

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - CCBS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOTURISMO E CONSERVAÇÃO - PPGEC
MESTRADO PROFISSIONAL EM ECOTURISMO E CONSERVAÇÃO**

**EXPERIMENTAR-SE NATUREZA
PROPOSTA DE PRÁTICAS PARA O ENCONTRO**

INÉS GÓMEZ MENÉNDEZ

Rio de Janeiro

2018

Inés Gómez Menéndez

Experimental-se Natureza
Proposta de práticas para o encontro

Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em Ecoturismo e Conservação do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: André Scarambone Zaú
Coorientador: Daniel Fonseca de Andrade

Rio de Janeiro,

2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

G633	<p>Gómez Menéndez, Inés Experimental-se Natureza: proposta de práticas para o encontro / Inés Gómez Menéndez. -- Rio de Janeiro, 2018. 141 p.</p> <p>Orientador: André Scarambone Zaú. Coorientador: Daniel Fonseca de Andrade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ecoturismo e Conservação, 2018.</p> <p>1. Ser Humano/Natureza. 2. Educação ao ar livre. 3. Sensopercepção. I. Zaú, André Scarambone , orient. II. Andrade, Daniel Fonseca de, coorient. III. Título.</p>
------	--

Inés Gómez Menéndez

Experimental-se Natureza
Proposta de práticas para o encontro

Dissertação submetida ao Programa de Pós- Graduação em Ecoturismo e Conservação do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Dr. André Scarambone Zaú (UNIRIO)

Dr. Daniel Fonseca de Andrade (UNIRIO)

Dr. Examinador André Bocchetti (UFRJ)

Dra. Examinadora Lea Tiriba (UNIRIO)

Dra. Examinadora Luiza Corral Martins de Oliveira Ponciano (UNIRIO)

RESUMO

Partindo do estranhamento da Natureza como lugar alheio, essa pesquisa busca colaborar com a compreensão sobre formas de promover o reconhecimento da natureza-humana como natureza-ambiente. Para isso, investigamos a consolidação da separação entre *cultura* e *natureza* na concepção hegemônica ocidental. Desdobramos a ideia de separação nos conceitos de alienação (não identificação do humano com o natural) e afastamento (falta de contato direto e experimentação). E consideramos a educação como meio que permite perpetuar essa separação *ou* abrir espaços para a experimentação da própria natureza em relação com as outras naturezas do mundo. Como alternativa à imposição de uma única forma possível de existência, do resultado esperado e do caminho marcado, investigamos estratégias para estimular a emergência da criatividade através de todas as dimensões que são naturais em nós. Abordamos a sensopercepção para investigar o que o corpo pode sentir e mover. E sugerimos o brincar como possibilidade de experimentação da espontaneidade, para criar vínculos com o mundo. Apresentamos essa pesquisa como estudo exploratório em forma de estudo de caso múltiplo, em que combinamos as técnicas de levantamento bibliográfico e observação participante. Elaboramos uma proposta de atividades práticas, descrevendo e analisando observações realizadas nos projetos *Arte na Terra*, *Nosso Quintal* e *Cadernos e Caminhos*, no curso de *Introdução em Floresta Escola* e na vivência *Ecoalfabetização e Educação na Natureza*, em Terra Una. Para aplicação dessa pesquisa, elaboramos um roteiro de oficina que ofereceremos na Reserva Ecológica de Guapiaçu, buscando colaborar com o Programa de Educação Ambiental *Jovens Guardas*.

Palavras-chave: Ser Humano/Natureza. Educação ao ar livre. Sensopercepção.

ABSTRACT

Responding to the strange sense that nature is foreign, this research contributes to the understanding around ways of recognizing that humans are nature. It explores the consolidated hegemonic Western conception that culture and nature are separate through the concepts of alienation (humans do not identify as a part of nature) and separation (lack of direct contact and experimentation). Education is understood as a means to either perpetuate this separation *or* to open space for humans to experience themselves as nature in relationship to other natural bodies. As an alternative to the imposition of a single possible way to exist, of an expected result and of the well-marked path, this research investigates strategies that can stimulate the emergence of creativity by exploring multiple dimensions of what is natural in us. The project investigates felt-sense to explore what the body can feel and the ways it moves. The research also suggests play as a possibility for the experimentation of spontaneity and the strengthening of ties to the world. This exploratory research is a multi case study that includes a literature review and participant observation. It is based on observations and analyses made in the *Arte na Terra*, *Nosso Quintal* and *Cadernos e Caminhos* projects, the *Introdução em Floresta Escola* course and the *Ecoalfabetização e Educação na Natureza* learning experience in *Terra Una*. The research product is a script for a workshop that will be offered to the *Guapiaçu Ecological Reserve* in collaboration with the *Jovens Guardas* Environmental Education Program.

Keywords: Human being/Nature. Outdoor Education. Felt-sense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
METODOLOGIA.....	15
1. Orientação epistemológica	15
2. Modalidade e estratégia de pesquisa	15
3. Técnicas de geração de dados.....	17
4. Métodos de análise dos dados	18
CAPÍTULO 1: SEPARAÇÃO SER HUMANO/NATUREZA	23
1.1 Separação cultura/natureza na concepção ocidental.....	23
1.2 Considerações da antropologia sobre a relação cultura/natureza	24
1.3 Raízes da separação na ciência, filosofia e religião ocidentais	26
1.4 Relações de dominação e expansionismo.....	28
1.5 Homogeneização cultural	30
1.6 Globalização das relações econômicas.....	31
CAPÍTULO 2: INSPIRAÇÕES DE INTEGRAÇÃO	34
2.1 Em culturas não ocidentais	34
2.2 Na tradição campestre europeia	36
2.3 Em movimentos de reintegração	36
2.4 Em Spinoza, Nietzsche, Rousseau.....	37
CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO - INDIVÍDUO / CULTURA	40
3.1 Sentido re-produção.....	40
3.2 Sentido re-criação	43
3.2.1 Aprendizagem baseada na experiência.....	44
3.2.2 Aproximação à natureza-ambiente	44
3.2.3 Sujeito no centro da aprendizagem.....	46
3.2.4 Estímulo da criatividade	47
3.2.5 Condições para a expressão da autenticidade.....	48

3.2.6 Postura de escuta da natureza externa e interna	50
CAPÍTULO 4: CORPO E COGNIÇÃO - NATUREZA CONSCIENTE.....	52
4.1 Natureza sensível e cognitiva	52
4.2 Encontro com o outro/mundo	54
4.3 Diversidade de sentidos	54
4.4 Sinestesia e sinergia de sentidos	55
4.5 Trânsito entre significados e abstração.....	56
4.5.1 Mergulho nos significados	57
4.5.2 Estado de flutuação.....	58
CAPÍTULO 5: PROPOSTAS PRÁTICAS	61
5.1 Apresentação das iniciativas.....	61
5.1.1 Arte na Terra.....	61
5.1.2 Nosso Quintal	62
5.1.3 Introdução em Floresta Escola	63
5.1.4 Ecoalfabetização e Educação na Natureza - Terra Una.....	63
5.1.5 Cadernos e Caminhos	63
5.2 Traços comuns.....	64
5.2.1 Práticas ao ar livre	64
5.2.2 Espaço de confiança	65
5.2.3 Autonomia na aprendizagem	65
5.2.4 Pergunta-ação e escuta.....	66
5.2.5 Estado de presença e estado brincante.....	67
5.3 Estratégias de estrutura e planejamento.....	67
5.3.1 Experiência não desenhada.....	68
5.3.2 Esqueleto básico e improvisação	68
5.3.3 Sequência de aprendizagem vivencial	68
5.3.4 Levantamento de habilidades	69

5.3.5 Análise de riscos	70
5.4 Compêndio e análise de atividades.....	71
5.4.1 Despertar o corpo.....	72
5.4.2 Despertar o entusiasmo.....	74
5.4.3 Localizar-se no espaço.....	79
5.4.4 Foco na percepção sensorial	80
5.4.5 Sensopercepção e expressão.....	83
5.4.6 Corpo e desenho	86
5.4.7 Corporeidade na Natureza	95
5.4.8 Arte-Natureza	97
5.4.9 Técnicas ao ar livre.....	100
5.4.10 Intervenção em processos naturais	102
5.4.11 “Hibridação” humano-ambiente	106
5.4.12 Observação continuada.....	109
5.4.13 Teatro e história.....	110
5.4.14 Fantasia e imaginação.....	112
5.4.15 Revisão da experiência	118
5.4.16 Reflexão e partilha.....	118
5.5 Recursos bibliográficos	121
5.6 Outras iniciativas	123
CONCLUSÕES	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICE	136
ANEXO	141

AGRADECIMENTOS

Ao André Scarambone Zaú, pelo apoio e a confiança que permitiram a emergência da minha própria busca. Ao Daniel Fonseca de Andrade, cujas aulas e provocações inspiraram o início desta pesquisa. Ao corpo docente do PPGEC, pela experiência compartilhada que permitiu dar um significado próprio ao conceito de “pensamento crítico”. À Lea Tiriba, pela inspiração que me fez acreditar que este trabalho podia vir a ser.

À Joanna Franco, da Angel Vianna, com quem descobri o caminho do corpo, *corporificando o ser*, e a Tainá e Vitor, pela companhia nesse mover.

À Nathália Lima Verde, por dar contorno à magia, e a todas as mulheres maravilhosas que acompanharam meu brincar.

À Celia, por materializar na sua expressão de vida o que eu tentava explicar. À Katia, por celebrar e avivar cada sonho, para que eu seguisse. À Courtney, pela companhia e a inspiração para apoiar à vida. À Vi, pelo apoio nos obstáculos e nas delícias da escrita.

A Juliana e Juan, pelas expressões que trouxeram. A José Felipe, pela janela que abriu *El Guardador de Rebaños*. E a todas as pessoas que de alguma forma espelharam minha busca, ajudando-me a elaborar este caminho de descoberta.

A Phi, Kiu, Suri, Sofia, Thi, Nath e Lu por cada aprendizado que, em paralelo, foi enriquecendo este fazer.

A cada ser maravilhoso que conheci no Arte na Terra, onde foi mais fácil *olhar para o mundo e estar de acordo*.

E a todos os *bicho-ser humano* da agroecologia que me acolheram quatro anos atrás. Especialmente à Mayná e ao MUDA, que abraçaram e nutriram minhas primeiras raízes aqui.

A todos os projetos que visitei, pela acolhida e o aprendizado.

A Fabrícia, Renan e Phi, por cada brincar na floresta, e às crianças do Nosso Quintal, cujo existir sincero me inspira.

Aos brincantes da Floresta Escola, pela companhia no desaprender.

E aos seres encantados de Terra Una, pelo exemplo de um sonho no abrigo do vale. A Kammal e Júlio, pelas palavras que transportam, pelo olhar sensível. E àquelas mulheres da viagem, por sermos todas nós, cada uma sendo si própria.

A Alice, Vitor e Katia, especialmente pelos registros que ajudaram às palavras virem.

E a minha família, pelo apoio incondicional e o desafio de estar juntos na distância.

A todas essas pessoas *mortais*, como o Pablo, que “deixam o próximo ser próximo e o distante ser distante”. Para eu me perguntar: Onde tem mais vida?

“En palabras muy simples: yo te amo en función de cómo te conozco. Y en la medida que te amo me dan ganas de conocerte. Y en la medida que te conozco, voy adaptando mi forma de amarte para darte la libertad de que seas como eres. Y eso en el fondo es la ecología. La ecología es descubrir este mundo para poder convivir, cohabitar, coexistir.” Ricardo Rozzi em *Regreso a la Madriguera* (REGRESO, 2011).

INTRODUÇÃO

La realidad en su totalidad no es homogénea sino diversa. No es discontinua sino continua y cambiante. Es flujo permanente del ser, que se percibe a sí mismo gracias al cuerpo simbólico-biótico, es decir a ese cuerpo que es al mismo tiempo naturaleza y cultura, vida y muerte (NOGUERA, 2004, p.40).

Com anos de prática aprendendo pelo exemplo, na escola e na sociedade, a colocar o foco nos processos racionais (BONDIA, 2002), a própria *vida* é para nós mais abstração do que realidade. Seres do pensamento, adultos integrantes da cultura ocidental que habita predominantemente no plano racional (ALVES; PERALVA, 2010; TIRIBA, 2005), quando nos referimos à nossa *vida* geralmente aludimos à história de acontecimentos que poderíamos narrar e analisar ou ao futuro que imaginamos; mas raramente ao nosso *viver* fisiológico, humano, que podemos perceber, experimentar e criar a cada momento (ALVES; PERALVA, op. cit.).

No pensamento predominante ocidental, se identifica a humanidade com a cultura e a cultura com a história e a imaginação (CHAUÍ, 2001). Assim, a vida é passado e futuro, ideias, moral, dever. O que perdemos é o presente, o devir, sermos corpos vivos acontecendo, como apontam a filosofia de Nietzsche e Spinoza (DELEUZE, 2002; TIRIBA, op. cit.).

Este trabalho parte do estranhamento da noção de Natureza como lugar alheio, do estranhamento ante a possibilidade de buscar *aproximar-nos* à Natureza, *conectar* ou *reconectar* com ela. Como e quando nos esquecemos de nossa condição natural e nos enxergamos *humanos* distintos à Natureza? Como nos afastamos tanto *dela* para sentir necessidade de *reaproximar* através de *visitas a espaços naturais*? E como nos encontrarmos e nos reconhecemos como seres da natureza, reconciliando esta separação?

Aqui usaremos a palavra *natureza* nos dois sentidos que descreve Mora (1978): como a *natureza de um ser*, que no caso do ser humano especificamos como natureza-humana ou natureza-interna; e no sentido de Natureza como *a Natureza*, à qual nos referiremos em caixa alta (nas citações) ou como natureza-ambiente.

Nancy M. Unger (2001) se refere a esta separação como perda da *terra como abrigo* e *desenraizamento*, ao enxergar o ser humano não como parte do cosmo mas como seu *mestre e senhor*. Em uma linha parecida, Mendonça (2017) associa isso à construção de um mundo (ambiente) mais confortável e controlado. E Patricia Noguera explicita a perda do entendimento de que *somos terra*: “El desarraigo fundacional de cualquier desarraigo, no es perder la tierra que nos pertenece sino perder la tierra que somos” (NOGUERA, 2011).

Intrigada por esta ideia, o que seria essa natureza-própria, a natureza que somos? Para várias autoras, o nosso corpo nos identifica com a Natureza (TIRIBA, 2005), este é a Natureza que somos (MENDONÇA, 2017; NOGUERA, 2011).

Mi corporeidad me permite expresarme a mí misma como espacio-temporalidad siempre la misma y siempre cambiante, como flujo de vivencias de mí (...) es decir como alteridad. Mi corporeidad es punto de conexión con el otro y con lo otro. Mi corporeidad está de manera originaria en mi propia intencionalidad y como lugar que posibilita el mundo de la vida. (NOGUERA, 2004, p.40).

Assim, a corporeidade que não se expressa, a ausência do corpo no mundo e nossa ausência nele evidenciam a dominação que se pretende exercer racional e moralmente sobre a vida (ALVES; PERALVA, 2010; TIRIBA, op. cit.). Para estas autoras, a degradação da natureza-ambiente e o silenciamento do corpo estão fortemente vinculados. “A natureza dócil e disciplinada é cultuada, é a mãe-natureza; seus aspectos rebeldes e incontroláveis são perseguidos e condenados. A mesma atitude dupla ocorre em relação ao corpo” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.29). Deste, esperamos um funcionamento correto, mas não somos capazes de reconhecer-nos na nossa corporeidade, de colocar-nos à escuta e investigar sua potência (ALVES; PERALVA, op. cit.; RODRIGUES, 2015). Com isso, nosso conhecimento do mundo é restringido ao que a racionalidade é capaz de assimilar, limitando nosso campo de ação sobre a realidade (ALVES; PERALVA, op. cit.; LE BRETON, 2017). “[O corpo] é usado, mostrado e consumido, mas não é vivido como corpo próprio, isto é, como subjetividade e pessoalidade. Por isso mesmo, é aquela "coisa" que a razão controla, a autoridade domina, a moral reprime, o direito aliena e a ideologia fragmenta” (CHAUÍ, 1982).

A dissociação humano/natureza está associada às dicotomias cultura/natureza, mente/corpo, razão/emoção, cognição/sensação, (ALVES; PERALVA, op. cit.; TIRIBA, op. cit.). As categorias de cada lado se identificam entre si, se colocam em oposição e em uma relação hierárquica das primeiras sobre as segundas (ALVES; PERALVA, op. cit.; TIRIBA, op. cit.). Identificamos o humano com as primeiras e subvalorizamos as segundas (natureza, corpo, emoções, sensações) em nós e nos outros, fragmentando a percepção de que somos tudo ao mesmo tempo (ALVES; PERALVA, op. cit.). A internalização desta divisão e relação hierárquica reproduz as condições que favorecem a submissão no plano intrapessoal, o que legitima e apoia as relações de dominação que existem a nível sistêmico (ALVES; PERALVA, op. cit.).

Nas sociedades marcadas pela supremacia do pensamento racionalista e linear, assim como as dicotomias corpo x alma e homem x natureza, são excluídos, marginalizados, ridicularizados ou tomados como exóticos todos os segmentos sociais e vertentes culturais que se afastam desses modelos e, de alguma forma, são associados à natureza e à animalidade. (...) Assim, trabalhadores, mulheres, crianças, idosos, negros, índios, camponeses e uma infinidade de grupos sociais culturalmente diferenciados, sofrem um processo de inferiorização. (ALVES; PERALVA, 2010, p.33).

