atividade pode ser feita em associação com a brincadeira “abraça uma árvore”. O efeito produzido nas crianças é incrível.



## Atividade II: “abraçe uma árvore”

Objetivos: conexão com a natureza, despertar a afetividade e os sentidos, cooperação entre os pares, diversão.

Ambiente: parque ou mata (quanto mais conservado estiver o lugar, melhor.)

Materiais: vendas para os olhos.

Número de participantes: no mínimo 6 (fiz com 22 estudantes).

Desenvolvimento da atividade:

Comece explicando as regras para o grupo: (Se julgar necessário, faça uma demonstração. Eu fiz).

Cada estudante deverá escolher uma dupla, de preferência alguém de sua confiança. Uma pessoa da dupla colocará uma venda e a outra o guiará até uma árvore. A pessoa que conduz a outra vendada deverá alertá-la sobre possíveis obstáculos no caminho até a árvore e estimulá-la a explorar o tronco com perguntas como: Será que esta árvore é mais velha que você? Será que alguma outra plantinha cresce em seu tronco? Será que podemos encontrar pequenos animais vivendo nesta árvore? Como é a textura da casca dessa árvore? Enquanto isso, o colega deve ir explorando o tronco com os olhos vendados e, por fim, abraçar a árvore.

Para trazê-lo de volta, o colega guia deve escolher um novo caminho e no final retirar a venda e perguntar qual é a sua árvore. As crianças irão se revezar na brincadeira. No final, você certamente ouvirá as crianças apontando para as árvores e dizendo: “aquela é a minha árvore!”. Muitos pedem para tirar foto com sua árvore. Se julgar necessário, faça uma demonstração de como as crianças deverão orientar o colega a explorar a árvore. Além disso, faça os tradicionais alertas de segurança. Num determinado momento, as crianças vão se soltar e a brincadeira fluir. É lindo de ver!

Produções: realize uma roda de conversa para ouvir as impressões, procure captar como as crianças se sentiram na atividade. Você poderá solicitar ainda a escrita de um texto ilustrado relatando a vivência



com a natureza. O texto pode ser do gênero notícia, poema, narrativo. Procure conciliar com algo que eles já estejam estudando.

### *Atividade III: “Caminhada juntos e em silêncio”*

*Objetivos: despertar o respeito por outras espécies, os sentidos e a afetividade.*

*Ambiente: parque com vegetação, preferencialmente densa e corpos d’água ou floresta/ mata (quanto mais preservado, melhor).*

*Materiais: nenhum ou máquina fotográfica, caso o professor queira registrar.*

*Número de participantes: no mínimo 6 (fiz com 22 estudantes).*

*Desenvolvimento da atividade:*

*Antes de iniciar, é fundamental um diálogo com o grupo sobre os combinados de silêncio e uma postura de respeito com outras formas de vida que serão encontradas na caminhada (fiz essa conversa no próprio parque). É necessário que todos compreendam e assumam para si uma postura exploratória e de aprendizado, porém norteada pelo respeito ao ambiente e suas formas de vida. Aqui cabe esclarecer que a postura do(a) professor(a) não é a de uma saída de campo tradicional com explicações científicas sobre os achados da caminhada. Elas acontecerão, mas com um intuito de compartilhamento e encantamento com o que se vê ou sente no ambiente. Todos nessa perspectiva são potenciais protagonistas de achados. O silêncio na minha experiência não foi absoluto, longe disso, mas existia um clima diferente nas crianças, estavam mais serenas, menos ansiosas e, sobretudo, compartilhando mais. Assim, apreciaram o caminho e as belezas que se revelaram com os fungos orelha-de-pau, a engenharia das teias de aranha, os diferentes tons de cores, de verdes, de formatos de folhas, de troncos, de cipós retorcidos, lagartas nos troncos, musgos em suas diferentes fases reprodutivas, os sons de pássaros, os saguis saltitantes e curiosos em meio à vegetação, os*



*lagartos, uma colmeia no alto de uma árvore e, por fim, na Lagoa do Sapo, a contemplação. Cada ambiente revelará suas especificidades e encantos que lhes são próprios. O relevante é esse despertar na maneira de relacionar com a natureza, menos invasiva e mais afetiva. Produções: solicitei aos estudantes um desenho de algo que viram e apreciaram na caminhada. A ideia inicial era fazer o desenho dentro do parque, em meio à vegetação, mas quando paramos, os mosquitos começaram a picar as crianças, então optei por retornar para a escola, onde concluíram suas produções. Nos desenhos consigo reconhecer lugares e coisas que compartilhamos, mas também recebi ilustrações de aspectos que escaparam ao meu olhar, mas o(a) estudante vivenciou.*



#### Atividade IV: “Trilha de surpresas”

Objetivo: Entrar em contato com a natureza, explorar conceitos de como a natureza funciona (camuflagem), diversão.

