

3 A natureza a partir da escola

“O que então me pasmou foi o açude, maravilha, água infinita onde patos e marrecos nadavam. Surpreenderam-me essas criaturas capazes de viver no líquido. O mundo era complicado. O maior volume de água conhecido antes continha-se no bojo de um pote – e aquele enorme vaso metido no chão, coberto de folhas verdes, flores, aves que mergulhavam de cabeça para baixo, desarranjava-me a ciência.” (Graciliano Ramos, *Infância* – Nuvens, 1981:15)

Este capítulo irá apresentar categorias advindas do campo que contemplam a natureza, pensando a relação entre seres humanos e biodiversidade, chamada por Guattari (2007) de ecologia ambiental. Em consonância com os objetivos propostos, a pesquisa procura investigar a questão da natureza sob três aspectos.

O primeiro diz respeito à forma como a natureza aparece na escola, na dimensão física. O segundo contempla a dimensão representativa, a forma como a natureza é apresentada às crianças nas atividades propostas e nos murais, refletindo sobre as concepções que permeiam o discurso escolar. O terceiro aspecto aborda a concepção das crianças acerca da natureza, procurando dar voz a elas. Para isso, além das observações foi realizada uma oficina com as crianças, possibilitando um espaço onde pudessem se colocar quanto à questão da natureza a partir de uma proposta da pesquisa.

As categorias que serão apresentadas emergiram do campo a partir de eventos, atividades ou produções das crianças - especialmente as produções expostas em evento escolar para apreciação dos responsáveis. A partir das categorias, procuro tecer reflexões sobre a prática escolar em relação às ações, explicitamente ou não, consideradas de Educação Ambiental. Além disso, a análise dessas categorias será articulada ao contexto pedagógico, cultural e de práticas apresentado no capítulo anterior. Assim, busco compreender os significados dentro da teia de relações e práticas do contexto observado.

3.1. Tão perto, tão longe: a falta da natureza como dado de pesquisa

A presença da natureza neste contexto assume um lugar paradoxal, pois está presente e, ao mesmo tempo, ausente. Fisicamente, a natureza, marca presença: tanto na escola como na praça onde está situada, o espaço amplo possibilita contato com diversos elementos naturais, como o céu, sol, nuvens, vento, terra, árvores, grama, passarinhos e até, eventualmente, um galo que ciscava no pátio da escola. No entanto, a presença da natureza não garante que as crianças estejam em contato com ela. As propostas e atividades apresentadas às crianças acontecem majoritariamente nas salas, ambientes fechados.

Desde o início das observações chamou atenção o fato de que as crianças não vão todos os dias ao pátio, questão já apresentada no capítulo anterior. Nesta escola, indicada para a pesquisa segundo os critérios também já apresentados, não costumam ser realizadas atividades pedagógicas no pátio – ao longo do ano só presenciei uma atividade de imaginação dirigida, que durou cerca de cinco minutos.

Foram realizadas trinta e duas observações do cotidiano da turma no decorrer do ano. Desses trinta e dois dias, somente em onze as crianças estiveram no pátio. Como foi descrito no item 2.1, em dois dias aconteceram eventos escolares, em três as crianças brincaram livremente no “parquinho”, em um dia as crianças ficaram no pátio sentadas com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; em quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentadas, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa julhina. Além disso, em uma semana de observações de segunda a sexta-feira, as crianças não estiveram no pátio em nenhum momento.

Os dados quantitativos relacionados às idas ao pátio, por si só, são relevantes. Relacionando-os à categoria apresentada no item 2.1, parecem corroborar o lugar menor destinado à brincadeira, ao lúdico, à vivência da infância, em detrimento do ensino, da dimensão pedagógica e dos “trabalhinhos”. Nunes (2000) também desenvolve reflexões nesse sentido:

“A brincadeira, na hora da aprendizagem, fica suprimida pois a ela é associada a liberdade e ao tempo livre que não se coadunam com a visão que expressam sobre a aprendizagem” (p.239).

Assim, pergunto: por que as atividades são realizadas somente em ambientes fechados? Por que as crianças não vão diariamente ao pátio?

Por outro lado, a natureza está presente de forma representativa, nos “trabalhinhos” mimeografados dados às crianças. Estes trazem elementos da fauna e da flora, como borboletas, flores e legumes diversos. As figuras mimeografadas, porém, representam os elementos naturais de forma antropomorfizada, com rostos e expressões humanas.

As propostas pedagógicas são permeadas por concepções que se concretizam nas ações e falas das profissionais e das crianças. Barbosa (2004), na sua dissertação de mestrado, aponta as distinções feitas por professoras e crianças a respeito dos espaços interno e externo da escola. Segundo a autora, as crianças concebiam o prédio como escola, excluindo o pátio. Nesse sentido, o prédio se configura como o lugar de trabalhar, e o pátio, como lugar de brincar.

Na escola aqui pesquisada, a manutenção do pátio no segundo semestre foi prejudicada: após a poda das árvores, um grande monte de galhos foi deixado no pátio ao lado do parquinho, atrapalhando o acesso à quadra de esportes e oferecendo risco às crianças. Este monte de galhos permaneceu no pátio por quase três meses, de fim de setembro até o final do ano letivo. Após um período de chuvas intenso no segundo semestre do ano, o mato cresceu bastante e também só foi cortado quase dois meses depois.

No início das observações, perceber que as crianças não frequentavam o pátio diariamente despertou em mim um sentimento de espanto e angústia. Perguntava-me como conseguiria realizar a pesquisa se as crianças não tinham uma vivência cotidiana da natureza, na escola. No entanto, percebi que o fato das crianças não frequentarem o pátio todos os dias é, em si, um dado de pesquisa que fala sobre o contexto observado. Assim, foi possível perceber como as ações da escola refletem suas concepções, considerando dados como a ausência das crianças no pátio e a forma como a escola apresenta a natureza às crianças.

A importância dada às atividades pedagógicas, o planejamento para que as crianças aprendam determinados conteúdos, a percepção de que estar no pátio é um prêmio: os significados foram sendo descobertos simultaneamente, percebidos como uma teia, a partir da compreensão dos elementos deste contexto cultural.

A paradoxal presença e ausência da natureza na escola é a primeira categoria de análise deste capítulo, e poderá conduzir à compreensão de outros significados.

3.2. “O que tem no meio ambiente?”

[Na sala] As crianças faziam um desenho, como atividade de preparação para a festa de aniversário da escola, que aconteceria na Semana de Meio Ambiente. A Professora e as crianças estão sentadas em suas mesas. A Professora pergunta:

- **“O que tem no meio ambiente?”**

- “Animal!”

- “Sol forte!”

- “Planta!”