Apesar de tudo, as autoras defendem a visão de Vygotsky da cultura como um processo dinâmico em que os indivíduos recriam significados e reinterpretam conceitos continuamente “no decorrer da interação social e na formação da consciência, da subjetividade e da identidade” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.28). Assim, entendemos que a internalização da visão fragmentada e das relações de poder depende da reprodução destas no nível interpessoal e, neste sentido, práticas pedagógicas podem promover ou subverter essa lógica (TIRIBA, 2005).

Com este trabalho, buscamos colaborar com a compreensão sobre formas de promover o reconhecimento do humano como Natureza. Para isso, investigamos primeiramente a origem da separação, apontamos de forma crítica algumas formas em que esta se reproduz, e as contrastamos com uma investigação de fundamentos e práticas que podem ajudar a conscientizar e materializar a integração dessas naturezas, a humana e a ambiental.

Nos primeiros quatro capítulos apresentamos uma revisão teórica que aborda a relação humano/natureza nas esferas sistêmica, interpessoal e intrapessoal. No primeiro capítulo investigamos como se solidifica e se expande a noção de separação humano/natureza na concepção ocidental, afirmando-se como caminho único em um nível sistêmico. No segundo capítulo apresentamos algumas influências culturais e filosóficas nas quais essa separação não está presente. No terceiro capítulo investigamos como a noção de separação pode ser reproduzida (ou não) através da educação. No quarto capítulo, pesquisamos uma possibilidade de reintegração no encontro com a própria natureza, através do corpo e da senso-percepção. E finalmente, dedicamos o capítulo quinto à apresentação e análise de algumas propostas de atividades práticas para a identificação da natureza-humana como natureza-ambiente, para buscar experimentar o encontro das mesmas.

METODOLOGIA

El impulso constante de la Palabra intentando asir lo hasta ahora innombrado. (NAHUELPAÁN, 1999, p.68).

1. Orientação epistemológica

Esta pesquisa se orientou nas perspectivas construtivista, fenomenológica e heurística, nos termos em que Patton (2002) as descreve. Segundo o autor, o construtivismo pretende responder quais são as percepções, explicações, crenças e visões de mundo de certos grupos e pessoas, assim como as implicações dos comportamentos inspirados por elas (PATTON, op. cit.). A fenomenologia trata de responder quais são os significados, a estrutura e a essência das experiências vividas em um fenômeno particular por uma pessoa ou grupo de pessoas (PATTON, op. cit.). Para Bicudo (2000), a investigação fenomenológica estuda o que faz sentido para o sujeito, o que se mostra significativo e relevante nas dimensões da percepção e da manifestação.

A heurística é uma das formas particulares da fenomenologia que, no campo da pesquisa, permite apresentar os próprios descobrimentos, *insights* e reflexões pessoais, vividas na experiência de contato com um fenômeno (PATTON, op. cit.). Esta perspectiva permite combinar o processo de pesquisa com uma busca de aprendizagem pessoal (PATTON, op. cit.). Assim, tanto a escolha dos projetos quanto a conexão das referências bibliográficas foram reflexo de uma busca particular de entendimento do que pode ser esse *ser natureza*, o porquê da separação e quais formas de experimentação poderiam favorecer essa percepção ou entendimento.

2. Modalidade e estratégia de pesquisa

A pesquisa foi motivada por uma afinidade pessoal por determinada abordagem nas práticas na Natureza e pelo desejo de investigar seus princípios e práticas para serem aplicados no contexto da educação ambiental e do ecoturismo. Para isso, escolhemos levantar questões teóricas publicadas sobre o tema e entrar em contato, observar e apresentar atividades de projetos que trabalham a partir dessa orientação.

Escolhemos a modalidade de pesquisa qualitativa, recomendada para associar conceitos a processos em análise e evidenciar valores, atitudes, motivações e ações envolvidas neles (RUEDA, 1999). Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p.21-22),

componentes dos universos subjetivos e intersubjetivos cuja emergência buscamos destacar e instigar com este trabalho.

Considerando a classificação de Gil (1991), em função dos objetivos da pesquisa, este é um estudo exploratório que busca tornar mais explícita uma realidade pouco conhecida. Este tipo de pesquisa é adequado para “descobrir intuições e aprimorar ideias” (GIL, op. cit., p.25) e examinar “fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real” (YIN, 1989, p.23). Também oferece um planejamento flexível que costuma incluir levantamentos bibliográficos e análises de casos ilustrativos, podendo se tratar de pesquisas em forma de estudos de caso (GIL, op. cit.).

De acordo com Gil (op. cit.), a técnica do estudo de caso é especialmente recomendável em pesquisas exploratórias e nas fases iniciais de investigação de temas complexos. Sua flexibilidade estimula novas descobertas e permite incluir aspectos relevantes que podem aparecer ao longo da pesquisa (GIL, op. cit.). Segundo Godoy (1995), nos estudos de caso é desejável observar a variedade de dimensões em que um fenômeno se apresenta, para descrevê-lo de forma mais completa. Nesse sentido, estudos de casos múltiplos podem apresentar resultados mais convincentes e robustos (YIN, 2010).

Seguindo a estes autores, desenhamos um estudo de caso múltiplo para descrever e refletir sobre princípios e práticas de projetos que trabalham na facilitação de experiências de integração do humano *na* Natureza, *com* a Natureza e, principalmente, buscando aquelas que facilitam a identificação do humano *como* Natureza. Além do levantamento bibliográfico, consideramos cinco iniciativas que conhecemos durante o desenho e o decorrer da pesquisa e que, ao mesmo tempo, foram construindo-a. Contudo, esta aproximação levou a descobrir uma multiplicidade de projetos que trabalham com esta abordagem e que teria sido interessante considerar. Também, o levantamento bibliográfico aborda temas diferentes que poderiam tanto ser considerados em detalhe quanto desdobrar-se em outros assuntos e conectar com outras referências. Por isso, com este trabalho não pretendemos abarcar a complexidade da temática, mas explicitar alguns conceitos e desvelar algumas relações que nos ajudem a traçar algumas primeiras linhas deste universo. Assim, seguimos a inspiração de Mary Midgley: “qualquer coisa que nos coloque em um contexto, que mostre o ser humano como parte de um contínuo, é uma grande ajuda para entender-nos.” (MIDGLEY, 1978, p.14).

3. Técnicas de geração de dados

Como é comum em estudos de casos (GODOY, 1995), utilizamos várias fontes de informação e coletamos dados em vários momentos, durante o tempo que durou a pesquisa, entre 2017 e 2018. Combinamos as técnicas de levantamento bibliográfico e observação participante. A combinação de várias fontes de evidências é designada por Patton (2002) e Yin (2010) como triangulação. Segundo este último autor, isto permite apontar linhas de convergência de ideias que estão presentes em mais de uma fonte de informação, “seguindo um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, op. cit., p.100) o que aumenta a consistência das conclusões.

O levantamento bibliográfico foi utilizado para compor um referencial teórico com argumentações publicadas sobre o assunto (PÁDUA, 2012) e desvelamentos registrados em documentos gráficos disponíveis na web, como entrevistas de divulgação de iniciativas, artigos e livros. Com isso, pretendemos contextualizar e apoiar a abordagem experiencial, sensorial e subjetiva nas atividades de ecoturismo e educação ambiental, explicitando sua pertinência e potencialidades. Esse levantamento também permitiu incluir inspirações de iniciativas que não puderam ser visitadas por limitações de tempo e distância, para enriquecer a discussão teórica.

No acompanhamento dos projetos, seguimos a orientação da observação participante, como uma “imersão no contexto que permite descrever os acontecimentos e as interações entre as pessoas” (RUEDA, 1999, p. 501). Essas foram registradas em cadernos de campo, junto às próprias sensações e interpretações (RUEDA, op. cit.). A partir dessas observações realizamos relatórios das experiências (YIN, op. cit.), que posteriormente permitiram criar a compilação de atividades práticas. A observação participante é tomada aqui como referência, com a ressalva de que o caráter exploratório da pesquisa e a consideração de múltiplos casos limitaram o tempo, em alguma medida, que seria recomendado em uma pesquisa participante em um único contexto.

Procuramos acompanhar os projetos cultivando a postura de escuta que descrevemos no terceiro capítulo. Partimos das seguintes recomendações sobre cautela e sensibilidade, descritas como qualidades fundamentais para orientar o processo de observação. Nos questionamentos aos participantes “é preciso saber ouvir, escutar, ver e fazer uso dos sentidos, saber quando perguntar e quando não, e aprender quais perguntas fazer na hora certa” (VALLADARES, 2007, p.154). Também, procuramos ter presente a consciência de uma identidade externa ao grupo, diferenciando a participação nas atividades de uma pretensão de

fusão total com o universo pesquisado (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1978; VALLADARES, 2007).

Para Godoy (1995), quando observamos, estamos procurando perceber as aparências dos acontecimentos e comportamentos. Para além das aparências, Moretti e Adams (2011) destacam que a pesquisa participativa sustenta a crença de que é possível conhecer algum aspecto da sociedade ou da cultura se nos envolvemos e comprometemos com aquilo que investigamos. Seguindo esse enfoque, a intencionalidade e o compromisso confluem na afirmação: “mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (BRANDÃO, 1999, p.12).

Com estas palavras ilustramos o desejo de ajudar a compreender distintas formas de relacionar-se com a natureza-própria e a natureza-ambiente; e contribuir com o levantamento desta discussão no contexto acadêmico. Assim, assumimos uma postura de pesquisa participante desde o desejo de compartilhar o próprio processo de aprendizagem, tanto na presença nos projetos quanto no trabalho acadêmico. “[O pesquisador participante] ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, constata, intervém, educa e se educa.” (MORETTI; ADAMS, op. cit., p. 458).

Seguindo a orientação sugerida por Demo (1995), buscamos realizar uma pesquisa *nos* projetos e não *sobre* eles; e também, aprender sobre a teoria e a prática do enfoque específico dos projetos visitados. Com a inspiração de Brandão (op. cit.), a intenção de estabelecer uma relação com o outro o constitui como sujeito, e não objeto, da pesquisa. Buscamos, desde a perspectiva heurística, o encontro que permite a aprendizagem na própria experiência, estando presente nas práticas e permitindo que os conceitos nos permeiem e passem a formar parte de nós.

Nesse sentido, este trabalho foi idealizado com a intenção de servir como caminho através do qual me aproximaria de práticas de ecoturismo e educação ambiental sobre as quais eu queria aprender. A sensação era a de um corpo que pulsa e se agita ao experimentar algo que cria mais vida nele e que, então, escolhe ir em busca de mais, aprender com, beber disso. Assim, durante o percurso do mestrado experimentei uma grande transformação que também fui buscando conscientemente. Esse trabalho é reflexo e registro dela.

4. Métodos de análise dos dados

Para relacionar as ideias levantadas escolhemos o método de análise de conteúdo, seguindo a abordagem de autores que trabalham na linha fenomenológica. Especificamente,

escolhemos usar as definições daqueles que consideram as emoções uma parte fundamental da construção das representações sociais ou visões de mundo.

A obra de Laurence Bardin (1977) é uma referência destacada sobre princípios e técnicas de análise de conteúdo (TRIVIÑOS, 1987). Porém, o trabalho dessa autora se centra em métodos de análise que contabilizam quanto são repetidos determinados conceitos em diferentes documentos ou entrevistas. O interesse desta pesquisa foi revelar e tecer relações entre diversos significados e estratégias do humano *ser* e *se reconhecer* Natureza, independentemente de quantas vezes cada ideia seja apontada nas distintas fontes de dados. Em busca de estratégias mais adequadas para tal nos baseamos no trabalho das autoras Silva, Gobbi e Simão (2005), que realizam uma revisão do método de análise de conteúdo com base na teoria das representações sociais.

As definições deste conceito são heterogêneas (VILLAS BOAS, 2004), mas trazemos algumas delas para ilustrar os motivos de considerá-las na pesquisa. Segundo Abric, as representações sociais são “produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica” (ABRIC, 1994, p.188). Para Wagner, as representações são “conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas” (WAGNER, 1998, p.3). Na mesma linha, Villas Boas (op. cit.) faz uma revisão de autores que incluem a dimensão emocional na construção das representações sociais, aproximando a dimensão cognitiva da emocional. Interpretando a Méndez González (1993), a autora afirma que “por trás de todo aspecto racional há uma emoção que o fundamenta ou o aprova” (VILLAS BOAS, op. cit., p.158). Esta é a perspectiva de Humberto Maturana, que sustenta que “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 2001, p.8).

Seguindo esse enfoque, as autoras Silva, Gobbi e Simão (op. cit.) apresentam algumas interpretações do método de análise de conteúdo sugeridas por autores posteriores a Bardin. Decidimos seguir este trabalho para relacionar as ideias levantadas na pesquisa, entendendo que as etapas propostas por Triviños (op. cit.), Laville e Dionne (1999) e Strauss e Corbin (1990) podem ser correspondentes e complementares (Tabela 1).

A primeira etapa, a pré-análise, consiste na organização do conteúdo com uma leitura geral para delimitar o que vai ser usado (BARDIN, op. cit.; TRIVIÑOS, op. cit.). Nesse sentido, é equivalente ao recorte de conteúdos proposto por Laville e Dionne (op. cit.), apesar de que este inclui também uma primeira identificação de temáticas, que posteriormente guia a

composição das categorias de análise. Essa etapa pode agrupar as duas primeiras propostas por Strauss e Corbin (1990): o início da codificação e a rotulação dos fenômenos. Portanto, na primeira etapa se pretende: observar o material de forma geral, decompor, comparar, e conceitualizar os dados; bem como identificar e classificar provisoriamente as situações e fenômenos observados, para organizar o que vai ser usado (SILVA et al. 2005).

A descrição analítica (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1987) busca a síntese de ideias coincidentes e divergentes, agrupando-as em categorias, de forma similar à proposta por Laville e Dionne (1999), que sugerem a organização dos conteúdos por parentesco de sentido. Engloba a descoberta e designação de categorias de Strauss e Corbin (op. cit.), onde as representações ou conceitos são agrupados em categorias que recebem nomes explicativos (SILVA et al., op. cit.).

Em terceiro lugar, a interpretação referencial (BARDIN op. cit.; TRIVIÑOS, op. cit.) é a fase de análise final, onde se aprofunda nas relações entre as categorias e se reconsidera a organização dos conteúdos à luz dos critérios gerais de análise (LAVILLE; DIONNE, op. cit., p.223), desenvolvendo as categorias definitivas em função das suas propriedades e dimensões, como descreve a última etapa de Strauss e Corbin (op. cit.).

Tabela 1. Etapas do método de análise de conteúdo segundo diferentes autores apresentados no trabalho de Silva, Gobbi e Simão (2005). Fonte: Elaboração própria.

Autores Etapas	Triviños (1987)	Laville e Dionne (1999)	Strauss e Corbin (1990)
1	Pré-análise	Recorte de conteúdos	<i>Open coding</i>
			<i>Labeling phenomena</i>
2	Descrição analítica	Definição das categorias analíticas	<i>Discovering categories</i>
			<i>Naming a category</i>
3	Interpretação referencial	Categorização final das unidades de análise	<i>Developing Categories in Terms of their properties and dimensions</i>

Para a etapa de definição das categorias analíticas, Laville e Dionne (op. cit.) definem três procedimentos possíveis: o modelo aberto, o modelo fechado e o modelo misto. Escolhemos o modelo aberto, em que as categorias são definidas no curso da análise, em função da apreciação dos dados. De acordo com os autores, se trata de um processo em que se identificam unidades de significado que se vão aproximando para formar unidades provisórias. Assim, se inicia um processo iterativo de refinamento das ideias essenciais até

encontrar a característica fundamental que define cada categoria. Este método é recomendado para estudos exploratórios, nos quais se deseja aperfeiçoar o conhecimento sobre algum fenômeno para depois enunciar hipóteses (LAVILLE; DIONNE, 1999). Pelo contrário, nos modelos fechado e misto as categorias são definidas *a priori* e, posteriormente, são contrastadas com a realidade observada (LAVILLE; DIONNE, op. cit.).

Para a etapa de interpretação referencial ou categorização final das unidades de análise escolhemos a estratégia de interpretação qualitativa, que foca nas especificidades de significado, nas peculiaridades dos elementos e nas relações entre eles (LAVILLE; DIONNE, op. cit.). Os autores propõem três estratégias de interpretação qualitativa: o emparelhamento, a análise histórica e a construção iterativa de uma explicação. A terceira nos pareceu mais coerente com o modelo aberto de construção de categorias. Também é recomendada para estudos exploratórios, porque trata de elaborar uma explicação teórica a partir da análise iterativa das unidades de significado e suas relações (LAVILLE; DIONNE, op. cit.). Nesta estratégia, a teoria vai sendo desenvolvida e verificada simultaneamente, observando, refletindo e interpretando as ideias assim que a análise progride (LAVILLE; DIONNE, op. cit.). Assim, as estratégias escolhidas permitiram ir compondo as categorias no decorrer da pesquisa, definindo os temas em função das similaridades e divergências das leituras e experiências.