Ambiente: Trilhas em parque com vegetação ou floresta/ mata (quanto mais preservado, melhor).

Materiais: de 12 a 15 objetos artificiais de cores vibrantes e neutras.

Desenvolvimento da atividade:

A “trilha de surpresas” consiste na disposição de vários objetos ao longo de uma trilha de aproximadamente 15 metros. Os objetos devem ser posicionados em meio à vegetação, no solo e nos galhos das árvores. Feito isso, os(as) estudantes devem percorrer a trilha e tentar identificar os objetos fazendo a contagem, mas sem recolhê-los. Podem percorrer a trilha individualmente, em grupos ou em duplas. Eu optei pelas duplas. Ao final do percurso da trilha e da contagem, devem informar em sigilo (no ouvido) à professora a quantidade de objetos identificados. A professora deve tomar nota dos achados dos estudantes. No final, juntos, podem percorrer novamente a trilha, desta vez recolhendo os objetos e fazendo a contagem. No final, todos estarão empolgados e compartilhando quantos objetos encontraram, além de surpresas com objetos aparentemente visíveis, mas que não foram identificados. A estratégia de animais e plantas explorados na atividade é facilmente identificada nesta faixa-etária (9 a 11 anos). A professora pode fazer perguntas de animais que utilizam essa estratégia e porque ela é importante para a sobrevivência de algumas espécies.

Produções: As crianças podem explorar o ecossistema em volta na busca por animais camuflados. Durante essa investigação estabeleça um diálogo horizontal. Procure ouvir as impressões espontâneas dos estudantes, elas surgirão. O debate do tema pode ser ampliado com o vídeo disponível em: [youtube.com/watch?v=XjP71Esveu4](https://www.youtube.com/watch?v=XjP71Esveu4) (acesso em 29/05/19). Ressaltando que a intenção da atividade é, antes de tudo, ampliar o contato com ambientes naturais.



### Atividade V: “Que animal sou eu?”

*Objetivos: contato com o ambiente natural, ampliar o conhecimento sobre espécies do Cerrado brasileiro ou de outro bioma, interação e diversão.*

*Ambiente: parque.*

*Materiais: imagens de diferentes animais e fita adesiva.*

*Desenvolvimento da atividade:*

*Organize os(as) estudantes sentados em círculo em uma área sombreada e agradável. Solicite a participação voluntária de um(a) deles. Esclareça as regras: a criança receberá uma imagem de um animal nas costas e tentará adivinhar qual é fazendo perguntas que os demais colegas só poderão responder com sim, não e talvez. Sugira algumas perguntas para as crianças compreenderem o espírito da brincadeira.*

*Eu sou um mamífero? Eu ando em bandos? Eu sou carnívoro? Eu tenho hábitos noturnos?*

*As imagens utilizadas na atividade podem ter origem em um estudo anterior. No meu caso especificamente, foi sobre a fauna do Cerrado que as crianças haviam estudado anteriormente e feito vários desenhos de animais do Cerrado. Então, optei por utilizar os mesmos desenhos, o que surtiu um efeito bastante positivo, porque elas gostaram muito de reconhecer seus desenhos nas costas dos colegas. A atividade retoma uma atividade anterior, amplia o conhecimento sobre os animais, possibilita a interação de modo descontraído e divertido entre as crianças. Mas, atenção! Não informe que se tratam apenas de animais de uma determinada região. Deixe-as perceber aos poucos. Evite chutes sem explorar as possibilidades com as perguntas.*

*Produções: estudo sobre a fauna do Cerrado ou de outro bioma brasileiro com produções de desenhos e textos sobre os hábitos e características dos animais e seus respectivos habitats.*