- “Raiz!”, respondem as crianças.

- “E o que mais? O que mais tem no meio ambiente?”

À medida que terminam os desenhos as crianças vão até a mesa da Professora mostrar suas produções. Ao ver alguns desenhos, a Professora fala:

- “Só tem sol? Ah, mas eu quero mais coisas nesse meio ambiente, tá muito fraquinho... o sol fica embaixo ou em cima?” (DC, 01/06/09)

A pergunta que orienta o desenho – “o que tem no meio ambiente?”, parece descontextualizada e distante da realidade para crianças de 4 anos. No dia em que foi realizada essa atividade a Professora não levou as crianças ao pátio para observar, sentir ou experienciar o contato com a natureza. Essa atividade também parece demonstrar uma concepção de conhecimento representativo, gravado na mente humana, característico da modernidade e do cartesianismo (Plastino, 2005; Tiriba, 2006). Além disso, remonta à questão da “forma certa” de se desenhar, apresentada no capítulo 2.5.

Em outra situação, a Professora mostrou-me a atividade que havia realizado com as crianças antes que eu chegasse.

[Na sala] A Professora me diz:

- “Uma pena você não ter chegado antes, eu trabalhei com eles hoje o planeta Terra. Eu não costumo dar as respostas para os alunos, mas vou puxando deles até eles falarem, aí eu confirmo. Perguntei qual o nome do nosso planeta e as crianças responderam ‘Brasil’, até o nome da sua rua! Aí sai de tudo, né? Custou até conseguir que eles fizessem isso.” [apontando para os desenhos no mural] (DC, 15/05/09)

Da forma como foram propostas, as atividades parecem tratar de questões abstratas, e as crianças davam a impressão de tentar adivinhar as respostas. Chama atenção o fato de uma criança ter falado o nome da sua rua ao responder à pergunta sobre o nome do planeta em que vivemos, pois, desde Piaget, sabe-se

que é esperado que as crianças façam este tipo de troca no processo de se localizarem espacialmente.

Barbosa (2004) chama atenção para o fato de que “trabalho” diz respeito àquilo que é proposto pelos adultos, que acontece quase sempre dentro da sala e está relacionado a um conteúdo. Nesse sentido, mesmo quando o foco está na natureza, fica explícita a conotação instrumental atribuída à atividade.

Wallon (2007) e Maturana (2001) permitem dizer que o contato das crianças com a natureza pode contribuir para que elas aprendam. Maturana (2001) afirma que o conhecimento é corpóreo, construído não apenas racionalmente mas também sensorial e afetivamente. Wallon (2007), em sua teoria psicogenética, afirma a indissociabilidade das três dimensões constitutivas do ser humano: afetiva, cognitiva e motora. De acordo com esses autores, a aprendizagem é um processo que necessariamente inclui esses aspectos.

Na perspectiva de Maturana (2001) e Wallon (2007), tão relevante quanto a dimensão cognitiva é ter experiências de fruição e observação, que despertem sensações e sentimentos. Tocar, sentir, apreciar, ouvir, observar, cheirar, saborear, são ações importantes para os dois autores acima citados. As crianças constroem conhecimento, inclusive a respeito da natureza, baseado nas suas experiências.

É frequente, nas pesquisas de campo com crianças, que elas desejem desenhar no caderno de campo do pesquisador - e comigo isso também aconteceu. Ao desenhar um sol com minha caneta azul, Ke foi repreendido pela colega Kn pois ele não tinha “o amarelo, para fazer o sol”. Perguntei à menina, espantada, se o sol é sempre amarelo e ela disse que sim. Outras crianças também confirmaram.

Em situações variadas é possível perceber que, ao indicar que as crianças utilizem determinada cor, a Professora exemplifica com algum objeto relacionado: “o amarelo, para fazer o sol”. É possível refletir, então, sobre o quanto as crianças acabam tendo uma produção (e concepção) estereotipada, não somente em relação à natureza mas de forma geral, a respeito de como as coisas devem ser – seja o trem que sempre deve ser desenhado com fumaça, a casa feita de uma única forma, o sol sempre amarelo ou o céu sempre azul. Esta postura também está relacionada à “forma certa” de se fazer e agir, discutida no capítulo 2.5.

No entanto, as contradições da realidade novamente se fazem presentes.

[Na sala] As crianças fazem um “trabalhinho”: devem pintar a árvore de Natal que receberam, desenhada com estêncil pela Professora numa folha de papel A5. Enquanto distribui o papel chamando cada criança à sua mesa, a Professora vê que algumas já começaram a pintar e fala:

- “Muito bem! Que cor é a árvore lá fora?”

- “Verde!”, as crianças respondem.

- “Muito bem...e que cor é a árvore de Natal?”

- “Vermelha!”, responde I.B.

A Professora faz uma expressão de interrogação no rosto e em seguida fala:

- “A árvore é sua, você pode pintar da cor que você quiser!”

Em seguida, dirige-se a Mi:

- “Eu disse que era para pintar a folha toda ou a árvore?”, pergunta a Professora.

- “A árvore...”, responde a menina.

Kn aponta para M.P. e fala para a Professora:

- “Tia, ele rabiscou!”

- “Ele fez do jeito dele”, diz a Professora. Virando-se para o menino, ela pergunta:

- “M.P., você acha que está bonito?”

Ele responde balançando a cabeça afirmativamente.

- “Então fala para ela [Kn]”, incentiva a Professora.

- “Está bonito”, diz M.P.

A Professora diz para a turma:

- “Cada um faz do seu jeito. Se ele acha que está bonito, você tem que respeitar. A Tia só não gosta de trabalho amassado e sujo. A F. fez assim, a B. fez assim, estão vendo? Cada um faz do seu jeito!” [mostrando alguns desenhos]

No entanto, depois que P.A. entrega seu desenho, a Professora o chama de volta e pergunta:

- “Você não quer pintar aqui, não? [mostrando a base da árvore].

P.A. pega o papel e vai completar o desenho. (DC, 25/11/09)

Nesta situação, a singularidade de cada criança foi ressaltada e incentivada. Ambigualmente, porém, a Professora também repreendeu Mi por pintar além dos limites da árvore e sugeriu a P.A. que completasse seu desenho.

As crianças desenhavam em suas mesas tendo um pote com lápis cera para serem usados coletivamente, e não havia lápis de cor verde para todos. Parece que isso pode ter influenciado a resposta da Professora de que “cada um desenha do seu jeito”.

A situação acima descrita é semelhante à observada por Motta, Santos e Corsino (2009):

“A condução e a interferência da professora nas produções infantis apresentaram-se como limitadoras da imaginação criadora. Se de um lado ela estimula as crianças a detalhar seus desenhos e representações, de outro os vincula à realidade, dá um tratamento realista, seguindo uma lógica que não é pertinente ao mundo visual e às representações artísticas, nem à forma como as crianças desenhavam” (p.131).