Triviños (1987) destaca a importância da reflexão e a intuição para estabelecer relações e conectar ideias a partir do que é explicitamente mencionado. Esse enfoque se aplica especificamente quando se busca desvendar pressupostos culturais e valores pessoais (TRIVIÑOS, op. cit.). Assim, durante a colheita de informações, as especificidades do que é selecionado guiam a elaboração da percepção do fenômeno (LAVILLE; DIONNE, op. cit.). Neste sentido, buscamos captar as sutilezas dos significados, dar significado aos dados, entendê-los e selecionar os mais pertinentes para a pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Entendemos que as considerações desses autores apontam para um ponto de equilíbrio entre a análise com ênfase quantitativa de Bardin (1977) e a análise de discurso, citada no final de sua obra. Esta última trata de investigar como as condições do contexto em que é produzida uma mensagem influenciam no conteúdo da mesma (BARDIN, op. cit.). Pois, a análise de discurso busca desvelar a informação que existe nas relações e no sistema linguístico utilizado (BARDIN, op. cit.). Entendemos que esse método pretende analisar significados codificados em dois planos, para além do que é explicitado, no contexto e na forma de expressão. Por este estudo se tratar de uma primeira aproximação exploratória,

escolhemos focar no conteúdo explícito, sem aplicar a análise de discurso. Contudo, ao mesmo tempo que fomos permeados pelas ideias e experiências, o resultado da pesquisa é permeado pela própria percepção e reflexão sobre estas.

As três etapas descritas acima foram seguidas tanto na seleção, relação e organização das ideias do levantamento bibliográfico - que deram como resultado os quatro primeiros capítulos -, quanto na seleção dos projetos e a organização das observações desses. Essas observações, que apresentamos no capítulo 5, permitiram elaborar um compêndio de atividades práticas que descrevemos em relação aos temas abordados nos quatro primeiros capítulos. Finalmente, desse compêndio, selecionamos algumas atividades para compor uma proposta de oficina que ofereceremos realizar na Reserva Ecológica de Guapiaçu, com o grupo de “*Jovens Guardas*” que participa do programa de educação ambiental da reserva (Apêndice 2).

CAPÍTULO 1: SEPARAÇÃO SER HUMANO/NATUREZA

¿Qué buscan esos telescopios, las sondas espaciales? Hacernos el universo algo familiar, algo más cercano. A veces parece que todos los avances no fueran más que el producto de una inmensa nostalgia de volver a cosas que ya se sabían; se sabían de forma poética, pero esencialmente se sabían (EL BOTÓN, 2015).

Neste capítulo investigamos possíveis relações entre cultura e natureza, através de autores que vêm a raiz dos problemas socioambientais na separação humano/natureza, própria da cosmovisão ocidental. Investigamos como esta separação foi se consolidando através da história da cultura ocidental e como se expandiu com a globalização recente.

1.1 Separação cultura/natureza na concepção ocidental

Chauí (2001) descreve dois significados para o termo *cultura*, que se sucederam um ao outro na concepção ocidental. A origem latina da palavra (*colere*: cultivar, criar, cuidar) se referia ao “cuidado do homem com a Natureza”; “cultivo ou a educação do espírito das crianças” (CHAUÍ, op. cit., p.372). Neste primeiro sentido, cultura e Natureza não estariam opostas e o humano ainda seria considerado um ser natural (CHAUÍ, op. cit.). Pois a cultura seria uma segunda natureza, adquirida através da educação para viver em sociedade “que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um” (CHAUÍ, op. cit., p.372).

Mas, esta noção perderia força frente à cultura entendida como *civilização* e como resultado das obras dessa, produzidas através do tempo e no espaço (CHAUÍ, op. cit.). A cultura, na concepção ocidental, passa a ser identificada com a história de cada grupo humano (CHAUÍ, op. cit.), reforçando a dicotomia cultura/natureza (ALVES; PERALVA, 2010; TIRIBA, 2005).

Começamos a investigação desta separação analisando os significados descritos por Chauí (op. cit.) para o termo *natureza*, na concepção ocidental atual. Aqui dividimos as definições dadas pela autora em três grupos que permitem evidenciar dois passos na separação Humano/Natureza, um de alienação e outro de afastamento.

No primeiro grupo de significados, podemos entender ao ser humano formando parte do que é a Natureza: “princípio de vida ou princípio ativo que anima e movimenta os seres”; “essência própria de um ser ou aquilo que um ser é necessária e universalmente”; “ordem e conexão universal e necessária entre as coisas, expressas em leis naturais” (CHAUÍ, op. cit., p.371). Esta perspectiva da Natureza como a vida que acontece nos seres a cada instante está presente na filosofia dos pré-socráticos, de Spinoza (TIRIBA, 2006), de Nietzsche e de

Rousseau (HARDT, 2012). Porém, não prevaleceu na construção do racionalismo científico ocidental, que como veremos, foi reforçando uma concepção separada e oposta entre ser humano e ser natureza (TIRIBA, 2005).

No segundo grupo de significados já está presente esta desintegração; são as concepções da Natureza como realidade externa, alheia ao ser humano: “tudo o que existe no Universo sem a intervenção da vontade e da ação humanas”; “conjunto de tudo quanto existe e é percebido pelos humanos como o meio e o ambiente no qual vivem” (CHAUÍ, 2001, p.371).

Entre o primeiro e o segundo grupo vemos o primeiro passo da separação: a *alienação*. Identificamos o humano unicamente com o cultural e não nos enxergamos como seres naturais, corpos vivos, Natureza, Terra (MENDONÇA, 2017; NOGUERA, 2011; TIRIBA, op. cit.).

Em todas as definições apresentadas até aqui a Natureza é algo que existe, se observa e se percebe (apesar do humano poder não se perceber a si mesmo enquanto Natureza que observa). Por isso, para a autora, são diferentes do último significado.

O terceiro grupo é integrado pelo significado de Natureza como ideia abstrata, um objeto cultural resultado das ciências contemporâneas: “campo objetivo produzido pela atividade do conhecimento, com o auxílio de instrumentos tecnológicos (...) noção ou um conceito produzido pelos próprios homens” (CHAUÍ, op. cit., p.371).

Entre o segundo e o terceiro grupo vemos o segundo passo da separação: o *afastamento* resultante de relacionar-se com a Natureza unicamente através do pensamento. No terceiro capítulo investigamos como a falta de experimentação aprofunda e consolida este afastamento (ALVES; PERALVA, 2010; BONDIA, 2002; OSTETTO, 2010), na ausência de contato direto com a natureza e de atenção para o próprio sentir (ALVES; PERALVA, op. cit.).

1.2 Considerações da antropologia sobre a relação cultura/natureza

Para Angel Maya (2013), as criações culturais (mitos, invenções científico-técnicas, filosóficas, artísticas...) revelam a forma que toma a relação entre o ser humano - inserto em uma cultura - e o ecossistema. O autor descreve uma relação de mão dupla, em que as culturas se formam em relação ao ambiente e esse é modificado pela ação humana. Ao aumentar e concentrar os recursos para si através da instrumentalidade, a cultura estaria “enraizada na natureza” (ANGEL-MAYA, op. cit., p.106). Neste sentido, *problemas ambientais* evidenciaríamos conflitos entre ecossistema e cultura (ANGEL-MAYA, op. cit.) e seriam

respostas do ambiente a formas de relação não adaptativas (ANGEL-MAYA, 2013; METZNER, 1999).

Na perspectiva da eco-psicologia, Metzner (op. cit.) defende que tanto as causas quanto as soluções da crise ambiental se encontram nos valores (axiologia) e comportamentos (*ethos*) das culturas humanas. Esta visão se sustenta sobre a ideia de que as concepções de mundo das distintas culturas são determinantes na sua atuação no ambiente. Essa ideia está presente na antropologia monista de Descola e Latour (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, 2010).

De Biase e Silva Júnior (op. cit.) destacam a contribuição destes antropólogos à reflexão sobre a relação cultura/natureza, por questionar a separação dessas duas categorias. Outras perspectivas da antropologia ocidental - evolucionista, funcionalista, estruturalista - assumiam esta divisão (DE BIASE; SILVA JÚNIOR; op. cit.). Entretanto, como colocam os autores, Descola pontuou que a categoria Natureza “simplesmente não existe para a maioria dos povos não ocidentais” (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit., p.64). E portanto, que a separação humano/natureza é uma construção sociocultural característica da forma ocidental de entender o mundo (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.).

Descola descreveu três formas de conceber a identidade do humano e o não humano (*modos de identificação*) (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.). No animismo (que atribui características humanas a elementos não humanos) e no totemismo (onde o não humano permite ordenar e explicar as relações sociais) não há uma diferenciação ontológica entre natureza e cultura (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.). Somente no naturalismo, próprio da cultura ocidental, estas categorias estão separadas e contrapostas em uma relação hierárquica com duas possibilidades:

Se a cultura é vista como condição de superioridade evolutiva e da racionalidade, a natureza é o reino do primitivismo e do irracional; se a cultura é encarada como o mundo das ilusões e do conflito, a natureza torna-se o domínio do exato, da verdade última e das causalidades objetivamente determinadas. (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit., p.67)

Para Descola, os modos de identificação estão associados a *modos de interação* entre o humano e o não humano (reciprocidade, predação e proteção), sendo que no naturalismo - que orienta a cultura ocidental - predominam os dois últimos (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.). Na análise dos autores, a insistência desta cultura nas relações predatórias causa e explica a crise ambiental atual, enquanto existem também tentativas de proteção, por exemplo nos movimentos ambientalistas (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.).

A contribuição de Latour acrescenta a ideia de que modos de identificação não dualistas, presentes em outras culturas, produzem hibridações natureza/cultura no plano do pensamento, o que colocaria um limite à transformação do ambiente (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, 2010). Esta restrição seria eliminada na cultura ocidental (MERCHANT, 1980), que chegou a produzir os híbridos no plano material, por exemplo, com a energia atômica e os organismos transgênicos (DE BIASE, SILVA JÚNIOR, op. cit.). Curiosos sobre como a cultura ocidental chegou a esse ponto de domínio e intervenção na natureza, investigamos, a seguir, alguns fatores que teriam participado na construção da racionalidade científica ocidental. Pois essa, segundo Capra (1999), estrutura a axiologia da sociedade industrial.

1.3 Raízes da separação na ciência, filosofia e religião ocidentais

A identificação do ser humano com a cultura como algo separado e oposto à natureza foi sendo consolidada por repetição nos âmbitos da ciência, a religião e a filosofia ocidentais (CHAUÍ, 2001). As referências mais antigas que encontramos sobre esta separação aludem à filosofia grega, no impulso do pensamento racional sobre o pensamento mítico e o conhecimento sensorial, associado à busca do conhecimento verdadeiro de Sócrates e Platão (CHAUÍ, op. cit.; DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.; TIRIBA, 2005).

Se os filósofos pré-socráticos ainda se ocupavam da existência do mundo, da vida humana e sua relação com os outros seres, Sócrates se centraria nas relações sociais entre os homens da *polis* (TIRIBA, op. cit.). A seguir, Platão separaria e hierarquizaria o mundo das ideias sobre o mundo sensível, ao considerar que somente seria possível alcançar a verdade através da razão (CHAUÍ, op. cit.).

Este domínio da moral sobre o corpo também seria firmado pela tradição judaico-cristã (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.). Com o mito do *povo eleito* e da religião *verdadeira* (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.), a visão desta tradição se estenderia sobre as que estivessem presentes nos povos politeístas dos territórios que hoje conformam a Europa (METZNER, 1999).

Apesar disso, Capra defende que até os séculos XVI e XVII a forma de construir conhecimento teria seguido princípios integrativos, buscando “a sabedoria, a compreensão da ordem natural e a vida em harmonia com ela” (CAPRA, op. cit., p.42). A partir da obra de Descartes, se daria uma mudança de paradigma no âmbito científico, dando início à construção do pensamento moderno (CAPRA, op. cit.).

Segundo o autor, o “Discurso do método” (DESCARTES, s.d) estrutura o método científico com a separação do todo nas mínimas partes, a organização lógica do simples para o complexo, a constante revisão das *verdades* e a incredulidade frente a tudo que não for comprovadamente *verdadeiro*. No século seguinte, Newton formulou matematicamente a mecanização da natureza em uma síntese das teorias de Copérnico, Galileu, Descartes, Kepler e Bacon (CAPRA, 1999).

Para Morin (2001), o surgimento da ciência moderna firmou a separação dos mundos material e divino buscando construir e assentar o método científico frente ao poder medieval das instituições religiosas. Assim, a ciência deixaria as considerações sobre moral, ética, valores e espiritualidade para o campo filosófico e teológico, por serem *meramente* subjetivas (METZNER, 1999); e escolheria a objetividade e a racionalidade, aproximando-se da técnica (NOGUERA, 2011).

Na filosofia Ilustrada do século XVIII, Kant firmaria a oposição entre a natureza, determinada por leis mecânicas de causa e efeito, e o humano, dotado de liberdade e razão, ou seja, de cultura (CHAUÍ, 2001). No século XIX, Hegel afirmaria o ser humano como ser histórico, definindo a história como expressão da razão e da verdade, e Comte defenderia o desenvolvimento social através das ciências positivas (CHAUÍ, op. cit.). Ambas contribuições alimentariam o ideal de progresso no século XX e da superioridade do pensamento lógico, considerado resultado da evolução da racionalidade humana (CHAUÍ, op. cit.).

Com estas influências, as explicações míticas, presentes na religião, na literatura e nas artes, seriam vistas como algo residual, já que “o desenvolvimento social se faria por aumento do conhecimento científico e do controle científico da sociedade” (CHAUÍ, op. cit., p.59). Aparentemente, estas ideias prevaleceram, pois na atualidade ainda observamos a maior legitimidade do discurso da ciência e da tecnologia frente à filosofia, a religião e a arte (TIRIBA, 2005). Como veremos, esta última é o “espaço privilegiado da percepção sensorial, da criação” (TIRIBA, op. cit., p.67).

A predição e o controle são os objetivos que orientam principalmente a investigação científica (METZNER, op. cit.), e os resultados da ciência se aplicam ao desenvolvimento tecnológico, buscando aumentar os benefícios e a segurança do homem (METZNER, op. cit.). Mas qual é esse *homem* que no texto desse autor não se especifica?

Como aponta Angel-Maya (2013), a conquista colonial e a acumulação de recursos são essenciais para entender o desenvolvimento moderno. “Si la técnica es el brazo armado del hombre, son los intereses sociales los que lo arman” (ANGEL-MAYA, op. cit., p.103). A

seguir, tentamos concretizar qual fração da humanidade iria conformando a hegemonia cujos interesses orientaram o desenvolvimento da sociedade industrial (OHITIKA, 2015). Pois, seguindo a Santos (2010), na *sociedade global* existe uma grande diferença entre “historicamente excluídos, incluídos e superincluídos” (SANTOS, op. cit., p.12).

1.4 Relações de dominação e expansionismo

Voltamos atrás no percurso histórico para identificar movimentos de dominação que foram empreendidos analogamente sobre a natureza, as mulheres e as sociedades não ocidentais (CAPRA, 1999; QUIJANO, 1992; METZNER, 1999; NOGUERA, 2011; UNGER, 2001;). Essas, enquanto consideradas *inferiores* e *selvagens*, (FEDERICI, 2004; MERCHANT, 1980; NOGUERA, op. cit.), poderiam ser usufruídas e exploradas (CAPRA, op. cit.; METZNER, op. cit.). A dessacralização e objetificação da natureza (METZNER, op. cit.; MERCHANT, op. cit.; NOGUERA, op. cit.), a consolidação do sistema patriarcal (FEDERICI, op. cit.), e o etnocentrismo (QUIJANO, op. cit.) são apontados como fatores que justificaram e que explicam a dominação.

A mudança no paradigma científico promovida pelos pensadores da era moderna substituiu uma imagem da natureza como “*organismo vivo e mãe nutriente*” (MERCHANT, op. cit., p.3) pela de um relógio de funcionamento regular (CAPRA, op. cit.; MERCHANT, op. cit.), promovendo o controle e a dominação dos aspectos *selvagens* e *desordenados*, tanto da natureza quanto das mulheres (MERCHANT, op. cit.). Enquanto Francis Bacon, no começo do século XVII, escrevia sobre *interrogar, escravizar e modelar* a natureza, nos mesmos termos usados pela Inquisição (CAPRA, op. cit.; MERCHANT, op. cit.), essas eram diminuídas à condição de “seres selvagens, mentalmente fracas, de apetites instáveis, rebeldes, insubordinadas, incapazes de controlar a si mesmas” (FEDERICI, op. cit., p. 157).

Silvia Federici (op. cit.) também afirma a “profunda alienação que a ciência moderna instituiu entre os seres humanos e a natureza” (FEDERICI, op. cit., p. 279). Mas, não identifica relação de causalidade entre a instauração do racionalismo científico e a contemporânea queima de centenas de milhares de mulheres acusadas de bruxaria, nos séculos XVI e XVII. O estudo da autora aponta como motivo das perseguições a dominação e aniquilação de formas de existência que pudessem ameaçar os interesses das elites religiosas e políticas europeias. Essas estariam interessadas na existência de uma população abundante e trabalhadora, na transição do feudalismo ao capitalismo (FEDERICI, op. cit.).

A Inquisição foi o instrumento para garantir esses interesses ante qualquer resistência que pudesse surgir, tanto nas classes baixas europeias quanto na conquista dos territórios coloniais (FEDERICI, 2004). No caso das mulheres, as acusações e proibições se concentraram em relação aos abortos, às práticas sexuais sem fins reprodutivos, às reuniões noturnas e às posições de liderança e influência nas comunidades (FEDERICI, op. cit.). Paralelamente, nas colônias, as mesmas estratégias e instrumentos de desumanização e dominação dos corpos e das relações sociais seriam utilizadas para “destruir a resistência coletiva, silenciar comunidades inteiras e enfrentar a seus membros entre si” (FEDERICI, op. cit., p.281).