### *Atividade VI: Carta da Terra para Crianças*

A Carta da Terra é fruto da Eco '92, com formação do conselho da Terra com membros dos cinco continentes do planeta. Em 2000, o conselho publicou a versão final do documento. O documento é dividido em cinco partes: Preâmbulo; Parte 1 – Respeito e cuidado com a comunidade da vida; Parte 2 – Integridade ecológica; Parte 3 – Justiça econômica e social; Parte 4 – Democracia, não-violência e paz; e Parte 5 – Agenda 21 (Guarajá, 2012). Inspirada neste documento e na demanda do Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência – NAIA, foi elaborada a Carta da Terra para Crianças numa linguagem mais acessível, porém rica.

Objetivos: ampliar a noção de pertencimento ao mundo compartilhado com outras espécies e por outros seres humanos, discutir as dimensões socioambientais e a responsabilidade atribuída a todas as pessoas na preservação do planeta, explorar a reelaboração e compreensão dos estudantes sobre o tema.

Ambiente: sala de aula.

Materiais: datashow, Carta da Terra impressa com espaço para ilustrações.

Desenvolvimento da atividade:

Projete em slides a Carta da Terra para Crianças sem as ilustrações (originalmente ela é ilustrada) e façam uma leitura coletiva. Cada estudante pode ler um trecho da carta. Peça que comente o que compreendeu do trecho lido e amplie essa compreensão com comentários pertinentes. Finalizada essa parte de leitura coletiva, distribua trechos da carta em folha A4, reservando espaço para ilustração na mesma folha. Peça que as crianças releiam os trechos recebidos e ilustrem o trecho conforme sua interpretação. Em geral, elas levarão um bom tempo para cumprir essa etapa. Algumas ficarão com dúvidas quanto ao que desenhar, volte ao texto com a criança e procure ajudá-la na compreensão da mensagem. Por fim, ela decidirá o que gostaria de ilustrar. Em outra aula, após

a finalização desta etapa, solicite que todas, seguindo a ordem do texto da carta, apresentem seus desenhos e expliquem oralmente o que pensaram ao fazê-lo. Todas devem prestar atenção na fala do colega que está apresentando. Se achar necessário, complemente a ideia, faça novas perguntas para o(a) estudante ou para turma. Leve-as a refletir sobre algumas escolhas e explicações.

Produções: a atividade em si já é uma produção. A professora poderá montar um livro sanfonado com todos os desenhos e expor na sala de aula ou na escola. O arquivo da Carta da Terra para Crianças versão NAIA (Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência) pode ser encontrado em: [literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=249&db=](http://literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=249&db=)

### *Algumas palavras finais*

Para finalizar, ressalto que, na minha experiência, as vivências com a natureza foram realizadas com entusiasmo pelos estudantes. Além disso, as atividades podem ser inseridas de modo contextualizado com o currículo. As atividades oferecem muitas possibilidades a serem exploradas, mas são, sobretudo, voltadas para o desenvolvimento de novas percepções entre seres humanos e natureza. A proposta é despertar o encantamento, o afeto. É possibilitar uma experiência como algo que nos toca, que nos acontece. Além disso, a Carta da Terra revelou-se bom instrumento de introdução de temas socioambientais.

## Referências

Agenda 21 Guarajá, [pt.slideshare.net/Prefeitura\\_Guaruja/livro-agenda-21](http://pt.slideshare.net/Prefeitura_Guaruja/livro-agenda-21) Disponível em acesso em 29/05/19

Carta da Terra para Crianças, disponível em [literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=249&db=](http://literacias.net/bibliodigital/index.php?page=13&id=249&db=) Acesso em 29/05/2019

Cornell, Joseph. – **Brincar e Aprender com a Natureza: um guia para pais e professores** /Joseph Cornell: tradução: Maria Emília de Oliveira, São Paulo – Melhoramentos: Editora SENAC São Paulo, 1996.

GUIMARÃES, M. – **Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais, Encontro e Pesquisa em Educação Ambiental IX EPEA**, 2017.

MENDONÇA, R. – **Educação Ambiental Vivencial** – In: Encontros e Caminhos formação de Educadores Ambientais e Coletivos de Educadores, volume 2, Brasília – Ministério do Meio Ambiente – Departamento de Educação Ambiental, 2007.