Parece que a escola não permite às crianças a liberdade de criar e se expressar. Por que o céu sempre deve ser representado azul se não o vemos

sempre azul? Ele pode ser também cinza, rosa, amarelo, laranja, avermelhado, lilás e tantos outros tons. Por que as crianças devem aprender que só há uma cor para desenhar cada coisa, quando é possível percebê-las de diversas formas?

3.3. “Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!”

A situação onde foi ouvida a frase que intitula este subcapítulo demonstra a forma como a natureza é apresentada. No evento de comemoração pelo aniversário da escola foi planejada a realização de um plantio. De acordo com a Orientadora, o intuito era realizar uma atividade comunitária, extrapolando os muros da escola e envolvendo a comunidade. Assim, o plantio deveria ser realizado pelas crianças e seus familiares na praça onde fica a escola. Na semana anterior ao evento foi solicitado aos responsáveis que levassem mudas de plantas para a escola. Os pedidos foram atendidos e, a medida que a data se aproximava, pequenos recipientes com mudas de plantas se espalhavam pelos corredores e pátio da escola.

Durante a festa, após momentos de apresentações musicais, leituras de textos e discursos por parte da equipe, as turmas são orientadas a lanchar em suas salas. Os responsáveis não são convidados a lanchar e, vendo que as crianças subiam para as salas, vão embora. Após o lanche, as crianças retornam ao pátio mas os convidados, tirando uma mãe que permanece na escola, já foram embora. O plantio foi feito somente com as turmas de quatro anos. Vendo as crianças de dois e três anos assistindo através das grades da escola, pergunto à Orientadora se as crianças da creche não vão participar, mas ela responde: “Elas não podem participar por que aqui é perigoso, elas podem sair correndo na praça e ir para a rua. Elas vão plantar outro dia, no pátio da escola”.

As crianças das turmas de quatro anos estão sentadas nos bancos da praça, e depois ajudam o Representante da Secretaria de Educação a plantar duas mudas grandes de árvores, empurrando a terra com os pés. Muitas fotos são tiradas pela Orientadora. A Diretora fala para as crianças: “Elas vão crescer como vocês, e quando vocês estiverem bem grandes, do meu tamanho, essa árvore ainda vai estar aqui.”

Em seguida as crianças são organizadas em filas, por turma. Uma turma segue para o canteiro no outro lado da praça, acompanhada pela Professora, Inspetora, Orientadora e pela Mãe que ficou para ajudar, enquanto as outras duas turmas esperam. As crianças levam nas mãos mudas de plantas ou sementes de girassol tiradas de folhetos e são posicionadas em frente às covas, feitas anteriormente pelo servente da escola. O terreno da praça é inclinado e neste ponto os canteiros são altos para as crianças. A Orientadora conversa com as crianças sobre o plantio, fazendo perguntas e explicando: “Vocês acreditam que dessa semente nasce uma plantinha? E pode arrancar as folhinhas? O que tem que fazer para a plantinha crescer?”

Durante o plantio no canteiro, a Professora e a Inspetora dizem às crianças o quê, como e onde fazer. São diretivas e pegam a semente ou muda de planta das mãos das crianças - ou por que elas não alcançam as covas de onde estão posicionadas, ou por que não entendem o que devem fazer. Professora e Inspetora colocam elas mesmas as mudas e sementes nas covas. Depois, dizem às crianças para jogar terra em cima. A Orientadora diz às crianças:

- **“Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!** Tem de ver se ela está bem.”

Antes do retorno à sala de aula, Professora e Orientadora dizem às crianças:

- “Agora vamos aplaudir as plantinhas! Agora vamos dar tchau para as plantinhas!”
(DC, 02/06/09)

Analisando o plantio, é possível perceber que, mesmo tendo sido concebido para envolver a comunidade, esta ficou restrita à uma atividade escolar. A conotação pedagógica da qual fala Barbosa (2004) se fez presente, caracterizada por um conteúdo a ser ensinado e pela necessidade de sistematização.

Diante da quantidade de plantas levadas para a escola pelos responsáveis, foram plantadas poucas. Muitas mudas de plantas permaneceram nos recipientes em que foram levadas e, cerca de seis meses após o plantio, no término do ano letivo, continuavam espalhadas pela escola, inclusive no chão do corredor, do lado de fora da sala. Por não receber luz, a maioria das plantas neste local está seca.

Durante a realização do plantio não foi mencionada a possibilidade das crianças acompanharem o crescimento das plantas, dando continuidade a essa atividade – e em coerência com o tempo cíclico da natureza. Foi dito às crianças para, ao chegar ou sair da escola, passarem lá e cumprimentarem as plantas. Nos

seis meses subsequentes ao plantio, até o fim do ano letivo, não presenciei nenhum retorno das crianças com a Professora aos canteiros da praça. O plantio se configurou como um evento, uma atividade pontual, que se encerrou naquele mesmo dia.

A realização do plantio possibilitou às crianças uma atividade que inclui corpo, sensações, afeto e experimentação. No entanto, é possível refletir sobre as perguntas feitas pela Orientadora e sobre a falta de retorno das crianças para acompanhar o que plantaram. A questão não é acreditar que daquela semente nasça uma planta, mas sim ver isso acontecer, acompanhar o crescimento, conhecer o processo da natureza.

Em concepção diferente, Margolin (2006) afirma que na pedagogia indígena a preocupação vai além do que é dito, incluindo por quem é dito e em que circunstâncias. Para os povos indígenas, ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos e informações, mas a forma como se ensina também é parte dos conhecimentos e das informações.

Na situação descrita, dois aspectos parecem indicar uma concepção cartesiana de natureza, colocando-a à serviço do conhecimento humano (Tiriba, 2006). Primeiro, o fato de ter sido uma ação que se encerrou naquele momento. O plantio foi compreendido como uma atividade pedagógica pontual que, uma vez feito, deu-se por encerrado. A lógica da produção fordista industrial pressupõe a fragmentação das ações do processo, a não continuidade. Paralelamente, a lógica cartesiana pressupõe a fragmentação do conhecimento.

O segundo aspecto retoma a concepção de conhecimento representativo, característica da tradição cartesiana, e a funcionalidade da ação pedagógica. Pois, mesmo tendo sido realizado um plantio, o discurso deu-se no sentido de valorizar o que as crianças poderiam aprender com aquela atividade.