Apesar das diferenças de escala, em ambos casos as perseguições terminariam quando “a disciplina social foi restaurada e a classe dominante viu consolidada sua hegemonia” (FEDERICI, op. cit., p.281). Os resultados seriam o confinamento das mulheres às funções domésticas e reprodutivas, a dizimação e submissão da população indígena durante a conquista, o imenso sistema de comércio de pessoas africanas escravizadas e a apropriação das terras comunais, tanto nas colônias quanto na Europa (FEDERICI, op. cit.). Na tese da autora, todos esses estariam relacionados à apropriação e à acumulação de recursos por parte das elites europeias nos primórdios do capitalismo.

A relevância dessas violências para o “desenraizamento próprio da modernidade” (UNGER, 2001, p.15) reside na eliminação, dominação e subjugação de formas de existência com relações interligadas à natureza (própria e do meio), por parte de uma elite orientada pela moral cristã e pelo racionalismo científico-técnico (FEDERICI, op. cit.; CAPRA, 1999). De um lado, todo um sistema de conhecimentos, relações coletivas e práticas femininas foi desmoralizado, pois as mulheres acusadas de bruxaria eram, em muitos casos, curandeiras, matronas e mulheres influentes nas comunidades, com conhecimentos sobre o uso de ervas, a prática do parto e do aborto (FEDERICI, op. cit.). Do outro, veremos que as populações nativas do continente *batizado* como *América*, tinham cosmologias e formas de vida mais próximas a um habitar ambiental do que as que foram impostas na colonização (NOGUERA, 2004).

De Biase e Silva Júnior (2010) apontam a distorção da obra de Darwin em um evolucionismo antropológico (Neodarwinismo) que assume a superioridade do homem branco ocidental sobre o que se considera selvagem, não civilizado e menos evoluído. Com essa justificativa, a colonização estendeu a dominação das classes privilegiadas da Europa sobre as populações do continente *americano* e seguidamente, sobre as de todos os outros continentes

(QUIJANO, 1992). Assim se funda, para o autor, a distribuição desigual de poder mundial que observamos hoje; tanto entre países ditos *desenvolvidos* e *subdesenvolvidos*, quanto no interior das sociedades de todos os países, nas discriminações étnicas e de classe.

1.5 Homogeneização cultural

Uma vez que a dominação direta e política finalizasse, o processo de homogeneização cultural continuaria em forma de colonialidade através da dominação do imaginário cultural, ou seja, das crenças, imagens, significações, formas de produzir conhecimento e identidade (QUIJANO, op. cit.; SANTOS, 2010). Vandana Shiva denomina este processo, ainda ativo, como *colonização intelectual* (SHIVA, 2003). A *identidade única* da globalização (NAHUELPÁN, 1999) consiste em que a cultura europeia é convertida em modelo universal através do ideal de *desenvolvimento* (DEBORD, 1969; QUIJANO, op.cit.; SANTOS, op. cit.). Essa seria a grande contradição da pretendida *sociedade global*, um estilo de vida que se torna referência para muitos, enquanto é acessível somente para alguns privilegiados (RODRIGUES, 2015). “La identidad confeccionada como un traje talla única que se ajusta nada más a sus escasos elegidos” (NAHUELPÁN, op. cit., p.44).

Para o poeta e escritor mapuche Elicura Chihuailaf Nahuelpán, a absorção da diversidade cultural continua sendo promovida no presente pelas próprias estruturas estatais do continente latino-americano - educacionais, econômicas, comunicacionais, políticas, legislativas (NAHUELPÁN, op. cit.); o que Santos (op. cit.) denomina de *colonialismo interno*. Considerando a homogeneização de culturas e ecossistemas, o desenvolvimento livra “uma guerra contra toda outra possibilidade de existência que não caiba nele como modelo” (NOGUERA, 2011, p.11), justificada pela afirmação de uma única maneira de se relacionar com o real (UNGER, 2001).

Esta maneira única está associada à afirmação do racionalismo científico como único sistema de conhecimento verdadeiro, na *monocultura do saber* ou *pensamento abismal*, que consiste em “conceder à ciência moderna o monopólio universal da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, op. cit., p.31). É assim que se produz ativamente a invisibilidade, inexistência e ilegitimidade dos sistemas de saber não ocidentais, locais e tradicionais (SANTOS, 2002, 2010; SHIVA, op. cit.). Para Vandana Shiva “o primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber” (SHIVA, op. cit., p.22).

Neste sentido, os autores criticam a postura positivista do racionalismo científico apontando que a *verdade* da ciência decorre, pelo menos em alguma medida, da fidelidade da comunidade científica a determinados paradigmas e metáforas (METZNER, 1999; SHIVA, 2003). Assim, a cultura ocidental, guiada pelo seu próprio sistema de conhecimento (SHIVA, op. cit.), desconsidera que ela mesma é somente uma possibilidade cultural que se tornou hegemônica (SANTOS, 2002, 2010; SHIVA, op. cit.), através da globalização de uma tradição local (SHIVA, op. cit.). O antropólogo Wade Davis denomina este fenômeno *miopia cultural*, e explica: “nós sempre tivemos essa ideia de que a nossa sociedade não é uma cultura, mas sim o mundo real” (DAVIS, 2010).

A globalização da cultura ocidental torna *globais* aos seus próprios indivíduos (BAUMAN, 2001), enquanto converte os outros em *locais, ignorantes, atrasados, inferiores, e improdutivos*; categorias que Santos (2002) descreve como resultado dos mecanismos da *razão metonímica*. Essa se caracteriza por tomar uma das possibilidades de existência e assumir sua superioridade e universa-(bi)-lidade, de forma que produz, ativamente, a ausência de todas as outras experiências que acontecem e que, de fato, existem no presente (SANTOS, op. cit.). Por isso, para este autor, o modelo de exclusão da época colonial continua presente hoje em dia no pensamento e na prática ocidental moderna (SANTOS, 2010). A seguir, vemos como isto se materializa nas relações humano/natureza.

1.6 Globalização das relações econômicas

A globalização se produz com a propagação do sistema capitalista, que assume o crescimento econômico como objetivo e a lógica produtivista como estratégia, visando aumentar a produtividade para aumentar o lucro (SANTOS, 2002). Esta lógica se relaciona com a natureza e o ser humano em função da sua funcionalidade para a economia de mercado (UNGER, 2001). A natureza é principalmente vista como recurso natural (METZNER, 1999; SANTOS, op. cit.; TIRIBA, 2005), e a sociedade como força de trabalho (SANTOS, op. cit.; FEDERICI, 2004) - substituída pela tecnologia em função da rentabilidade (DEBORD, 1969) - e como consumidora (BAUMAN, 2001).

Um dos resultados é um mercado global sobressaturado de produtos (PIJOAN, 2017) que se reproduz a si mesmo através da informação, a publicidade, a propaganda e o próprio consumo de diversões (DEBORD, op. cit.). Para Guy Debord (op. cit.) essas são formas particulares da *sociedade do espetáculo* - ou *Sinóptico*, para Bauman (op. cit.) -, que é ao mesmo tempo produto e resultado das condições modernas de produção.

Já nos anos setenta, Debord lançava sua crítica ao modelo social dominante, autorreforçado na alienação e passividade promovida através dos meios de comunicação de massa: “[O espectador] quanto mais contempla menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo” (DEBORD, 1969). Assim, o sonho da necessidade de acumulação degrada a realização do *ser no ter*, e o *ter* em *parecer*, invadindo e substituindo a realidade da vida e separando a cada vez mais a pessoa do mundo (DEBORD, op. cit.).

As relações sociais - em forma de vínculos, presença, contato físico, colaboração, acolhimento - também são relegadas ante a priorização da economia e o individualismo, para garantia das necessidades materiais e a autorrealização (TIRIBA, 2005; UNGER, 2001). Como consequência resultam as ausências, a falta de pertencimento, a falta de apoio, o isolamento dos “des-encontros humanos” (TIRIBA, op. cit., p.43).

Neste sentido, Bauman (2001) aponta a “desintegração das redes de proteção dos laços humanos”, com a imagem de uma barreira de proteção que se antes protegia às cidades, agora as atravessa, cercando a individualidade do núcleo familiar ou do próprio indivíduo. Os mecanismos de segurança e vigilância cuidam da integridade e da propriedade privada dos *globais* (BAUMAN, op. cit.), com base num medo ante um outro desconhecido e difuso, que se aplica a qualquer *outro* representante “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010).

Enfraquecidas as relações com outros seres humanos e com a natureza (TIRIBA, op. cit.), a ilusão de liberdade oferece o consumismo como via para suprir as insatisfações e frustrações neste estilo de vida (ALVES; PERALVA, 2010; TIRIBA, op. cit.). E assim, assistimos à procura desenfreada de consumo de experiências em todos os âmbitos: consumo de lugares, das pessoas e da natureza (BAUMAN, op. cit.). Na relação com esta última, o crescimento do mercado de aventura e atividades de ecoturismo evidencia um interesse por atividades em *áreas naturais* (RODRIGUES, 2015) que, em muitos casos, reproduz a lógica e o ritmo de consumo, incorrendo com isso em vários problemas (MENDONÇA, 2000; RODRIGUES, op. cit.).

Rodrigues (op.cit.) critica o mercado de experiências que são vendidas como alternativas compensatórias para um ritmo estressante de vida urbana, entendendo que oferecem uma *fuga do cotidiano* que somente é acessível para a parcela da sociedade que dispõe do capital para desfrutá-las. Neste sentido, o autor afirma que seu consumo solidifica as diferenças na distribuição desigual dos benefícios e prejuízos socioambientais. Também alerta sobre a possibilidade das experiências de contemplação e recreio favorecerem posturas

preservacionistas. Pois essas, na gestão de espaços naturais, podem se materializar em proibições de práticas tradicionais de uso de *recursos* e/ou expulsões de populações locais (RODRIGUES, 2015). Por outro lado, na medida em que as atividades são prolongações de uma cultura urbana de consumo, há também um *desperdiço de oportunidade*: a de estabelecer uma relação mais íntima com a natureza (MENDONÇA, 2000).

As visitas obedecem ao mesmo ritmo urbano, os interesses estão no final da linha, nos chamados atrativos, e não na experiência em si, não no caminho; os olhares são rápidos, consumidores de paisagens e não interativos; a relação de dominação se expande, o lixo se espalha e o descompromisso com os lugares e culturas visitados também se amplia. O ingrediente faltante, o afeto, está latente. (MENDONÇA, op. cit., p.3).

Para algumas autoras, o ritmo industrial desta cultura que se globaliza perpassa todas as relações: sistêmicas, sociais, com o não humano e do indivíduo consigo mesmo (ALVES; PERALVA, 2010; TIRIBA, 2005). O tempo e o espaço para estabelecer relações de cuidado fica reduzido, e o sentir é quase inexistente (ALVES; PERALVA, op. cit.).

A respiração se torna curta e ofegante num universo marcado pelo planejamento, o controle do tempo e a produtividade. Onde estão os nossos ritmos naturais básicos (a respiração, o peristaltismo, o batimento cardíaco, os movimentos corporais), nosso contato com os ritmos gerais da natureza (o Sol, a Lua, as marés, as estações climáticas) e com os ritmos sociais (os rituais que marcam a passagem pelos diversos estágios da vida coletiva e a relação cultura-natureza, por exemplo) neste universo onde o tempo e o espaço estão cada vez mais comprimidos e fragmentados? (ALVES; PERALVA, op.cit., p.22).

Esta seria uma resposta ante o “processo violento de distanciamento do homem em relação à sua própria natureza e à natureza em geral” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.40). Concretizado esse *homem* nos movimentos de separação, objetificação, expansão e dominação (UNGER, 2001), cabe a proposta de Santos (2010), de tomar alguma distância com a forma de vida e consumo que se globaliza e buscar a emergência de saberes e práticas não hegemônicas.

CAPÍTULO 2: INSPIRAÇÕES DE INTEGRAÇÃO

La gente de las ciudades, me dice la memoria de mi gente, considera que el Silencio está solamente en el ensueño de la montaña o en el rielar de los lagos o en el planeo de un pájaro sobre la cimbreante copa de los árboles. ¿No comprenden aún que la metáfora de la montaña, de los lagos, de los pájaros, de los árboles, está en el universo infinito y celeste que también los habita? (NAHUELPÁN, 1999, p.67)

Angel-Maya (2013) sugere que quando a um sistema cultural faltam-lhe soluções técnicas, há de modificar sua organização social e suas estruturas simbólicas. Se entendemos a crise ambiental como uma crise da civilização ocidental (ANGEL-MAYA, 1996; NOGUERA, 2011), e retomamos a ideia de que as concepções de mundo são base das ações sociais (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, 2010), a integração da natureza-humana na natureza-ambiente pode contribuir à construção das ecologias mental, social e ambiental propostas por Guattari (1990). Para destacar que a visão fragmentada é somente uma possibilidade, apresentamos algumas concepções de mundo e influências filosóficas em que esta visão não existe, e alguns movimentos que surgem em contextos ocidentais em busca de *re-integração*.

2.1 Em culturas não ocidentais

Como vimos no início do primeiro capítulo, em sistemas de pensamento não ocidentais não há uma separação nítida entre as noções de cultura e natureza, pois a identificação do humano e o não humano se misturam (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, op. cit.). Segundo estes autores, o pensamento mítico, baseado na analogia, seria muito mais eficiente para articular diferentes níveis da realidade do que a especialização e fragmentação próprias do pensamento científico. As palavras de Elicura Chihuailaf Nahuelpán ilustram com uma analogia o modo de interação do povo Mapuche com o meio. “El agua debe mantenerse corriente y lo más límpida posible porque representa la situación del espíritu humano” (NAHUELPÁN, op. cit., p.54).

Este autor expõe que o povo Mapuche se considera parte integrante da natureza e estabelece formas de relação sustentáveis no ambiental e comunitárias e participativas no social. “En el idioma que nos legaron nuestros antepasados, el mapuzugun -el hablar de la Tierra-, hay una palabra que resume lo que es la percepción y relación de nuestra gente con ella, y es la que nos define: Mapuche, que significa Gente de la Tierra” (NAHUELPÁN, op. cit., p.34). Os três grupos sociais principais (*Pewenche*, *Lafkenche* e *Williche*) nomeiam o tipo de habitat em que se estabelece cada um (ROZZI et al., 2008) e duas normas regem a

convivência das pessoas com o meio que as rodeia e entre elas: o *Ñor* é a aplicação da ordem da natureza e o *Az* organiza a relação de cada família com seu lugar de origem (NAHUELPÁN, 1999).

A compreensão holística da relação entre o todo está presente na filosofia andina (GALLEGOS-ANDA; FERNÁNDEZ, 2001) e se evidencia nas raízes da palavra mapuche *Icrofil Mogen*, que seria traduzida como biodiversidade: a totalidade sem exclusão (*icro*) e a integridade sem fração (*fil*) da vida e o mundo vivente (*mogen*) (NAHUELPÁN, op. cit.). Outro exemplo é a palavra quéchua *sumak kawsay*, traduzida como bom/viver, que rege a vida com a natureza como sujeito de direitos com base nos princípios do holismo, a correspondência, a complementaridade e a reciprocidade (GALLEGOS-ANDA; FERNANDEZ, op. cit.).

Trazemos outro exemplo com a Carta dos Povos e Comunidades Tradicionais do Semiárido brasileiro. Esta representa a visão de Povos Indígenas de diversas Etnias, Povos de Terreiros, Comunidade de Pescadores Artesanais e Comunidades Quilombolas do semiárido brasileiro, reunidos no encontro com pesquisadores da Universidade Estadual da Bahia, em 2008. Entendemos que manifesta a identificação do espírito e da vida na natureza, a consciência de depender da mesma e a reivindicação da sua proteção:

Vimos afirmar e reafirmar que a floresta, a água e a terra é a nossa vida. E tudo que tem na Natureza quando são destruídos, poluídos, desmatados, queimados ou derrubados é um espírito que desaparece, é um espírito que se enfraquece e é um espírito que morre. (...) É da terra que matamos nossa fome e da água que matamos nossa sede, por isso, temos que ter consciência de como tiramos o nosso sustento, para que a terra, a água e a floresta como bens preciosos possa dar todo tempo os seus frutos. (...) É a Natureza o nosso bem maior, razão de nossa existência e vivemos em função dela. (...) Exigimos proteção às matas, a terra, os rios, nascentes e aos animais, para que a gente não se acabe. (...) Somos todos doutores e doutoras. Uns tem os saberes dos livros, outros tem os saberes das águas, outros os saberes da terra, outros tem os saberes das tradições, dos ritos e das festas, outros os saberes dos encantos, da cura. Mas, nesta sabedoria de todos nós com respeito e dignidade e as diferenças, podemos compartilhar os conhecimentos e aprender juntos. (CARTA, 2008).

Vemos no final deste fragmento um chamado à convivência e à alimentação recíproca dos distintos saberes. Usando a metáfora de Vandana Shiva (2003), a diversidade somente é possível quando não é imposta uma *monocultura*, que tanto substitui a diversidade quanto elimina as condições para sua existência (SHIVA, op. cit.).

2.2 Na tradição campesina europeia

Com a exposição de Pijoan (2017), abordamos a ideia de que a monocultura mental que decorre da globalização também se espalhou no interior do continente europeu sobre uma diversidade de tradições culturais cujos ritmos eram os da natureza. Com um olhar focado no meio rural espanhol, o autor afirma que na cultura campesina europeia a natureza não existia como algo alheio. “El conjunto del territorio formaba parte del hogar. Ellos no se sentían parte de la naturaleza. Vivían en un mundo sin naturaleza” (PIJOAN, op. cit., p.155).

Apesar de reconhecer as modificações que a domesticação da vida silvestre e a agricultura gerou nos ecossistemas (inclusive criando sistemas novos: agrícolas e silvopastoris), o autor afirma que houve uma coevolução biocultural entre as culturas campesinas e os ecossistemas agrários. Coincide com a visão de Rozzi e colaboradores (2008) sobre os *ethos* (formas de vida) dos povos tradicionais sul-americanos. “Se encuentran embebidos en sus hábitats, siempre situados, siempre enraizados” (ROZZI et al., op. cit., p.118). Os autores se referem aqui à relação recíproca que apontávamos no início do primeiro capítulo, quando a identidade dos habitantes e sua forma de habitar os hábitats particulares (ROZZI et al., op. cit.) são também moldadas por estes (PIJOAN, op. cit.).

Pijoan (op. cit.) descreve a convivência permanente com a incerteza ante fenômenos naturais que escapavam ao controle humano, na vida ligada ao trabalho da terra. Essa estimularia uma postura de abertura e aprendizagem contínua e sempre inconclusa, baseada na observação e afirmação dos acontecimentos (PIJOAN, op. cit.). “El suyo era un conocimiento humilde que aceptaba la complejidad inherente a la vida sin pretender eliminarla” (PIJOAN, op. cit., p.203). Na visão do autor, seria ainda uma aprendizagem corporificada, através das percepções do corpo no seu conjunto: visão, audição, olfato, paladar, tato, e os sentidos da temperatura, da orientação, do peso, do equilíbrio etc. constroem um conhecimento que “se sente e não somente se sabe” (PIJOAN, op. cit., p.171, tradução nossa).

2.3 Em movimentos de reintegração

A concentração da população nas cidades, a modernização dos modos de produção agrícola e as relações de consumo que se espalham com a globalização alimentam a tendência de julgar obsoletas essas *outras* formas de existência (PIJOAN, op. cit.). Contudo, em contextos urbanos ocidentais também surgem movimentos que buscam inspiração nos saberes e práticas tradicionais e não ocidentais (ALVES, 1995; METZNER, 1999). Nomeamos aqui alguns, destacando a existência de uma busca cosmopolita por se aproximar à natureza-

ambiente, investigar o papel do ser humano como parte dessa e experimentar as dimensões da própria natureza.

A ecopsicologia empreende uma investigação teórica sobre a concepção desintegrada humano/natureza (METZNER, 1999). O movimento biorregional, segundo este autor, pretende revisar as formas de relação e aprender das práticas desenvolvidas localmente por culturas tradicionais. Como exemplo desse, na Patagônia chilena, as experiências de ecoturismo e filosofia ambiental de campo do Parque Omora buscam aprender com a comunidade Mapuche sobre a geografia, flora e fauna local (ROZZI et al., 2008). Outros exemplos seriam as iniciativas de agricultura urbana, as redes de consumo orgânico, as experiências de agroecologia e permacultura etc. Para Alves (1995), o surgimento desses movimentos faz parte do *neotribalismo*; conceito cunhado por Maffesoli que descreve a associação em grupos de afinidade, valorizando o localismo e o fortalecimento dos vínculos sociais (ALVES, op. cit.).

Enquanto a modernidade é marcada pelo modelo individualista e economicista, a ênfase na abstração e o predomínio do olhar, na pós-modernidade, Dionísios retorna através do sentimento compartilhado, da intuição, do localismo, da sabedoria popular e de um novo vitalismo, em que um homem essencialmente tátil e voltado para a vida orgânica, abre-se para o lúdico, a linguagem corporal, a música e o policulturalismo, religando-se à natureza e ao que é próximo. (ALVES, op. cit., p.55).

2.4 Em Spinoza, Nietzsche, Rousseau

Orientamos os próximos capítulos como convite à percepção e afirmação da vida que brotam da filosofia de Spinoza (DELEUZE, 2002; MARQUES, 2012; TIRIBA, 2005), Nietzsche e Rousseau (HARDT, 2012). Esses três pensadores coincidem no apelo à substituição do *dever* pelo *dever* (DELEUZE, op. cit.; HARDT, op. cit.), com uma postura afirmativa do presente que observa e reconhece a Natureza acontecendo dentro e fora de nós. A seguir, vemos algumas interseções do pensamento destes autores sobre o encontro do humano e o natural.

Para Spinoza não há diferença entre Natureza, Deus, perfeição e realidade (MARQUES, op. cit.), pois o ser humano está integrado na existência de “uma única natureza para todos os corpos, uma única natureza para todos os indivíduos, uma Natureza que é ela própria um indivíduo variando de uma infinidade de maneiras” (DELEUZE, op. cit., p.127). Desta forma, também as relações humanas são expressão da potência da Natureza, por serem manifestação do funcionamento natural dos afetos (DELEUZE, op. cit.; MARQUES, op. cit.; TIRIBA, op. cit.).

Para Spinoza, o existir humano se compõe de uma multiplicidade de afetos, que acontecem simultaneamente na mente e no corpo, sem hierarquia entre estes (DELEUZE, 2002; MARQUES, 2012). Esta reconciliação entre as dimensões corporal, emocional e cognitiva é outro ponto em comum. Nietzsche descreve o mundo como uma pluralidade de forças, e o ser humano como uma pluralidade de impulsos manifestados na vontade de potência de vida (HARDT, 2012). No seu pensamento, o ser humano é fundamentalmente natural e “a voz do corpo é a voz da Natureza” (HARDT, op. cit., p.207). Assim, critica o desequilíbrio entre razão e emoção derivado da tradição filosófica ocidental (DELEUZE, op. cit.; TIRIBA, 2005). Também Rousseau destaca o universo sensível e a existência humana como parte da Natureza, “relembrando que a natureza continua entre nós, está em nós e pode ser afirmada sempre que nossa sensibilidade novamente enxergá-la e cultivá-la” (HARDT, op. cit., p.216).

Aqui diferenciamos entre sensibilidade (em Rousseau), afetividade (em Spinoza) e sensorialidade (em Le Breton). Com “sensorialidade” nos referimos à capacidade senso-perceptiva que mobiliza as dimensões humanas corporal e cognitiva, como investigamos no capítulo quarto (ALVES; PERALVA, 2010; LE BRETON, 2007). Com “sensibilidade” aludimos à dimensão emocional (ALVES; PERALVA, op. cit.). E abordamos a “afetividade” nos termos em que Spinoza explica os afetos que acontecem entre os corpos - materiais e simbólicos -.

Na filosofia de Spinoza, os afetos são variações da *potência de agir* (DELEUZE, op. cit.; MARQUES, op. cit.), que é a quantidade de energia que temos disponibilizada para viver num determinado instante (BARROS FILHO, 2016). Nas interações, os afetos que experimentamos favorecem a nossa potência, na direção da alegria, ou a entram, na direção da tristeza (DELEUZE, op. cit.; GLEIZER, 2005; TIRIBA, op. cit.). Com isso, aumentam ou diminuem nossa disponibilidade para compor relações com o mundo (MARQUES, op. cit.), para *estar* no mundo (LE BRETON, op. cit.) e *inter-agir* com ele (ALVES; PERALVA, op. cit.; MARQUES, op. cit.).

A *Ética* de Spinoza propõe o passo, de uma postura de padecer, a outra de agir; de receber passivamente os estímulos e sofrer ou desfrutar deles, a escolher, descobrir e selecionar aqueles que aumentam a própria potência (DELEUZE, op. cit.; MARQUES, op. cit.). Agimos quando somos causa dos nossos afetos (DELEUZE, op. cit.; MARQUES, op. cit.). Na mesma linha, Nietzsche defende a vontade e a busca de potência de cada corpo (HARDT, op. cit.). Isso implica um conhecimento do que alegra o próprio ser e o próprio

corpo, que para ambos pensadores é adquirida através da experiência (HARDT, 2012; MARQUES, 2012).

Neste sentido, Chauí descreve a liberdade de Spinoza (*a livre necessidade*) como “a proximidade máxima de mim comigo mesma, a identidade do que sou, do que posso, do que penso, do que sinto e do que faço como expressão da necessidade da minha essência” (CHAUÍ, 2016). Assim, em Spinoza, a potência é tanto auto-conservação quanto auto-expansão, na busca daquilo que serve para aproximar a própria essência da realidade; ou a realidade da própria essência. Isto porque “toda coisa, enquanto está em si, se esforça por perseverar no seu ser” (GLEIZER, 2005, p.29).

Da mesma forma, para Nietzsche: “o processo de formação implica "tornar-se o que se é", o que em certa medida significa vincular-se a uma natureza vital e exuberante” (HARDT, op. cit., p.209). Rousseau afirmava que aquilo que beneficia o bem-estar do indivíduo, o atrai e, por isso, amamos o que nos conserva (CASTRO; ALVES, 2014). Relatando o encantamento nas caminhadas ao ar livre, escrevia: “agora experimento uma felicidade para a qual me sinto criado” (ROUSSEAU, 2010; apud. HARDT, op. cit., p.213).

Seguindo a linha de pensamento destes autores, educadoras como Lea Tiriba, Rita Mendonça e Denise Alves defendem as experiências de contato com a natureza, interna e externa, no próprio corpo e no encontro com o ambiente e com outros. Isto porque, na medida em que os encontros são prazerosos, despertam sentimentos de pertencimento e desejos de conservação e de cuidado (BARROS, 2018; CASTRO; ALVES, op. cit.; MENDONÇA, 2000). “Na contramão da alienação de si e do mundo, é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente” (BARROS, op. cit., p.4).

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO - INDIVÍDUO / CULTURA

A escola tradicional é fechada em si mesma: trabalha com a fragmentação do conhecimento, a repressão da expressão e da criatividade. (...) Ao entrar na escola, a criança se expressa de todas as formas, com facilidade para usar todas as linguagens. Gradativamente, a escola vai modelando a criança, para que use, predominantemente, determinadas formas de expressão e iniba outras. A palavra escrita (e copiada) assume um predomínio quase absoluto. Sua voz, seu corpo, seus movimentos são negados e disciplinados para a submissão. Este processo está muito relacionado à fragmentação da percepção (ALVES; PERALVA, 2010, p.24).

Neste terceiro capítulo abordamos a educação partindo da ideia de que é nela que se fundam os conceitos e as práticas que fazem do mundo o que é (TIRIBA, 2005). Isto porque, se entendemos o ser humano como ser natural e cultural, podemos ver nas crianças a espécie se renovando (TIRIBA, op. cit.) e a cultura se reproduzindo ou se recriando (ANGELMAYA, 2013). Considerando essas duas possibilidades em relação à cultura, entendemos que as práticas de ensino-aprendizagem podem perpetuar ou transformar a noção de separação humano/natureza (TIRIBA, op. cit.). Neste capítulo, olhamos para os processos de reprodução e de recriação como dois fenômenos que o campo educativo pode ancorar, conectando a esfera sistêmico-cultural (capítulos 1 e 2) e a esfera individual (capítulo 4). Entendemos que apresentar a relação cultura-educação-indivíduo como uma linha com dois sentidos possíveis (a reprodução de aspectos culturais *ou* a renovação dos mesmos), não evidencia a existência de conexões multidirecionais entre essas esferas. Pelo contrário, essa imagem convida a imaginar a relação em um plano, o que supõe uma redução de outros múltiplos processos possíveis de influência que aqui não abordamos. Assumimos esse recorte e estruturamos o capítulo em duas partes. Na primeira, descrevemos práticas pedagógicas que favoreceriam a alienação e o afastamento da natureza. Na segunda, investigamos propostas para facilitar o contato e a identificação do humano como Natureza no campo educativo.

3.1 Sentido re-produção

Encontramos a expressão mais evidente da expansão de uma visão de mundo que separa o ser humano da Natureza na escolarização formal de crianças e jovens de contextos culturais não ocidentais (SCHOOLING, 2010; ROZZI et al., 2008). Este fenômeno, cada vez mais comum (SCHOOLING, op. cit.), amplia a hegemonia do racionalismo científico sobre os saberes tradicionais (ROZZI et al., op. cit.). Os autores exemplificam o caso das crianças *yaganas* no sul do Chile que, nas escolas modernas das cidades, trabalham textos escolares

nos quais predominam as referências cosmopolitas e de habitats distantes, do hemisfério Norte e da Europa. “De esta forma, la educación formal separa la vida cotidiana y los imaginarios de los niños de sus ambientes, ecológicos y culturales, regionales” (ROZZI et al., 2008, p.126). Nesta visão, a interrupção da aprendizagem de saberes e práticas tradicionais gera uma mudança na identidade e composição dos habitantes a longo prazo, e um desconhecimento progressivo dos *hábitats e hábitos* próprios de cada região (ROZZI et al., op. cit.). A seguir, investigamos alguns aspectos característicos do sistema educativo ocidental - na sua versão tradicional e mais estendida - que colaboram à não identificação do *ser* humano com o *ser* natureza, na visão dos autores consultados.

Primeiramente, a separação se materializa de forma física: desde a educação infantil, as crianças permanecem a maior parte do tempo entre paredes que as separam e distanciam de outros elementos naturais animados e inanimados - água, terra, vento, plantas, animais etc. (TIRIBA, 2006; LOUV, 2009; BARROS, 2018). Na educação infantil, este afastamento se explica, em parte, pela insegurança e medo das famílias e professores (LOUV, op. cit.). Estes sentimentos se sustentam na associação dos espaços abertos à sujeira, acidentes e doenças (TIRIBA, op. cit.).

Por outro lado, alguns autores relacionam o afastamento do mundo exterior com o propósito de entender aquele racionalmente, que é objetivo principal do sistema escolar ocidental (SCHOOLING, 2010). O ambiente fechado das salas de aula facilita a concentração da atenção para o desenvolvimento das capacidades intelectuais (TIRIBA, op. cit.). Essas, como a capacidade de raciocinar, calcular e argumentar (BONDIA, 2002), prevalecem na escala de valores da nossa sociedade (TIRIBA, op. cit.). Por isso, os processos racionais são hipervalorizados e hiperpraticados na escola (TIRIBA, 2005).

Para os autores, esse predomínio implica a pouca prática de contato direto com a natureza-ambiente (LOUV, op. cit.; TIRIBA, op. cit.; BARROS, op. cit.) e da percepção e expressão da própria sensibilidade corporal (TIRIBA, op. cit.) e emocional (ALVES; PERALVA, 2010). Assim, por falta de experimentação (BONDIA, 2002), “para a nova geração, a Natureza é mais abstração do que realidade” (LOUV, op. cit., p.24).

A escola tradicional reproduz uma fragmentação da percepção que atua sobre os planos mental, corporal e emocional e impede desenvolver uma visão de conjunto sobre a realidade (ALVES; PERALVA, op. cit.), assim como se perceber como sujeitos inteiros (OSTETTO, 2010). “Essa fragmentação diz respeito à alienação do aluno em relação ao próprio corpo, suas vivências, motivações e formas de expressão” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.24).

Neste sentido, a alienação se reproduz através de práticas de ensino que aquietam e silenciam as dimensões humanas que mais nos identificam como seres naturais (TIRIBA, 2005). Como vimos, na linha de pensamento predominante dentro da tradição ocidental, as manifestações corporais e emocionais se associaram ao selvagem e o imprevisível (ALVES; PERALVA, 2010), e podiam e deviam ser controladas pela razão e pela moral (CHAUÍ, 2001).

Na visão de algumas autoras, somos natureza enquanto corpos, pois o corpo é “a natureza que somos” (MENDONÇA, 2017, p.24) e o meio de expressão dos desejos e das vontades (TIRIBA, 2006). Em espaços fechados, minimizados os movimentos corporais e limitada a expressão verbal, resulta mais fácil aos professores controlar às crianças e inculcar disciplina (MENDONÇA, op. cit.; TIRIBA, op. cit.), pois em espaços abertos estas “ficam mais livres” (TIRIBA, op. cit., p.11).

Aludindo a Foucault, a autora afirma que na “produção de corpos dóceis que o capitalismo necessita” (TIRIBA, op. cit., p.13) há um movimento de dominação da natureza-humana análogo à dominação da natureza-ambiente (TIRIBA, op. cit.). Neste paralelismo, a limitação da formação educativa à dimensão racional provocaria um empobrecimento da “riqueza que pode significar o ser humano” (UNGER, 2001, p.46). E este seria análogo à degradação ambiental resultante do progresso e desenvolvimento *capitalístico*¹ fundado sobre o racionalismo científico (TIRIBA, op. cit.). Para Alves e Peralva “ao congelar o corpo, a escola contribui igualmente para a fragmentação da percepção e o bloqueio da expressão” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.24).

Contudo, considerar unicamente o corpo como o que nos identifica como seres naturais permite ainda manter a interpretação que assimila mente/cultura separadas e opostas a corpo/natureza. Aqui, sem negar a dimensão racional como parte da natureza humana, investigamos um nível de alienação - no sentido de perda de si mesmo - que atuaria sobre o plano do pensamento: identificar o saber com o acúmulo de informação (BONDIA, 2002; FREIRE, 1987).

¹ A autora usa a expressão *capitalístico*, introduzida por Guattari, se referindo a: “todos os modelos econômicos que fizeram/fazem da natureza simples objeto de dominação, exploração, consumo e “Guattari acrescenta o sufixo “ístico” a “capitalista” por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também setores do “Terceiro Mundo” ou do “capitalismo periférico”, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo este autor, em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade. Elas funcionariam segundo uma mesma cartografia do desejo no campo social, uma mesma economia libidinal política” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, nota de rodapé, p.15).