A perspectiva da complexidade defendida por Morin (2007) e Guattari (2007) é coerente com o tempo da natureza, onde a continuidade das ações e o tempo são fundamentais. O tempo da natureza é um tempo cíclico. Já diz a música de Gilberto Gil, “tem que morrer para germinar...”. No entanto, o germinar só acontece com condições, como uma boa terra, luz, água e tempo.

Da forma como foi realizada, a atividade parece não ter possibilitado às crianças experimentar a dimensão do cuidado e do tempo necessários à natureza,

diferentes do tempo construído pelo ser humano, que fatia o dia nas horas de um relógio.

3.4. “Agora, vamos imaginar um céu bem bonito...”

[No pátio] As turmas de quatro anos estão reunidas. As crianças deitam, em duplas, em colchonetes colocados no chão. Apoiam somente a cabeça no colchonete - tronco e pernas ficam em contato com o chão de cimento. Está um dia típico de inverno, bastante frio apesar do sol. As Professoras orientam as crianças:

- “Tem que deitar, ficar de boquinha fechada e barriguinha para cima, com as perninhas esticadas. Escutem o que a Tia vai falar.”

Uma das Professoras fala:

- “Agora vocês vão fechar os olhos e imaginar o que eu vou dizer...”

Enquanto isso, as outras duas Professoras corrigem a postura das crianças, indo até elas, colocando-as na posição desejada e falando repetidamente:

- “Corpinho esticado! Fecha o olho! Vamos imaginar! Tem um monte de criança de olho aberto! Quem não fizer não vai para o parquinho!”

A Professora começa a contar uma história:

- “**Agora, vamos imaginar um céu bem bonito**, um sol brilhando, com as árvores balançando... vamos imaginar os passarinhos cantando...” (DC, 10/06/09)

Apesar de frio, o dia está lindo: céu claro, poucas nuvens e sol e vento suaves. Na árvore do pátio um passarinho canta. A Professora continua conduzindo a imaginação das crianças: “Vamos imaginar os passarinhos, a árvore, o sol...” Ouve-se o barulho de cachorros brigando na praça, e a Professora diz às crianças para “imaginar que nesse jardim tem barulho de cachorro.” Uma criança diz que não estava enxergando, e uma das Professoras responde: “É por que não está de olho fechado, por isso!” Depois a Professora que conduz a imaginação diz às crianças: “Agora vamos levantar as perninhas juntas e segurar. Depois, vamos sentar e levar o corpo à frente, com as pernas esticadas.”

As Professoras dizem às crianças o que elas devem fazer, porém não ajudam ou mostram como se faz, fazendo junto. A Professora continua:

- “Agora vamos ficar de pé e vamos balançar de um lado para o outro, como um barco no mar, mas hoje o mar está bem devagar e calmo. Bateu um vento bem forte [levanta os braços para o alto, balançando-os], mas é para fazer bem devagar.”

Todas as crianças a imitam. A Professora prossegue:

- “Ih, esqueceram de molhar a árvore e ela foi morrendo.” (idem)

As crianças fazem um movimento como se estivessem murchando. Depois, a Professora diz para todos, de pé, pularem batendo os pés no chão. Em seguida, as Professoras pedem ajuda das crianças para recolher e guardar os colchonetes.

Essa atividade durou cerca de cinco minutos, e as crianças demonstraram prazer e alegria ao fazê-la.

Para Vigotski (2007) a imaginação é fundamental no ser humano, e não está separada da realidade. Exercitar a imaginação, fantasiar, conforme proposto nessa atividade, é uma dimensão que faz parte do processo de desenvolvimento infantil. Chama atenção, nessa proposta, a opção de orientar as crianças a imaginar elementos naturais que poderiam ser observados, como sol, céu, nuvens, passarinhos etc. Se “a imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo” (Moura, 2009:83), reitera-se a importância das crianças terem experiências significativas.

Para Michael (2006), a Educação Ambiental deve “ajudar as crianças a se apaixonar pelo planeta Terra” (p.147). Para isso, defende como estratégia proporcionar às crianças experiências sensoriais ricas, em contato com a natureza, a partir da exploração e observação da sua localidade. Considerando a interdisciplinaridade das questões ambientais e seu entrelaçamento das histórias natural e cultural, a autora afirma que é preciso ajudar as crianças a “se tornarem observadores atentos dos seus próprios ‘lugares no espaço’” (p.145), o que contribui para desenvolver um sentimento de pertencimento.

A atividade acima descrita parece privilegiar a dimensão mental, deixando de lado a apreensão via sentidos, corpo, afeto e fruição estética. Além disso, quando passa a incluir também o corpo das crianças, com os movimentos, estimula a imitação ao invés da criação ou da exploração das possibilidades de cada uma. Os movimentos que as crianças fizeram, copiados da Professora, pareciam ter pouco sentido e expressividade.

3.5. “Roupas ecológicas”

Em uma ação de Educação Ambiental, a escola promoveu um desfile de roupas ecológicas. Esse desfile foi uma das atividades da gincana promovida pela escola, com intuito de aproximar os responsáveis e apresentar as produções das crianças no decorrer do ano letivo. Aproveitando a oportunidade de integração, foi inserida no planejamento esta atividade, com foco na questão ambiental.

Na gincana, Professoras, crianças e responsáveis foram divididos em quatro grupos, cada um com uma tarefa diferente. Dentre as tarefas estava o desfile de

roupas ecológicas. O grupo determinado para o desfile foi conduzido a uma sala, onde os responsáveis e as crianças sentaram-se e ouviram as Professoras falarem sobre a importância de mudar atitudes. O discurso trouxe exemplos de ações simples, como reduzir o uso de sacolas plásticas e levar uma bolsa de feira, ou “reciclar” garrafas pet, utilizando-as para outros fins.

Em seguida, as Professoras mostraram um vestido que haviam feito previamente, de saco de juta reciclado com detalhes de isopor recortado de uma caixa de ovo. Apresentaram o vestido e ofereceram-no a quem quisesse desfilar representando o grupo, e uma mãe aceitou a proposta.

O fato de constar na gincana uma atividade de Educação Ambiental, aproveitando que os pais estão presentes para chamar atenção para a questão do lixo, parece demonstrar uma atitude política e atual da escola perante a comunidade. A referência ao conceito dos 3 R's ecológicos, discutidos em Educação Ambiental, é de suma importância e demonstra que este conceito está cada vez mais sendo difundido, ainda que comumente existam confusões a seu respeito.

Os três R's ecológicos são redução, reutilização e reciclagem. A redução é a ação de maior impacto, pois aponta para a necessidade premente de diminuição do consumo – o que, conseqüentemente, reduz o lixo produzido. A redução foi apresentada pelas Professoras com a sugestão de diminuição do uso de sacolas plásticas, trocando-as por sacolas de lona ou carrinhos de feira.

A reutilização é a segunda ação necessária. Aparece no discurso das Professoras ao falarem sobre encontrar novos usos para embalagens tipo pet e também para outros materiais, como o saco de juta e a caixa de ovo utilizados na confecção do vestido. No entanto, essas foram nomeadas como ações de reciclagem quando, na verdade, são ações de reutilização.

Outra situação aponta a confusão entre reutilização e reciclagem. No mesmo dia da gincana, também estavam expostas na escola as produções anuais das turmas. Num “trabalhinho” era possível ler na parte inferior: “papel reciclado da merenda escolar”, porém o papel não havia sido reciclado, mas sim reutilizado naquela produção.

A reciclagem, o terceiro R, é também uma ação necessária porém de menor impacto e maior custo. É um processo industrial, que consome água e energia, e além disso nem todas as substâncias podem ser recicladas.

Neste evento, outro ponto é o fato da “roupa ecológica” ter sido feita previamente pelas Professoras. Da forma como foi realizada, esta proposta não permitiu que os participantes experimentassem criar suas próprias roupas reutilizando materiais. Excetuando-se a mãe que desfilou representando o grupo, os demais responsáveis e as crianças tiveram sua participação restrita a ouvir o discurso das Professoras.

Contraditoriamente, na mesma gincana, o grupo responsável pela tarefa de representar um texto fantasiou-se com diversos enfeites industrializados de plástico, como máscaras, colares, arcos de cabelo e óculos decorados. Um terceiro grupo, responsável pelo coral e banda com material de sucata, fez um resgate de cantigas. Porém, foram utilizados instrumentos musicais industrializados e feitos de plástico, como cornetas e tambores. Na “apresentação de talentos” realizada no mesmo evento, crianças da creche foram fantasiadas pela Professora como os personagens indianos da novela, sendo as fantasias feitas de material industrializado.

É preciso problematizar essas ações, considerando as contradições inerentes à realidade. Pois, ao mesmo tempo em que a questão ambiental foi claramente introduzida no planejamento do evento, ela ficou restrita ao discurso. A proposta metodológica da Educação Ambiental, no entanto, necessariamente parte do cotidiano, pois considera eventos da realidade local, mas simultaneamente reitera a reflexão e preocupação com a dimensão global (Barcelos, 2008).

A Educação Ambiental tal como defende Barcelos (2008) está em consonância com a leitura de mundo a qual se refere Freire (2000), pois Barcelos afirma que Educação Ambiental com leitura de mundo só é pertinente “com a inclusão do universo ‘lido’, ‘interpretado’, daqueles e daquelas que ‘lêem’, que ‘interpretam’, ou seja: de homens e mulheres em seu espaço e tempo de vida” (p.96).

O desfile de roupas ecológicas, em sua forma de realização, não privilegiou a participação da comunidade nem a dimensão da experiência. No mesmo evento também estavam presentes ações contrárias ao discurso, concretizadas nas fantasias, instrumentos musicais e adereços industrializados, comprados.

3.6. “Obrigado Senhor pela natureza”

No capítulo 2.10 foi apresentada a categoria relativa à presença da religião na escola, em ações cotidianas e nos “trabalhinhos”. Neste item o foco está na relação observada entre natureza e religião, presente nas produções das crianças de creche e pré-escola, expostas no evento realizado pela escola.



Imagem 1: Produção das crianças em evento de exposição aos pais - Título: **“Obrigado Senhor pela natureza”**, desenhos livres. (DC, 14/10/09)



Imagem 2: Produção das crianças em evento de exposição aos pais - Título: “Ensino Religioso: Deus criou a Terra e tudo que nela há”, desenhos livres. (idem)

As produções parecem reforçar a presença da religião na escola, pois o título “Ensino Religioso” demonstra a presença do Núcleo da Secretaria de Educação que tem este mesmo nome.

É atribuída uma origem divina à natureza, parecendo atrelar o discurso sobre a natureza à religião. A questão é que a visão divina da natureza se restringe à concepção religiosa que orienta a Secretaria de Educação, desconsiderando a multiplicidade de visões sobre a criação da natureza presentes nas demais religiões, como as concepções das tradições indígenas.

Analisando a pedagogia indígena, Margolin (2006) afirma que uma de suas características é mostrar às crianças “uma percepção de que o mundo é muito maior, mais complexo e mais misterioso do que a mente humana jamais seria capaz de imaginar” (p.103). O autor também faz referência ao fato de que, mesmo que cada povo indígena tenha seu mito criacionista, é comum que participem dos ritos de outras tribos. Essa postura tradicional demonstra a sabedoria de que cada um tem a sua verdade, e que diferentes verdades podem conviver bem sem se sobrepor. É, ao mesmo tempo, tradicional e absolutamente contemporânea, pois a concepção de várias verdades, que dependem do olhar que quem as vê, é um dos fundamentos da perspectiva sistêmica (Maturana, 2005).

3.7. “Vai faltar água pra beber, vai faltar água pra lavar”

Em produções com a temática ambiental, é possível perceber concepções a respeito da função da natureza. Na exposição das produções das crianças, alguns “trabalhinhos” chamam atenção:



Imagem 3: Produção das crianças em evento de exposição aos pais (DC, 14/10/09)

As produções podem ser descritas da seguinte forma:

1- Título: “Vamos cuidar da terra e nela iremos plantar muitas flores para a vida enfeitar!” – Colagem em forma de flores, com reutilização de copos plásticos, cortados formando uma flor, com o caule desenhado (turma de 4 anos).

2- Título: “Água, fonte de vida!” – desenho coletivo (turma de 4 anos).

3- Título: “A natureza no planeta” – desenho coletivo. (turma de 2 anos).

4- Título “Água é vida” - Cartaz escrito pela Professora em versos: “Água é fonte de vida / Sem ela não dá pra viver / Mas se houver desperdício / Já sabemos o que vai acontecer / **Vai faltar água pra beber / Vai falta água pra lavar / Vai faltar água pras plantas / Por isso vamos economizar**” (turma de 4 anos).

Do outro lado, vêem-se as seguintes produções:



Imagem 4: Produção das crianças em evento de exposição aos pais (idem)

5- Título: “Terra”- Diversas tarjas de papel. Em cada uma das tarjas está escrito a palavra Terra, com distintos materiais: canetinha, quadradinhos de papel, bolinhas de papel crepom, guache etc. Cada tarja foi feita por uma criança (turma de 4 anos).