Bondia (op. cit.) alerta sobre a intercambiabilidade dos termos *informação*, *conhecimento* e *aprendizagem*: “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (BONDIA, op. cit., p.23). Em um paralelismo com a sociedade de consumo, o autor aponta que o volume de informação não deixa lugar à experiência, e a substituição rápida de umas informações por outras impede a memória. Neste sentido, continuam vigentes as críticas de Paulo Freire às práticas pedagógicas *bancárias*. Com este termo Freire (op. cit.) descrevia o *depósito* de conceitos considerados importantes de serem aprendidos por quem transmite o conhecimento (sujeito) nos *recipientes* dos educandos (objetos), incentivando o arquivo, a memorização e reprodução de conceitos.

Este seria o quadro de um modelo educativo baseado na reprodução que, na medida em que fica restringido à objetividade e à repetição de modelos, limita a imaginação e a autenticidade (OSTETTO, 2010). Para essa autora, “O reino das certezas (no nosso caso, das prescrições pedagógicas), com explicações demasiadas, negando as dúvidas e o não saber, oferece uma pretensa segurança; porém, também impede a emergência do novo. Bloqueia a travessia, interdita a criação” (OSTETTO, op. cit., p.52). Entendemos que favorece a alienação no sentido do sujeito permanecer *ausente de si* e, em todos os casos, longe da percepção da sua própria natureza (ALVES; PERALVA, 2010). Para a autora, “através do pensamento dirigido, só transitamos por caminhos já trilhados, recompomos o já conhecido” (OSTETTO, op. cit., p. 51). Essa seria a chave da reprodução de qualquer sistema (FREIRE, op. cit.).

3.2 Sentido re-criação

Em contraposição ao *pensamento dirigido*, Ostetto (op. cit.) propõe o *pensamento fantasia*, que “diferencia, cria, toca o indizível, provoca o movimento na tensão dos contrários, desaloja” (OSTETTO, op. cit., p.51). Esse pensamento exige oferecer possibilidade de escolha, validar a imaginação, acolher tanto razão quanto sensibilidade na prática pedagógica (OSTETTO, op. cit.). Para formar *sujeitos inteiros* (OSTETTO, op. cit.), é preciso reconhecer que a razão não é o único caminho de acesso ao mundo (TIRIBA, 2006). Neste sentido, Andrade e Sorrentino (2013) destacam a importância das práticas pedagógicas abordarem os universos subjetivo e intersubjetivo, *invisibilizados* sob predomínio da objetividade. Na mesma linha, vários autores defendem que a experiência é fundamental para

que haja aprendizagem (BONDIA, 2002) e que, sem esta, o ato de *conhecer* não se transforma em *saber* (MENDONÇA, 2007).

3.2.1 Aprendizagem baseada na experiência

Para investigar este ponto, recuperamos o pensamento de Spinoza, segundo o qual “o conhecimento só é alcançado por meio dos afetos” (MARQUES, 2012, p.14). Nos referimos aqui à afetividade de Spinoza e não à sensibilidade, aos afetos como transições de um estado a outro, de maior ou menor potência (GLEIZER, 2005; CHAÚÍ, 2016). Também convém lembrar que na filosofia de Spinoza não há oposição entre corpo e mente, mas entre passividade e atividade (MARQUES, op. cit.). Portanto, a experiência pode dar-se através do corpo (MENDONÇA, op. cit.; TIRIBA, 2005), da mobilização emocional (BONDIA, 2002) e do próprio raciocínio, com o qual o sujeito cria sentidos sobre o que percebe que *lhe acontece* (BONDIA, op. cit.).

Por isso, com o “experimental” nos referimos a vivenciar, o que exige a presença de um sujeito que esteja *presente para si*: atento a seu corpo, suas emoções e seus pensamentos (ALVES; PERALVA, 2010), observando como esses são afetados por aquilo com o que entra em relação. Desta forma, uma aprendizagem baseada na experiência seria subjetiva na medida em que o sujeito está *presente*, se percebendo a si mesmo corporal, emocional e racionalmente; e intersubjetiva na medida em que se relaciona com a natureza-ambiente, com os outros e com o conhecimento em si como sujeitos (ALVES; PERALVA, op. cit.). Com isso, enxergamos algumas vias para criar condições que favoreçam a reformulação das relações humano/natureza: o aumento do contato com a natureza-ambiente, a expressão do que nos é natural e a percepção de si como natureza-humana.

3.2.2 Aproximação à natureza-ambiente

Para que os afetos aconteçam é preciso a experiência, o encontro, pois “ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive” (TIRIBA, 2006, p.14). Por isso a autora defende propostas pedagógicas orientadas à aproximação, contemplação e reverência do meio natural. Aponta que é essencial os humanos interagirem com os elementos dos quais a vida depende - sol, água, terra etc. - e que estes devem estar presentes no dia a dia das crianças (TIRIBA, op. cit.).

No caso da educação infantil, ademais, se trataria de conservar e nutrir um vínculo e uma paixão que, seguindo às autoras, já existe (BARROS, 2018; MENDONÇA 2007;

TIRIBA, 2005): “Apaixonadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água (...) [as crianças] lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza” (BARROS, op. cit., p.4). Assim, as autoras propõem escutar e seguir esses desejos/impulsos das crianças de experimentar o mundo que as recebe (BARROS, op. cit.; MENDONÇA op. cit.; TIRIBA, op. cit.). Isso inclui descobrir que ao misturar água e terra dá barro, quanta água se acumula nas poças, o quê tem nos buracos do tronco de uma árvore...

Para deixar acontecer a curiosidade que move as crianças a esses encontros precisamos abrir mão, em alguma medida, da vontade de controle, do medo de acidentes e da segurança do conhecido (BARROS, op. cit.; MENDONÇA, op. cit.). Isso exige “uma crença na vida como vontade de potência” (TIRIBA, 2006, p.12); confiar, como Spinoza e Nietzsche, que o que pulsa em nós - e nas crianças - é uma busca de alegria, do que é bom (TIRIBA, 2005). Assim, para permitir a experimentação e o conhecimento dos afetos, Mendonça (op. cit.) sugere aos educadores substituir a postura de poder e controle por outra de coaprendiz e corresponsável, que cuida da segurança sem enterrar os encontros.

Neste sentido, as experiências de *Forest School* ou aprendizado ao ar livre valorizam a existência de riscos - inerentes à vida - porque optam por identificar esses junto às crianças e construir acordos para evitá-los (FREIRE, 2010; BARROS, op. cit.). “Desde esta perspectiva, la seguridad no se consigue haciendo desaparecer los peligros sino implicando y responsabilizando a los niños de su propio cuidado” (FREIRE, op. cit., p.74). Incluir às crianças em um diálogo de corresponsabilização pela segurança aumenta a consciência dos reais perigos e a habilidade pessoal para avaliar estes, o que resulta em menos acidentes e de menor importância (FREIRE, op. cit.).

A interação com os elementos naturais - pedras, folhas, flores, terra, água... - oferece uma experiência sensorial concreta (FREIRE, op. cit.) e “estimula o ser integral, com o corpo, sentidos, sentimentos em equilíbrio com o plano mental” (MENDONÇA, 2017, p.37). As atividades ao ar livre também permitem investigar nossa capacidade de percepção além dos cinco sentidos (MENDONÇA, op. cit.). O educador Michael Cohen (2007) listou 53 formas de percepção divididas em sentidos das radiações (por ex.: percepção de temperaturas e das mudanças de temperatura), das sensações (por ex.: sensibilidade ao peso, à gravidade e ao

equilíbrio), químicos (por ex.: apetite ou busca de alimento, água e ar) e mentais (por ex.: percepção do tempo)².

Richard Louv propôs o conceito *déficit de natureza* alertando sobre a falta de contato das crianças do meio urbano com os elementos naturais e aponta estudos que mostram os benefícios das práticas pedagógicas ao ar livre (LOUV, 2009). Entre estes, melhorias no rendimento acadêmico (AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH, 2005) e na saúde, como menor incidência de deficiência de vitamina D (HUH; GORDON, 2008), miopia (ROSE et al., 2008) e sintomas de déficit de atenção/hiperatividade (KUO; TAYLOR, 2004). Outros benefícios das práticas ao ar livre em adultos e crianças incluem melhorias no estado fisiológico e psicológico como imunidade, glicose em sangue, relaxamento, vitalidade, atenção, fascínio e laços sociais (KUO, 2015). Essas estão ligadas à redução da incidência de transtornos de ansiedade, hiperatividade, depressão, obesidade, diabetes, enfermidades cardiovasculares, respiratórias e câncer (KUO, op. cit.).

Nesta linha, Mendonça (2007) afirma que todas as disciplinas podem ser trabalhadas em espaços abertos, em contato com a natureza-ambiente. O aprendizado ao ar livre em tempo integral está mais desenvolvido na educação infantil, e também se combina com atividades em sala de aula, especialmente em idades mais avançadas (HARRISON, comunicação pessoal). Porém, Mendonça (op. cit.) destaca que o fundamental não é unicamente estar ao ar livre, mas, principalmente, não reproduzir ali as práticas pedagógicas do ambiente entre - paredes (às que nos referimos na primeira parte do capítulo).

3.2.3 Sujeito no centro da aprendizagem

Seguindo a perspectiva de Paulo Freire, trata-se de colocar o sujeito no centro do processo de aprendizagem, para permitir e favorecer a emergência da *palavra própria*, da expressão genuína (ALVES; PERALVA, 2010). A fala autêntica é aquela que manifesta o que a pessoa percebe, sente e pensa no momento; expressão que o sujeito constrói desde si no momento de fala - que não fica restrita à palavra (ALVES; PERALVA, op. cit.). “Mesmo ao usar a linguagem verbal, corporal ou qualquer outra, é por meio da palavra genuína que o ser humano vem a ser. E enquanto o palavreado distancia e divide, a fala genuína mobiliza e torna presente” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.54).

² Outros exemplos podem ser encontrados na publicação de acesso livre: MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/B7ic9n>>.

Em contraposição, a *fala secundária* de Merleau-Ponty, o *verbalismo* ou *bla bla bla* de Paulo Freire, e o *palavreado* de Buber descrevem a expressão em que o indivíduo repete leituras de mundo anteriormente criadas, vividas por outras pessoas (ALVES; PERALVA, 2010). Enquanto a segunda reproduz, a primeira busca experimentar o mundo, praticar a própria leitura e o posicionamento ante esse (ALVES; PERALVA, op. cit.).

As autoras propõem ir um passo além, permitindo à pessoa ser autora e guia da própria aprendizagem (ALVES, 1995; ALVES; PERALVA, op. cit.; CASTRO; FARINA, 2015). No encontro consigo e com o mundo, o sujeito atualiza suas potencialidades (ALVES; PERALVA, op. cit.) e constrói sua própria forma de existir (CASTRO; FARINA, op. cit.), “em busca da realização de suas necessidades básicas e de individuação” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.56).

Seria, com Spinoza, permitir o agir sobre si, na escolha dos afetos que o potenciam (DELEUZE, 2002), um trabalho do sujeito sobre si mesmo, criando a própria metamorfose (CASTRO; FARINA, op. cit.). A seguir, investigamos algumas possibilidades para criar condições que favoreçam a expressão do único e contínuo acontecer de cada um (ALVES; PERALVA, op. cit.).

3.2.4 Estímulo da criatividade

Todo ser humano tem capacidade criativa e um ímpeto criador que surge da capacidade de aprender e transformar-se; estamos sempre inconclusos, somos moldáveis e moldados continua e permanentemente (ALVES; PERALVA, op. cit.). Na filosofia de Spinoza, a essência do pensamento é criativa e as atividades da ciência, filosofia, arte etc. buscam sempre criar algo novo (DELEUZE, op. cit.). Como indica Careri (2013), sobre os artistas, a criatividade seria a capacidade de ver algo onde não há, criar *algo* do nada. Estes autores abordam a criatividade como um *deixar surgir* não intencional, algo que brota da essência, do acontecer da natureza de cada um.

Alves e Peralva (op. cit.) aportam outra perspectiva, vinculando também a criatividade à atividade cognitiva. Para as autoras, criar é dar forma, construir novas coerências, novos sentidos e contornos, a “capacidade de abordar em cada momento vivido unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.59).

Para as autoras, a capacidade criativa de integrar e relacionar acontecimentos e sentidos marca a diferença entre a *percepção deficitária* e a *percepção do ser* (ALVES; PERALVA, 2010). Enquanto a primeira é uma atividade catalogadora, baseada no julgamento e na comparação, a segunda cria inter-relações, percebe os vínculos e as integrações de umas coisas nas outras (ALVES; PERALVA, op. cit.). O segundo tipo é descrito como aquele no qual “ocorrem intuições profundas sobre o ser, os valores e a realidade; o universo é percebido como um todo integrado e unificado e cada ser é uma parte dele.” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.57).

Portanto, para as autoras, a criatividade tem uma base na integridade pessoal, tanto interna, enquanto ser intelectual, emocional, sensorial, intuitivo, inventivo etc.; quanto externa, enquanto parte da sociedade e o mundo, da cultura e da natureza. Esta diferença influencia as atitudes no cotidiano, favorecendo o sentido de autonomia e capacidade de convivência (ALVES; PERALVA, op. cit.). Assim, há uma relação estreita entre o crescimento individual e coletivo e a criatividade: esta viabiliza o crescimento e a participação, ao tempo, que, através desses, a criatividade cresce e se multiplica (ALVES; PERALVA, op. cit.).

3.2.5 Condições para a expressão da autenticidade

Para favorecer a expressão da criatividade e da autenticidade, para permitir o processo de criação da aprendizagem *de si sobre si* (CASTRO; FARINA, 2015), é preciso criar espaços de pertencimento, reconhecimento e enraizamento, cuidando da forma em que acontecem as interações (TIRIBA, 2005). Para a autora, é fundamental buscar o fortalecimento e a qualidade dos vínculos afetivos, o que somente é possível “em experiências humanas marcadas pela busca da igualdade, em contextos de respeito à diversidade de formas de ser, viver, sentir e pensar” (TIRIBA, op. cit., p.34).

A brincadeira livre se apresenta como possibilidade de encontro, expressão e criação (BARROS, 2018; TIRIBA, op. cit.). Geralmente esta proposta se dirige de forma específica à educação infantil, como em Tiriba (op. cit.) e Barros (op. cit.), mas acreditamos que é fundamental manter - ou recuperar - e nutrir a atividade genuína do estado brincante em todas as idades e etapas da vida.

A origem etimológica do termo “brincar” é do latim *vinculum* (BARROS, op. cit.). “Brincar seria, assim, a capacidade humana de criar vínculo com as pessoas e as coisas do mundo” (BARROS, op. cit., p.56). E tanto o brincar quanto a criação de vínculos se fundam

no desejo, é vontade que gera movimento, pulsão que busca o encontro (BARROS, 2018). Esse processo demanda tempo: “um tempo ligado à noção grega de *kairós*: momento oportuno (...) para brotar o desejo e o gesto espontâneo” (BARROS, op. cit., p.56). Nesta perspectiva, cobra sentido a proposta de “possibilitar o contato permanente com o mundo natural” (TIRIBA, 2005, p.28); criar condições de espaço e tempo que permitam o brincar, o encontro, no tempo de cada um.

Aliado ao brincar, a arte abre outra janela à manifestação daquilo que pulsa e move, favorecendo a pesquisa da sensibilidade (OSTETTO, 2010). Para a autora, a arte permite afirmar a pluralidade e a beleza da vida - e também reivindicá-la nos contextos escolares. Neste sentido, Chauí (2001) descreve a visão estética da atividade artística, que exemplifica com a visão de Nietzsche: “a arte é jogo, liberdade criadora, embriaguez e delírio, vontade de potência afirmativa da vida (...) fantasia, sabedoria oculta, desejo, explosão vital, afirmação da vida, acesso ao verdadeiro” (CHAUÍ, op. cit., p.414). Desde esta perspectiva, a expressão artística permite ensaiar novos passos, adentrar o desconhecido (OSTETTO, op. cit.) e pode ser o puro experimentar, um brincar quando não se espera resultado certo: “basta ir, sem o receio de fazer errado” (OSTETTO, op. cit., p.47).

Seguindo o pensamento de Nietzsche, na expressão espontânea do que é verdadeiro, através da arte e do brincar se expressa a própria natureza. Assim, vemos diluir-se as fronteiras entre natureza-humana e natureza-ambiente tanto no brincar em espaços abertos quanto nas atividades de arte-natureza, ao fazer arte (ou brincar de arte) com elementos naturais.

Outra possibilidade para diluir essas fronteiras é experimentar o corpo como própria natureza e expressão, como expõe Ostetto (op. cit.) através do exemplo das danças circulares na educação. Com a exposição da autora, entendemos estas danças como arte e jogo ao mesmo tempo, pois convidam a lançar-se “rumo ao "não sei onde vai dar a estrada" (...) na roda como uma paisagem viva e repleta de possibilidades” (OSTETTO, op. cit., p.52). Com isso, compreendemos a importância de partir da posição do não saber: para a emergência do novo e autêntico, é preciso sustentar a incerteza, apagar o traçado do caminho e esquecer o resultado. Para a autora, na roda e na educação é preciso “navegar no desconhecido, aprender a olhar, sentir e suportar a incompletude” (OSTETTO, op. cit., p.43).

Se nos colocamos em posição de escuta, receptivos aos mistérios do mundo, àquelas porções não aprisionadas nos limites do conhecidamente provado e comprovado no campo do possível, seguimos às margens do impossível, atravessamos uma fronteira e então outra e outra mais. (OSTETTO, 2010, p.51).