6- Título: “Plante essa idéia!”- Um regador feito pela Professora colado no papel. Embaixo do regador, papéis em forma de gota colados, cada um com uma palavra escrita: amor, justiça, carinho, amizade, paz etc. Na borda inferior do

papel, flores feitas pelas crianças com tinta, recortadas e coladas pela Professora e com caules desenhados também por ela. (turma de 4 anos)

7- Título: “Se os pingos de chuva fossem pingos de morango que chuva gostosa seria” – Papéis em formato de gota, recortados e colados pela Professora. Em cada gota há um desenho feito por uma criança. (turma de 4 anos)

Essas produções expostas demonstram que diversas atividades foram realizadas com as crianças tendo a temática da natureza como foco, pois exaltam a importância de elementos naturais, como a água, para a sobrevivência das espécies. Além disso, apontam as consequências, para os humanos, que podem advir caso a água não seja preservada, como faltar água para beber ou lavar.

Na reunião de planejamento, as Professoras discutiam o “conteúdo a ser trabalhado” com as crianças. Um deles era o “lixo produzido pelo Homem”. Como atividades relacionadas à esse tema, foram pensadas: uma conversa livre sobre o lixo produzido pelo Homem; uma conversa dirigida sobre a importância da reciclagem; fazer um bilboquê de garrafa pet ou um avião de bandeja de isopor; fazer brinquedos reutilizando materiais; e “trabalhar uma musiquinha” (DC, 20/08/09).

O fato da escola propor às crianças atividades que abordem a questão ambiental, contribuindo para uma relação ética com o meio ambiente, é de imensa relevância. É fundamental que as crianças, desde a Educação Infantil, tenham contato com a questão ambiental em seus diversos aspectos. As atividades propostas pela escola têm como foco a questão ambiental e apresentam às crianças o problema da finitude dos recursos naturais e dos resíduos gerados pelo ser humano. Assim, no processo de constituição subjetiva das crianças, já está presente a preocupação e o olhar cuidadoso com a natureza.

É preciso cuidado ao focar os problemas ambientais para as crianças, pois corre-se o risco de incentivar sentimentos de impotência e desespero em relação à situação mundial. O caminho de ajudar as crianças a se apaixonarem pela natureza, observando-a e admirando-a, pode ser interessante. Essa proposta parte do princípio que crianças que conhecem e amam o lugar em que vivem se tornarão adultos comprometidos e engajados com a preservação deste lugar (Michael, 2006).

Na festa de aniversário da escola, que coincidiu com a Semana de Meio Ambiente comemorada mundialmente, as crianças de quatro anos se apresentaram cantando uma música cuja letra diz:

“A água quando está no céu é nuvem / Se você ouve um trovão – cabum! / Logo a chuva vai cair (cair, cair) / A chuva serve pra molhar a terra / A chuva serve pra encher os rios / A chuva nos dá água pra beber / A chuva faz a planta florescer / A chuva é água para tomar banho / A chuva é água pra escovar os dentes / É água pra mamãe cozinhar / É água pro papai se barbear” (Música “A água”, de Cristina Mel)

Tanto a letra dessa música como alguns “trabalhinhos” demonstram uma concepção que enfoca a utilidade da natureza, colocando-a à serviço das necessidades do ser humano. Segundo Grun (1994) esta é uma ética secundária, com caráter administrativo e utilitarista, pois está baseada numa postura antropocêntrica que compreende que a natureza deve ser preservada senão as necessidades humanas não serão atendidas. Assim, se faltar água, como iremos cozinhar, tomar banho, escovar os dentes ou fazer a barba? O autor defende que é preciso uma ética primária, genuína e de princípios, que não se baseie no antropocentrismo e que considere o valor inerente à natureza.

Os argumentos utilizados para ensinar as crianças que é preciso preservar o planeta se restringem à dimensão cognitiva, não incluindo as dimensões afetiva e motora (Wallon, 2007; Maturana, 2005, 2006), nem possibilitam experiências significativas para as crianças (Benjamim, 1985a, 1985b; Lowy, 1990; Kramer, 2003; Carvalho, 2008; Barcelos, 2008; Michael, 2006; Margolin, 2006).

Ainda que já se compreenda que a natureza, ao contrário do que se pensava, não é uma fonte inesgotável, mas é finita; ainda assim os discursos se mantêm antropocêntricos. Restringem-se à questão da sobrevivência do ser humano e sequer mencionam a natureza como fundamental para a preservação do próprio planeta Terra, bem como de todas as espécies animais e vegetais existentes, que dependem das condições planetárias para viver.

3.8. Uma floresta montada

Ainda no evento onde as produções das crianças foram expostas aos pais, como já foi dito, os “trabalhinhos” com temática ambiental foram agrupados em

uma das paredes da saleta, usada cotidianamente pelas turmas como espaço comum. Neste ambiente, as produções foram arrumadas com num cenário:



Imagem 5: Ambiente montado no evento de exposição aos pais (DC, 14/10/09)



Imagem 6: Ambiente montado no evento de exposição aos pais - canto direito (idem)



Imagem 7: Ambiente montado no evento de exposição aos pais - canto esquerdo (ibidem)

Nas fotos, em termos de elementos naturais, há plantas em vasos grandes, da escola, e também em pequenos recipientes. As plantas nos potes pequenos são algumas das que foram trazidas pelos responsáveis, por ocasião do plantio que foi realizado no evento de aniversário da escola, cerca de quatro meses antes.

Coladas na parede há representações de diversos elementos naturais, como figuras mimeografadas com desenhos de borboletas, lagartas e flores. Essas figuras, com expressões humanas, foram coloridas pelas crianças e depois recortadas e coladas pelas Professoras. Há também um painel com uma árvore pintada e recortada, e flores também pintadas, recortadas e coladas sobre a copa da árvore.

Chamam atenção, ao pé dessa árvore, duas jardineiras com “trabalhinhos” das crianças, como se tivessem sido plantados. Uma jardineira contém desenhos mimeografados de flores com rosto, recortadas e coladas em espetos de churrasco, e na outra jardineira estão flores feitas com tampas de garrafas pet coladas num papel, também recortadas e coladas em espetos.

Outros elementos presentes nesse cenário são bichos de pelúcia espalhados pelos vasos, apoiados nas plantas e na caixa de correio, além de dois bichos de plástico infláveis: uma onça e outro animal, vermelho, que não consigo especificar qual.

O ambiente conta ainda com um arco de balões de gás coloridos, bambolês, citações sobre cuidar e um trecho da letra da música “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Nascimento e Fernando Brant. Além disso, há um estandarte de carnaval da escola onde se lê “do lixo ao luxo”. Nas laterais, os “trabalhinhos” expostos com temática ambiental completam o cenário. Tudo é muito colorido e enfeitado.

A montagem desse ambiente causou-me certa estranheza. Parece ter sido organizado e decorado pelas Professoras, mesclando alguns “trabalhinhos” feitos pelas crianças. Não consegui compreender o propósito de estar ali, pois, no restante da saleta, havia somente os blocos pendurados com as produções das turmas. Os responsáveis passeavam por entre os blocos, vendo as produções, e se deparavam com aquele cenário num canto da saleta.

É possível perceber a opção por objetos industrializados neste cenário, como os bichos de pelúcia e os bichos infláveis. Esses elementos são coerentes com outros apresentados nesta pesquisa, como os painéis de festa e os enfeites emborrachados, nas salas e murais.

Neste cenário há menos natureza e mais representações da natureza nos diversos “trabalhinhos” mimeografados e livres. Ou seja, a natureza está menos presente do que suas representações, sejam elas produzidas pelas crianças ou industrializadas. Contraditoriamente, a escola tem um pátio amplo, que possibilita um contato direto com diversos elementos naturais. Assim, chama atenção, também, o fato desse cenário ter sido montado num espaço que já era apertado para a exposição das produções das crianças, enquanto o pátio não foi eleito para expor nenhuma produção.

3.9. Ouvindo as crianças

Próximo do fim do ano letivo foi realizada uma oficina com as crianças, com o intuito de possibilitar um espaço de escuta e compreender qual a sua concepção acerca da natureza. A opção pela oficina deu-se em função do contexto de observação, no qual, às vezes, era difícil ouvir as crianças. A idéia da oficina foi bem recebida pela instituição e pela Professora, não tendo sido colocada nenhuma restrição. A oficina também foi bem recebida pelas catorze crianças

presentes no dia, que se mostraram animadas e agitadas durante sua realização, cerca de uma hora.

A oficina iniciou com um exercício de respiração – inspirar e expirar profundamente, para relaxamento. As crianças demonstraram curtir ficarem deitadas no chão, sobre os lençóis que levei. Em seguida, quando propus a roda de conversa, as crianças me perguntaram se podiam tirar os sapatos e eu consenti..

Quando pedi que as crianças fizessem uma roda, espantou-me o fato de não conseguirem. Pedi algumas vezes, até que me levantei, sugeri que déssemos as mãos, nos afastássemos uns dos outros, e então nos sentássemos. No entanto, as crianças não mantiveram a roda e, logo após se sentarem, vinham na minha direção, desfazendo a roda.

A roda de conversa tinha um roteiro semi aberto e buscava, inicialmente, investigar de quê as crianças brincam fora da escola. São dados importantes, que falam sobre as vivências das crianças em casa, ou seja, fora do campo de pesquisa, mas que podem trazer dados para se compreender suas concepções a respeito da natureza. Inúmeras brincadeiras foram faladas, dentre elas boneca, bonecos (os meninos falaram), bicicleta, velotrol, mamãe e filha, roda, pique e princesa. Sobre o local, as crianças costumam brincar na rua e em casa.

Em seguida, a roda de conversa abordou a questão da natureza, propondo que as crianças me ajudassem a apontar, em vários espaços da escola, o que é natureza e o que não é. A oficina teve início na sala e foi percorrendo a escola – corredor, banheiro, escada, refeitório, até chegar no pátio. Por fim, foi pedido que as crianças fizessem um desenho do que gostam na natureza.

Importante ressaltar que as crianças demonstraram ansiedade em falar e em se fazerem ouvidas. Tiveram dificuldade em ouvir os colegas e aguardar para falar com calma, um de cada vez. Parecia um comportamento competitivo, que buscava disputar a atenção e que pode estar relacionado ao estímulo à competição entre as crianças, ao qual me referi no item 2.3.

A oficina possibilitou a compreensão de algumas categorias sobre a concepção das crianças acerca da natureza, que serão apresentadas a seguir.

3.9.1. O que é natureza, o que não é natureza

Continuando a roda de conversa, a questão da natureza foi apresentada a partir da pergunta “o que é natureza?” As crianças, respondendo ansiosamente, falam que natureza são os “bichinhos”, “a floresta”, “os bichinhos de estimação”, “caranguejos”, “lesma”, “leão”, “elefante”, “tubarão”, “peixe”, “macaco”, “borboleta”. Pergunto se a natureza são só os bichos, e as crianças respondem que não, e começam a enumerar outros elementos naturais, como “sol”, “nuvem”, “chuva”, “plantinhas”, “mato”, “árvore”, “estrela” e “flores”.

As crianças me mostram, na sala, o que tem de natureza, a partir da minha proposta. Elas correm e apontam a “estrela-guia” do mural de Natal. Incentivando-as me mostrar o que mais tem de natureza na sala, elas apontam para o biscoito. Pergunto se o biscoito é natureza, e I.A. responde que “o biscoito é de comer, então não é.” Emendo: “Mas então o que é natureza não pode comer?”, e outras crianças respondem que “fruta, pode!” e falam também sobre “arroz e feijão”. Mostrando a cortina da janela, de algodão, pergunto se é natureza mas nenhuma criança responde.

Sobre o chão da sala, as crianças dizem que não é natureza. Aponto para o ventilador de teto e pergunto sobre o vento, e I.N. diz: “O ar é o vento, o vento é para quando ficar calor, aí liga o ventilador para sair o ar”.

Vamos andando pela escola, vendo o que é natureza e o que não é. No corredor, dá-se a seguinte situação:

[Apontando para as plantas no chão, quase todas secas]

- “Por que essa plantinha aqui morreu?”, pergunto.

- “É por que ela não tem água!”, diz I.A.

- “Ah...então ela morreu por que ela ficou sem água?”

- “É!”, dizem as crianças. (DC, 02/12/09)

No banheiro, as crianças dividem-se: umas dizem que tem natureza e outras, que não. Pergunto se a água que sai das torneiras é natureza e as crianças não respondem, parecendo estar confusas a respeito.

Na parte cimentada do pátio, na frente da escola, as crianças apontam como elementos naturais as plantas, a árvore e alguns pedaços de telhas e entulhos, que identificam como sendo “de pedra”. Há uma lâmpada pendurada no alto da árvore e as crianças parecem estar confusas, primeiro dizem que a lâmpada é natureza e depois dizem não é.

De forma geral, as crianças sabem identificar diversos elementos naturais, especialmente os dos reinos animal e vegetal. Diferenciam o que é natureza, embora não consigam com clareza apontar e explicar o que não é.

3.9.2. “Do mercado! Do sacolão!”