3.2.6 Postura de escuta da natureza externa e interna

Várias autoras destacam a importância de educadores cultivarem esta postura de escuta e buscarem superar a própria visão de fragmentação consigo mesmos e nas suas propostas pedagógicas (ALVES; PERALVA, 2010; MENDONÇA, 2017; OSTETTO, op. cit.). “Como poderia um sujeito cindido formar sujeitos inteiros? Como imaginar um indivíduo que repete formando indivíduos que criam?” (OSTETTO, op. cit., p.42).

Mendonça anima a praticar a auto-observação, já que “quanto mais sabemos de nós mesmos, mais podemos ser autênticos e nos mostrar inteiros a todos”. (MENDONÇA, op. cit., p.29). Aqui, a autora destaca a especial importância disso para todas as pessoas que interagem com crianças; “pois o que elas mais precisam é de adultos que se relacionam com a vida de forma consciente e genuína, que observam, refletem e reagem de forma coerente” (MENDONÇA, op. cit., p.29).

Ostetto (op. cit.) aponta a importância de escutar as próprias vontades para cultivar estados contagiantes de alegria e descobrir, nutrir e compartilhar o que nos alegra: “Fazer para si para poder fazer ou propor aos educandos, encantar-se para poder encantar; criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação” (OSTETTO, op. cit., p.40). Se pensamos aqui em termos de afetos entre os corpos, podemos imaginar o contágio da alegria e o encantamento que, para Rita Mendonça “é fundamental para formar os alicerces de qualquer conhecimento” (MENDONÇA, op. cit., p.15).

Por outro lado, cabe apontar a sugestão de Ostetto (op. cit.) de convidar os educandos à postura de escuta, abertura e acolhimento do novo. Para isso, “seriam necessários roteiros de aprendizagem que provocassem deslocamentos (...) descortinando outras paisagens e histórias, aproximando-se e dialogando com universos culturais distintos dos seus, acolhendo a diferença.” (OSTETTO, op. cit., p.44).

Também identificamos o convite de Tiriba (2005) à escuta das crianças, acolhendo suas criações e considerando seus interesses presentes, pois isso é expressão do que lhes move; da sua busca de potência, seguindo a Spinoza. Neste sentido, Fanny Abramovich aponta que toda atividade que não interessa é antieducativa (ABRAMOVICH, 1985, p.20), destacando a importância de vincular a aprendizagem às próprias vivências e motivações.

No plano corporal, podemos entender as vontades do corpo como a expressão mais evidente da vida que somos. Portanto, escutar as vontades do corpo e admitir que as rotinas de higiene, descanso e alimentação sejam cuidadas em resposta ao surgimento dessas (TIRIBA, 2006) é um caminho essencial para reconhecer a natureza em nós, crianças e adultos. No próximo capítulo investigamos a proposta da senso-percepção, na qual enxergamos uma postura de escuta do próprio corpo como natureza acontecendo, imersa no mundo que, ao mesmo tempo, encontra (ALVES; PERALVA, 2010).

Neste sentido, manter uma postura de escuta permite descobrir o inesperado nos encontros com outros seres, no contato com a natureza-ambiente. Para abrir-nos à descoberta podemos buscar “um estado de atenção flutuante, vale dizer, relaxado, da consciência” (OSTETTO, 2010, p.51). Trata-se de permitir(nos) ser moldados e afetados pelos encontros, como corpos dúcteis; permanecendo, ao mesmo tempo, atentos à percepção dessa mudança (ALVES; PERALVA, op. cit.). Um estado sensível que recebe e percebe, encontra e se encontra. “A hibridação de identidades implica a internalização do outro no uno, em um jogo de mesmidades que introjetam outridades sem renunciar a seu ser individual e coletivo” (ALVES; PERALVA, op. cit., p.48).

CAPÍTULO 4: CORPO E COGNIÇÃO - NATUREZA CONSCIENTE

El cuerpo es "proyecto sobre el mundo", escribe M. Merleau-Ponty, quien señala que el movimiento ya es conocimiento en sentido práctico. La percepción, la intención y el gesto se encastran en las acciones comunes en una especie de evidencia que no debe hacer olvidar la educación, que está en su fuente, y la familiaridad, que los guía. (LE BRETON, 2007, p.23).

Dedicamos este capítulo à pesquisa da natureza no plano do indivíduo, desde a perspectiva da senso-percepção e o pensamento de Merleau-Ponty e Le Breton. Na visão desses autores, somos seres sensíveis e cognitivos, consciência encarnada em um corpo (LE BRETON, op. cit.); a experiência sensitiva é substrato da percepção (CASTRO; FARINA, 2015); e movimento e corpo não são pensamentos ou representações desses (RODRIGUES, 2015) mas pura realidade material, coincidindo com Nietzsche. Em Merleau-Ponty: “Eu não penso o espaço e o tempo; eu *sou* no espaço e no tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.195). Da mesma forma, não estamos diante do corpo, como consciência separada que decide sobre uma matéria passiva (LE BRETON, op. cit.), antes que isso, somos e habitamos o corpo (RODRIGUES, op. cit.).

Na sequência de sensações e percepções “estamos sempre recompondo o equilíbrio interno e a relação com o mundo” (ALVES; PERALVA, 2010, p.47), em uma relação de afetos/efeitos entre o corpo sensível e o mundo sensível (LE BRETON, op. cit.). Assim, investigamos aqui a natureza interna e humana como ser-no-mundo através da possibilidade da senso-percepção-ação: descobrir que somos corpo, nossa capacidade de sentir, de construir significados e de mover.

4.1 Natureza sensível e cognitiva

Le Breton e Merleau-Ponty nos lembram que somos corpos, seres sensíveis no mundo. Habitamos corporalmente a vida (LE BRETON, op. cit.), em uma relação incessante e inevitável com o mundo através da sensorialidade (LE BRETON, op. cit.; CASTRO; FARINA; op. cit.). “Entre la carne del hombre y la carne del mundo no existe ninguna ruptura, sino una continuidad sensorial siempre presente.” (LE BRETON, op. cit., p.11). As necessidades fisiológicas e as relações sensitivas do nosso ser-corpo-carne nos colocam inevitavelmente em relação com os outros, com a Natureza e com tudo que existe (CASTRO; FARINA; op. cit.; DELEUZE, 2002; LE BRETON, op. cit.; MENDONÇA, 2017). Não existe a opção de não sermos corpo, somente há possibilidade de esquecê-lo (LE BRETON, op. cit.), negá-lo ou depreciá-lo (RODRIGUES, op. cit.).

Podemos também tomar consciência da nossa postura, reconhecer o *corpo em primeira pessoa* (RODRIGUES, 2015). Ou seja, aprender a perceber-nos nele e tomar autonomia em nosso movimento. “En Nietzsche, la experiencia encarnada es el movimiento, desde el cual el cuerpo manifiesta su potencia transformadora del mundo y de sí mismo.” (CASTRO; FARINA, 2015, p.180). É a partir desta *experiência encarnada* que se dá a participação humana no mundo, nos distintos modos de presença e relação (CASTRO; FARINA, op. cit.). Assim, o movimento é consciência dotada de intencionalidade (RODRIGUES, op. cit.). E a partir do corpo consciente, de um corpo que pensa em movimento (RODRIGUES, op. cit.), o gesto pode se tornar consciente, próprio, escolhido, intencional.

Vemos, portanto, que o corpo é também meio de expressão consciente e inconsciente do que nos acontece (LE BRETON, 2007). Através do gesto voluntário ou involuntário manifestamos corporalmente (LE BRETON, op. cit.) o que simultaneamente estamos sendo emocional e racionalmente nesse instante (RODRIGUES, op. cit.). A vida que estamos sendo, a potência de vida que há em nós e nossas tentativas de auto-conservação (DELEUZE, 2002; GLEIZER, 2005), se manifestam nos gestos e em cada forma de expressão escolhida ou não (LE BRETON, op. cit.): na fala e também no silêncio, no movimento e na pausa, na paralisia, na contração ou descontração, na qualidade do olhar, na retirada deste. Temos consciência e participação parcial nesses afetos e na nossa expressão (LE BRETON, op. cit.), alguns gestos estão no campo do ser movido (do padecer, para Spinoza) e outros no campo do mover (do agir).

Mas a possibilidade de colocar intenção no gesto não implica a existência de um *fazer-mental* separado ou anterior a um *fazer-corporal*: “Meu movimento não é o resultado de um processo mental que existe antes e é distinguível de um processo físico em que se assume, assim como não há como dizer que meu movimento não envolve nenhum pensar” (RODRIGUES, op. cit., p.310). O movimento é conhecimento prático (LE BRETON, op. cit.) e pode existir na ausência de conceitos (CASTRO; FARINA, op. cit.). “Es empíricamente insostenible la subordinación de lo corporal a lo semántico” (CASTRO; FARINA, op. cit., p.181). Nesta visão, entre a experiência corporal, a textualidade e a representação há uma relação de complementaridade e não de subordinação nem de necessidade (CASTRO; FARINA, op. cit.).

Na visão de Merleau-Ponty e Le Breton, a percepção é tomada de consciência, criação ou aplicação de significados às experiências sensíveis. É a atividade cognitiva que acompanha

à sensorialidade na relação com o mundo (ALVES; PERALVA, 2010). “La percepción es una toma de posesión simbólica del mundo, un desciframiento que sitúa al hombre en posición de comprensión respecto de él.” (LE BRETON, 2007, p. 24). Assim, percebendo o mundo (interno, externo e em relação) vivemos em uma atualização constante de sensações e percepções (ALVES; PERALVA, op. cit.). Aqui, seguindo a Le Breton (op. cit.), entendemos a sensação no plano da corporeidade e a percepção como a consecutiva compreensão cognitiva do encontro que, quando ocorre, acontece sempre posteriormente.

4.2 Encontro com o outro/mundo

Construímos nossa individualidade, a cada momento, a partir dos estímulos que vêm do mundo (ALVES; PERALVA, op. cit.; BARROS, 2018; LE BRETON, op. cit.). A presença do outro e a convivência com ele nos dá referência (ALVES; PERALVA, op. cit.; BARROS, op. cit.) e nos afeta (DELEUZE, 2002). Isto é, nos faz reagir, e nos encontramos nos construímos (LE BRETON, op. cit.). De cada encontro, saímos modificados e com um contorno individual mais nítido (ALVES; PERALVA, op. cit.). Por identificação ou diferenciação entre o que vemos de nós e o que vemos do mundo, com cada percepção repassamos ou alteramos os contornos do nosso ser no mundo e do que este é para nós (LE BRETON, op. cit.). Estamos nos referindo aqui aos encontros mais variados, desde as interações sociais verbais e não verbais aos encontros silenciosos com a natureza-ambiente.

4.3 Diversidade de sentidos

Por outro lado, na perspectiva de Merleau-Ponty e Le Breton, sobre a percepção de cada um atua um filtro pessoal intransferível, que depende da experiência cultural e da familiaridade. Nesta visão, a percepção é subjetiva e intersubjetiva e não há uma relação justa ou errada com a realidade (LE BRETON, op. cit.). “El sentido no está contenido en las cosas como un tesoro oculto; se instaura en la relación del hombre con ellas y en el debate que establece con los demás para su definición (LE BRETON, op. cit., p.24)”.

Para esse autor, somos sensíveis àquilo que reconhecemos, e isso depende da composição do conjunto de significados com os quais contrastamos as sensações que experimentamos. Este leque depende do contexto cultural e da história pessoal de cada um, e vai sendo ampliado em cada experiência que adiciona novos significados e sentidos (LE BRETON, op. cit.). Assim, ante a mesma realidade, cada olhar encontra o que já conhece ou o

que procura, e a diversidade de olhares mostra a multiplicidade de dimensões possíveis do real (LE BRETON, 2007).

Reconhecer a existência e o valor das múltiplas percepções e realidades é fundamental para que nos encontros entre indivíduos com diferentes bagagens culturais haja um diálogo de autorreconhecimento e reconhecimento do outro (ALVES; PERALVA, 2010). Em relação ao que vimos no primeiro capítulo, Le Breton (op. cit.) aponta a hegemonia de um tipo de olhar, aquele padronizado e calibrado para encontrar provas da própria visão de mundo, que é precisa, racional e também hegemônica.

O próprio sentido da visão prevalece sobre as outras fontes de sensações corporais e domina as relações sociais (LE BRETON, op. cit.). Especialmente em contextos dominados pela incitação ao consumo, o fluxo de imagens promove a avaliação distante através da visão (DEBORD, 1969; LE BRETON, op. cit.). Assim, o autor convida a transitar pela variedade de sentidos e sensações possíveis: “Es preciso dejar de contemplar el río y adentrarse en él, mezclarse con su corriente y escuchar, gustar, palpar, sentir.” (LE BRETON, op. cit., p.56). Aqui, ampliamos este chamado a honrar e acolher a multiplicidade de *sentidos*, aplicando o termo tanto à experimentação de quantos sentidos físicos descobramos, quanto aos significados - e a ausência destes - que cada realidade pode tomar. “Sentido” é significado, fonte de sensação e verbo (particípio).

4.4 Sinestesia e sinergia de sentidos

Por um lado, é possível concentrar a atenção na sensação percebida através de um sentido (ALVES, 1995). Nos referimos agora às fontes de sensações físicas (apesar de que isso poderia ser aplicado nos outros *sentidos*), por exemplo, focar na sensação de frio em uma superfície que entra em contato com a pele. Por outro lado, Le Breton (op. cit.) aponta que não existem fronteiras delimitadas entre os sentidos. Um olhar tem qualidade háptica, pode *tocar* (ALVES, op. cit.) e podemos *ver* a ductilidade do aço incandescente (MERLEAU-PONTY, 1999).

Todos os sentidos são fonte permanente de sensações e estas se misturam em uma sinergia que compõe a percepção (LE BRETON, op. cit.). “No son sus ojos los que ven, sus orejas las que escuchan o sus manos las que tocan; él está por entero en su presencia en el mundo y los sentidos se mezclan a cada momento en la sensación de existir que experimenta.” (LE BRETON, op. cit., p.44).

Partimos, assim, da leitura do estado em que nos encontramos, da consciência de nós mesmos, que podemos construir e reconstruir a cada instante (ALVES; PERALVA, 2010). As atividades de senso-percepção buscam despertar a atenção para as sensações que passam despercebidas no viver cotidiano (ALVES, 1995; ALVES; PERALVA, op. cit.). Aumentando a atenção sobre estas, enxergamos dois possíveis movimentos: elaborar significados sobre as mesmas, ou permanecer na sensação.

4.5 Trânsito entre significados e abstração

Relacionando as ideias de Spinoza, Nietzsche e Le Breton, podemos dizer que, nos encontros, temos consciência parcial da complexidade das interações; tanto das forças que atuam sobre nós, quanto das forças que atuam sobre o outro, quanto das forças que se mobilizam na interação. Por um lado, porque toda percepção é uma interpretação e uma restrição da sensorialidade possível (LE BRETON, 2007). Para Le Breton (op. cit.) sentir o mundo é outra forma de pensá-lo, porque o transforma em inteligível, mas nosso entendimento nunca será total nem igual ao de outra pessoa, e nunca abrange todas as possibilidades de compreensão da realidade.

O corpo tem um conhecimento cotidiano que não exige reflexão consciente, se orienta naturalmente dirigindo sua intenção entre as muitas percepções que passam despercebidas (LE BRETON, op. cit.). Estas são sensações já conhecidas, familiares, englobadas em categorias de sentido aprendidas nas frequências ou curiosidades de cada um (LE BRETON, op. cit.). Para o autor, somente aparece à consciência aquilo que suscita atenção e cobra um sentido, mesmo que seja um sentido de estranheza.

Por vezes, surge o inominável, o sentir que não pode ser definido ou verbalizado (LE BRETON, op. cit.; MENDONÇA, 2007). Uma “sensação de...” que pode até indicar um sentido-direção, mas que conhecemos sem palavras (LE BRETON, op. cit.). Para o mesmo autor, em todas as percepções há algo que escapa às palavras, pois estas explicam, representam, mas nunca *são*; o simbólico nunca sutura o real (LE BRETON, op. cit.).

A filosofia de Spinoza e Nietzsche apontam o que escapa à consciência (DELEUZE, 2002). Em Nietzsche, além do corpo ser mais surpreendente do que a consciência, a atividade principal é inconsciente (DELEUZE, op. cit.). Para Spinoza, o que o corpo pode, supera a compreensão que podemos ter desse, e a atividade do pensamento é muito maior do que a consciência (DELEUZE, op. cit.). O pensamento engloba também o deixar acontecer, surgir - em nós e no mundo - a criação não intencionada, a expressão da natureza (DELEUZE, op.

cit.). Com isso, na experimentação da sensibilidade corporal e dos encontros podemos imaginar um jogo de escolha do nosso movimento interno em duas direções: entre a consciência e a inconsciência - ou, melhor, entre a procura de significados e a flutuação na abstração- .

Na experimentação do sentir, podemos tentar permanecer perto do lado da abstração, concentrando a atenção na sensação corporal (ALVES, 1995; ALVES; PERALVA, 2010). Por exemplo, na sensação de saciedade (encontrando a natureza interna), do vento no rosto (encontrando a natureza-ambiente), ou da pressão de um contato na pele (encontrando a natureza de outro ser). Habitar a sensorialidade.

De acordo com Le Breton e Merleau-Ponty, aqui não deixaria de haver percepção, nem consciência. Seria, inclusive, aumentar a consciência da senso-percepção (ALVES; PERALVA, op. cit.). Por isso, estamos denominando esta opção de “lado da abstração”, pois seria renunciar à criação de significados, diluindo ou pausando a interpretação racional do que estamos sentindo, como entrando em um estado brincante que se propõe a descobrir o que pode o próprio corpo (DELEUZE, 2002). O “sentido” que é partícipio do verbo sentir e sentido corporal, uma sensação para a qual não elaboramos significado.