Passando pelo refeitório, acontece a seguinte situação:

- “O que vocês comeram hoje?”, pergunto.
- “Angu!”, respondem as crianças.
- “E o angu vem de onde, vocês sabem?”
- “Da cozinha!”
- “Mas antes?”
- **“Do mercado!”**
- **“Do sacolão!”**, respondem as crianças.
- “Mas e antes do mercado, onde ele estava?”
- “No sacolão!”
- “No mercado!”, dizem as crianças. (DC, 02/12/09)

As crianças parecem desconhecer o percurso que os alimentos fazem da natureza até sua casa, de onde eles vêm e por onde passam até serem consumidos. Parecem não ter certeza de que o que comem é produzido pela natureza e, frequentemente, sofre um processamento antes de ser vendido no mercado, sacolão etc.

Um pouco antes, na sala, as crianças apontaram arroz e feijão como elementos naturais. Parece que sabem identificar como vindos da natureza os alimentos que são consumidos em seu estado natural, sem terem sua forma alterada – mesmo que arroz e feijão também sofram processos industriais até chegarem ao consumidor. Isso não garante, porém, que as crianças saibam como se encontram os alimentos na natureza: será que saberiam identificar uma fava de feijão? E uma plantação de arroz? A cenoura dá em árvore ou embaixo da terra?

Quanto ao fubá, ingrediente do angu que almoçaram naquele dia, as crianças não conseguiram identificá-lo como um alimento vindo da natureza. É possível que isso se deva ao fato deste ser um produto derivado, neste caso, do milho? Ou seja, ao serem perguntadas sobre a origem do fubá, as crianças podem não tê-lo associado ao milho pois, obtido pelo processamento deste, o fubá não remete à imagem do milho em seu estado natural?

3.9.3. “Ô Tia, essa [madeira] está aí há o maior tempão!”

Assim que chegamos no pátio, as crianças se dirigem ao espaço coberto e começam a correr e gritar, entrando e saindo da casa de bonecas de tamanho natural que fica lá. Depois, aproveito para perguntar:

- “Essa casinha é de quê?” [batendo com a mão na casa de boneca]
 - “Madeira!”, respondem as crianças em coro.
 - “E madeira vem da onde?”
 - “Do mercado!”
 - “Vem de lá de longe!”
 - “Vem do shopping!”, respondem as crianças.
 - “Vem do shopping?”, pergunto.
 - “Não!”
 - “Vem do Mc Donalds!”
 - “Vem das Casas Bahia!”
 - “Vem do pedreiro”, as crianças vão falando.
- Aponto para uma árvore no pátio e pergunto:
- “E aquela árvore? Ela é feita de quê?”
 - “De natureza!”, respondem as crianças.
 - “Ela faz parte da natureza, mas é feita de quê?”, continuo perguntando.
 - “Madeira!”, as crianças respondem em coro.
 - “Aquela madeira é a mesma daqui?”, pergunto apontando primeiro para a árvore e depois para a casa de boneca.
 - “Não!”
 - “Sim!” (DC, 02/12/09)

As crianças parecem estar divididas quanto à resposta correta. Mostrando a casa de boneca, pergunto:

- “O que essa madeira tem de diferente?”
- As crianças não respondem, e continuo:
- “Vocês acham que essa madeira é diferente da madeira da árvore?”
- Ju diz:
- **“Ô Tia, essa [madeira] está aí há o maior tempão!”**
 - “Ah, entendo...Então essa está aqui há o maior tempão e a outra está na árvore?”
 - “É!”, respondem as crianças. (idem)

Essa situação parece deixar dúvidas quanto ao que as crianças sabem a respeito da natureza ser modificada pelo ser humano para atender às suas necessidades e fabricar seus bens. Assim como a conversa no refeitório sobre o fubá, e no banheiro sobre a água que sai da torneira, as crianças parecem não saber como o ser humano interfere na natureza. A diferença apontada entre a madeira da casa de boneca e a árvore é caracterizada pelo tempo que a casa de boneca está na escola - as crianças não souberam dizer que a casa de boneca foi feita a partir de uma árvore.

As crianças, novamente, parecem saber identificar os elementos primários da natureza e, em alguns casos, conseguem associá-los a determinados bens. Na sala, quando perguntei se a cortina da janela era natureza, nenhuma criança respondeu. Porém, no pátio, as crianças souberam dizer que a casa de boneca, ainda que toda pintada de azul, é feita de madeira. Essas situações parecem indicar que as crianças não sabem que o ser humano interfere na natureza, modificando-a, nem como esses processos se dão.

Segundo Michael (2006:143), pode-se dizer que as crianças não sabem seus “endereço ecológicos”. Para a autora, as crianças que sabem seus “endereço ecológicos” são as que vão encontrando seus lugares no mundo, “que sabem que a água não vem simplesmente da torneira, que sabem os nomes das plantas e dos animais à sua volta, que entendem os desafios da vida sustentável na terra, e conseguem instrumentos e usam a imaginação para responder a esses desafios” (idem).

É possível relacionar esta questão aos “trabalhinhos” apresentados no item 3.7. Estes, especialmente os que têm como tema a água, enfocam o uso que o ser humano faz da natureza, como “beber”, “lavar”, “cozinhar” e “se barbear”, e a consequência que pode ocorrer caso a água seja desperdiçada – “vai faltar”. Porém, nenhum “trabalhinho” apresentado foca o processo de interferência e modificação da natureza realizado pelos seres humanos.

3.9.4. O que cada um gosta na natureza

Ao final da oficina, foi pedido que as crianças fizessem um desenho sobre aquilo que gostam na natureza. A maioria dos desenhos apresenta elementos naturais misturado a elementos não-naturais. Dentre a natureza, destacam-se desenhos de flores, pássaros, cavalo, árvore, sol e estrela. Já dentre os elementos não-naturais, aparecem bonecos ou meios de transporte, como avião, carro e helicóptero.

Alguns desenhos apresentam referências religiosas, como “o nome de Jesus” ou “a letra de Jesus”. Outros apresentam figuras humanas, parecendo demonstrar que essas crianças se vêem como natureza. Duas crianças desenharam cenas, que descreveram como “um tiro pegando no passarinho, que esta tentando fugir” e

“um sol, cavalo e o mato. O cavalo está comendo os matos”. Os desenhos de três crianças, entre os catorze, não fazem qualquer referência à natureza.

Os desenhos corroboram as falas das crianças no decorrer da oficina, distinguindo o que é natureza, do que não é.

Realizar a oficina, dando voz às crianças, possibilitou compreender suas concepções a respeito da natureza. As situações vivenciadas possibilitaram a emergência de novas categorias no campo de pesquisa e, além disso, contribuíram para o processo de compreensão dos significados do contexto cultural, pedagógico e de práticas da escola, em geral e em relação à questão da natureza, especificamente.

A seguir, serão tecidas considerações finais sobre a pesquisa, refletindo sobre as análises de campo e articulando-as à educação e à questão ambiental, e colocando também minhas impressões, crenças e desejos.