Do outro lado, podemos mergulhar no universo de significados possíveis dos movimentos e dos encontros, interpretando de mil e uma formas o que percebemos. Para Mendonça, “identificar as palavras que correspondem às percepções ajuda a fortalecê-las e a dar-lhes uma existência concreta, sem diminuir a sua potência.” (MENDONÇA, 2017, p.21). Aqui, brincamos com as palavras e os sentidos-significados, com todos os recursos disponíveis ao pensamento: dos esclarecimentos científicos e racionais, à fantasia, à memória, à poesia que também compreende os encontros (NAHUEL PÁN, 1999; UNGER, 2001). Habitar a racionalidade e a sensibilidade. Ricardo Rozzi nos lembra que essas não são separadas. Para ele, nos encontros com outros seres, a sensibilidade desperta a metáfora e nela se revela o biocultural, a dialética entre o descobrir e o inventar; pois desde o descobrimento e a observação se inventa a metáfora, se cria a poética (REGRESO, 2011).

4.5.1 Mergulho nos significados

A analogia das metáforas, dos símbolos, permite conhecer um fenômeno por sua semelhança com outro, somos levados de uma dimensão a outra (METZNER, 1999). A analogia transporta, conecta (METZNER, op. cit., DE BIASE; SILVA JÚNIOR, 2010). Por isso, entre o humano e a natureza humanizada, e entre a natureza e o ser humano naturalizado,

há um canal de diálogo possível, que é aberto pela semelhança e pela identificação (DE BIASE; SILVA JÚNIOR, 2010).

Para Rozzi, a metáfora engloba e une três dimensões: os fatos/observações (do lado da ciência), os valores de identificação com aquilo que encontramos (na ética), e a simplicidade do entendimento que permite transmitir a outros nosso sentir (na comunicação) (REGRESO, 2011). O programa de filosofia ambiental de campo do Parque Omora promove experiências em que a diversidade biocultural passa, de ser um conceito, a materializar-se em experiências de coabitação, instantes de coexistência, encontros cara a cara com distintos seres vivos e histórias de vida (ROZZI et al., 2008).

Unger (2001) também exemplifica esta possibilidade de encontro/diálogo com o Poema de Chuang Tzu: “Conheço as alegrias dos peixes através da minha própria alegria, à medida que vou caminhando à beira do mesmo rio” (UNGER, op. cit., p.70). Para a autora, a experiência que acolhe a presença de outros seres permite um conhecimento por afinidade e correspondência, pois considera um existir parêlo, um co-pertencimento. Descreve esta postura como uma escuta poética da vida, presente na capacidade de espantar-se e maravilhar-se, no zelo pelo cuidado e na reverência do sagrado (UNGER, op. cit.). Para ela, os *mortais* são aqueles que sabem habitar, morar: “Sabem respeitar a Terra e seus seres, acolher e preservar, deixar o próximo ser próximo e o distante ser distante, reconhecer o sagrado, assumir a morte.” (UNGER, op. cit., p.16).

Elicura Chihuailaf Nahuelpán descreve uma postura parecida: “Como todo deseo de encuentro verdadero, llano, de anhelo mutuo de conocer a un otro sin avasallamientos ni sentidos de nuevas conquistas.” (NAHUELPAÁN, 1999, p.28). Escreve sobre o aprendizado das suas raízes mapuches e sobre a poesia, linguagem primordial e tentativa incessante da palavra de segurar o que ainda não foi nomeado (NAHUELPAÁN, op. cit.).

Hablo de la memoria de mi niñez y no de una sociedad idílica. Allí, me parece, aprendí lo que era la poesía. Las grandezas de la vida cotidiana, pero sobre todo sus detalles: el destello del fuego, de los ojos, de las manos. Sentado en las rodillas de mi abuela oí las primeras historias de árboles y piedras que dialogan entre sí, con los animales y con la gente. Nada más, me decía, hay que aprender a interpretar sus signos y a percibir sus sonidos que suelen esconderse en el viento. (NAHUELPAÁN, op. cit., p.17).

4.5.2 Estado de flutuação

Do lado da abstração, Le Breton (2007) sugere intencionalmente um afrouxamento das categorias simbólicas, renunciar à tradução dos acontecimentos em significados. Seria

permanecer em um estado de atenção flutuante entre as possibilidades de senso-percepção, como exemplifica Merleau-Ponty:

Enquanto atravesso a praça da Concórdia e me acredito inteiramente tomado por Paris, posso deter meus olhos em uma pedra do muro do jardim das Tuileries, a Concórdia desaparece e só existe esta pedra sem história; posso ainda perder meu olhar nessa superfície granulosa e amarelada, e não existe mais nem mesmo pedra, só resta um jogo de luz em uma matéria indefinida. (Merleau-Ponty, 1999, p.393-394).

A senso-percepção oferece a possibilidade de mergulhar na consciência corporal, sozinhos e em conjunto, na pausa e no movimento (ALVES; PERALVA, 2010). Cultivar um estado relaxado da consciência e surpreender-nos com nossa própria presença no mundo, com a presença do mundo ante nós, um brincar que consiste em experimentar a sensação de existir (LE BRETON, 2007).

A deriva, o andar sem rumo, errante, vagar, é uma possibilidade de realizar este jogo em movimento (CARERI, 2013; LE BRETON, op. cit.; RODRIGUES, 2015). Por um lado, permite um estado sensível às sensações, sem objetivo no final da linha (MENDONÇA, 2017). O caminhar pode ser uma forma de meditação ativa que permite habitar plenamente as percepções sensoriais e, ante o mundo, recobrar o fôlego, renovar a curiosidade (LE BRETON, op. cit.).

El caminar es una apertura al mundo. Restituye en el hombre el feliz sentimiento de su existencia. (...) A veces, uno vuelve de la caminata transformado, más inclinado a disfrutar del tiempo que a someterse a la urgencia que prevalece en nuestras existencias contemporáneas. Caminar es vivir el cuerpo, provisional o indefinidamente. Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, no nos exime de nuestra responsabilidad, cada vez mayor, con los desórdenes del mundo, pero nos permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo. (LE BRETON, op. cit., p.15).

Por outro lado, o caminhar consentido que desfruta do tempo e da escolha de parar ou seguir, que erra, que decide a direção do passo a cada instante, converte-se em uma atividade de resistência ante o ritmo frenético da cidade (CARERI, op. cit.; LE BRETON, op. cit.; RODRIGUES, op. cit.). “El vagabundeo, tan poco tolerado en nuestras sociedades como el silencio, se opone así a las poderosas exigencias del rendimiento, de la urgencia y de la disponibilidad absoluta en el trabajo o para los demás.” (LE BRETON, op. cit., p.19).

Assim, a deriva se propõe a explorar novos territórios, não necessariamente desconhecidos, mas que descobrimos novos ao tomar uma atitude de construção intencional de novas rotas (CARERI, op. cit.). Sensíveis, curiosos, reparando em todo tipo de detalhes

que nossa percepção escolhe e inventa, nos movemos e somos movidos a contratempo, contra o tempo (CARERI, 2013; LE BRETON, 2007). “Jogar significa sair deliberadamente das regras e inventar as próprias regras, libertar a atividade criativa das constrações socioculturais, projetar ações estéticas e revolucionárias que ajam contra o controle social” (CARERI, op. cit., p.3). Debord esclarece na Teoria da Deriva que tudo que pudesse ser escrito sobre esta serviria unicamente como código desse jogo sem regras que é travessura, brincadeira revolucionária que dilui as fronteiras até sua supressão (DEBORD, 1999). O caminhar sem rumo permite buscar e criar situações lúdicas abrindo um espaço exploratório, mas também encontra o outro, o desconhecido (CARERI, op. cit.).

CAPÍTULO 5: PROPOSTAS PRÁTICAS

No soy de los que tienen ideas entre los libros, en contacto con libros; estoy acostumbrado a pensar al aire libre andando, saltando, escalando, bailando. (NIETZSCHE, 1995, p.158).

Apresentamos a seguir resultados de observações em cinco iniciativas acompanhadas nesta pesquisa. Destacamos aqui algumas das relações com os temas abordados na revisão temática referenciando o capítulo e/ou o item em que essas questões foram tratadas. Com isso esperamos explicitar como esses temas se inter-relacionam e se combinam na prática.

Na primeira parte realizamos uma breve introdução de cada projeto. Na segunda e na terceira, refletimos sobre algumas características que observamos em comum e apontamos algumas estratégias de estrutura e planejamento específicas de cada projeto. Em seguida, apresentamos as atividades como um compêndio de propostas práticas. Organizamos as atividades por temática, buscando evidenciar relações entre os distintos projetos e sintetizar as reflexões que acompanham a descrição das práticas. Finalmente, citamos alguns recursos bibliográficos relacionados com essas, e que podem auxiliar na elaboração de roteiros, bem como tecemos breves comentários citando outras iniciativas com abordagens similares às dos projetos que acompanhamos.

5.1 Apresentação das iniciativas

Acompanhamos projetos que abordam a relação da natureza interna e a natureza-ambiente. As divergências que observamos entre as iniciativas permitem ilustrar vários caminhos de acesso a essa relação, desde diferentes âmbitos: o corpo, a expressão artística, práticas agroecológicas, o livre brincar e a educação ao ar livre. Na abrangência da faixa etária das iniciativas (de crianças de 2 anos até adultos), podemos observar a possibilidade de abordar a integração humano - natureza com grupos de todas as idades. A seguir, introduzimos brevemente cada projeto, o tempo e o formato em que acompanhamos as atividades e alguns princípios explicitados nos próprios materiais de divulgação dos projetos.

5.1.1 Arte na Terra

O projeto *Arte na Terra* é desenvolvido há 15 anos na Fazenda São Luiz, situada a 35km do município de São Joaquim da Barra, no interior do estado de São Paulo. Era uma antiga fazenda de produção de café, que hoje se encontra rodeada por extensões de monocultura de cana de açúcar. Desde o ano 2000, desenvolve uma transição à agrofloresta

ligada à celebração de vivências, formação de educadores e atividades de educação ambiental com crianças, jovens e adultos em vários formatos (dias de campo, estágios agrícolas, estudos do meio e visitas técnicas, entre outras).

Para praticar agrofloresta, um sistema altamente complexo, com intrincadas interações ecológicas, é fundamental muita sensibilidade e observação. É muito importante perceber a paisagem para nela atuarmos, entender como as coisas funcionam e se relacionam, estar abertos, observar, aprender com a natureza. Frequentemente fechamos nossos canais de comunicação, de percepção, mas ainda temos essa capacidade se praticarmos e usarmos todos os nossos sentidos. A agrofloresta nos dá a oportunidade de sermos co-criadores e artistas, funções que dignificam e religam o ser humano com a natureza, o que confirma o papel chave que exerce como estratégia educativa. (ARTE NA TERRA, 2018).

Entre os princípios do projeto, destacamos a valorização da vivência e a experiência prática como raiz da aprendizagem; a participação das dimensões lúdica, sensível, intuitiva, criativa, curiosa e imaginativa no processo cognitivo; a busca da ampliação da percepção; e a reflexão sobre a inter-relação das pessoas entre si e com o meio em que vivem (ARTE NA TERRA, op. cit.). Acompanhamos dois estágios agrícolas de uma semana de escolas Waldorf, um dia de campo de uma escola da região e uma vivência com integrantes da família Yawanawá, do Acre, em outubro de 2017 e junho de 2018.

5.1.2 Nosso Quintal

Nosso Quintal é um projeto que busca permitir às crianças “brincar, aprender e crescer em contato direto com a natureza” (NOSSO QUINTAL, 2017), oferecendo um espaço de liberdade e segurança onde brincar livremente em contato com a natureza. As atividades acontecem semanalmente durante três horas da manhã ou da tarde, com dois grupos de crianças de 2 a 6 anos, na pista Cláudio Coutinho e nas trilhas adjacentes da parte baixa do morro da Urca, no Rio de Janeiro.

Algumas das bases fundamentais do projeto são respeitar a autonomia, a espontaneidade e a capacidade criadora e autoperceptiva da criança, que explora e entra em contato com o ambiente através do seu corpo e movimento (NOSSO QUINTAL, op. cit.). Por isso, “o educador interage com a criança através da escuta sensível, da proposição sem imposição, garantindo-lhe o espaço e o tempo que ela necessita.” (NOSSO QUINTAL, op. cit.). Acompanhamos as atividades do projeto semanalmente entre maio e novembro de 2018.

5.1.3 Introdução em Floresta Escola

Floresta Escola é uma proposta de aprendizagem ao ar livre em que a floresta se torna o espaço educativo, envolvendo e nutrindo toda a prática pedagógica. Patrick Harrison, do *GreenBown Institute*, oferece formações após ter trabalhado durante anos com *Forest School* no Reino Unido. Uma dessas formações foi oferecida na Universidade de Barra Mansa (Rio de Janeiro), com o objetivo de difundir os princípios e práticas de aprendizagem ao ar livre e impulsionar o crescimento da *Floresta Escola* no Brasil (com corpo e características próprias). Realizamos esse curso de quatro dias em setembro de 2017, no qual experimentamos várias dinâmicas e princípios através da prática e reflexão coletiva dos participantes. Alguns desses princípios, na abordagem do *GreenBown Institute* são: respeitar e potencializar a forma inata de interação das crianças com o mundo, aproveitar a diversidade de elementos e ambientes naturais e com eles desenvolver experiências de aprendizagem e habilidades sociais na floresta (GREENBOWN, 2017).

5.1.4 Ecoalfabetização e Educação na Natureza - Terra Una

Terra Una é uma eco-vila e ONG situada na Serra da Mantiqueira. Sua proposta pedagógica a apresenta como comunidade de aprendizagem permanente de adultos e crianças, inspirada na eco-alfabetização de Capra, a teoria de complexidade de Morin, a autopoiese de Maturana e a ecologia de saberes de Santos (TERRA UNA, 2018). Entre as perguntas que a orientam encontramos: “Como educar crianças para criarem comunidades sustentáveis no futuro? Como educar para que compreendam seu mundo interior como estruturante das experiências subjetivas?” (TERRA UNA, op. cit.). Em março de 2018 acompanhamos uma vivência de quatro dias de *Ecoalfabetização e Educação na Natureza*, que apresentou na prática a proposta pedagógica da eco-vila.

O trabalho educativo em Terra Una se desenvolve a partir da própria relação que a criança estabelece com o mundo naturalmente, em cada pergunta, cada curiosidade apresenta uma potência reflexiva e é de onde sai a maior motivação para a pesquisa e investigação. Daí saem os assuntos para as atividades permanentes e para os projetos abertos de pesquisa (...). É também uma resposta crítica ao que percebemos que não funciona no sistema tradicional de ensino, que aprisiona o ser no campo mental, dissociado do corpo e da natureza, ao ensinar conceitos fora de um contexto significativo para a criança. (TERRA UNA, op. cit.).

5.1.5 Cadernos e Caminhos

Cadernos e Caminhos é uma iniciativa que propõe experiências artísticas de desenho em viagens de pequenos grupos por áreas naturais do Brasil, como a Chapada Diamantina

(Vale do Pati e Iगतú), Três Picos (Friburgo) e a Serra da Mantiqueira (Terra Una). Essas combinam práticas de desenho sensível com momentos de convívio, caminhadas, silêncio e contemplação (CADERNOS, 2018). Acompanhamos uma destas viagens por quatro dias em julho de 2018.

O projeto é um convite para uma viagem, o caderno o fio condutor da pesquisa. Partimos do entendimento que antes do registro vem a percepção. Investigaremos o que chamamos do desenho-antes-do-desenho em sua relação com o corpo e a grafia dos gestos que compõem a imagem. (CADERNOS, op. cit.).

5.2 Traços comuns

Acompanhando esses projetos encontramos uma série de características presentes na abordagem de todos. Enxergamos uma convergência no contato próximo com a natureza-ambiente, no guiamento sensível das experiências, na integração das dimensões corporal, emocional e racional no processo de aprendizagem e na componente lúdica e prazerosa das práticas. A seguir, desdobramos algumas características que nos chamaram especialmente a atenção e que estão presentes nas cinco iniciativas, pelo menos em alguma medida.

5.2.1 Práticas ao ar livre

Todas as iniciativas promovem um contato próximo com a natureza-ambiente (Item 3.2.2), realizando as práticas ao ar livre e dirigindo a atenção ao ambiente de forma explícita. Entendemos que esse contato não é bem uma “reconexão”, pois não se enxergam duas coisas separadas a conectar; o humano é visto, em si mesmo, como Natureza (Capítulo 2). O que observamos nos projetos são buscas por formas de relação e convivência com o ambiente que potenciem a vida, interna e externa, para integrar essas naturezas em relação.

Nesse sentido, as práticas do *Arte na Terra* combinam a intervenção agroflorestal e a expressão artística em encontros com a natureza-ambiente. Nas caminhadas e práticas de desenho do *Cadernos e Caminhos* experimentamos a contemplação sensível do ambiente e a emergência do movimento e dos traços a partir dos estímulos que nos atravessam.

Na *Introdução em Floresta Escola* foi explicitado que um dos motivos de realizar as práticas ao ar livre é a possibilidade de construir aprendizados através do pensamento analógico. Pois, além de oferecer recursos para trabalhar os conteúdos dos currículos escolares, a Natureza espelha uma infinidade de processos que acontecem nos planos intrapessoal e interpessoal e sobre os quais podemos elaborar aprendizados. Com a seguinte metáfora foi explicada essa possibilidade, dando um exemplo do pensamento analógico: da

mesma forma que a Natureza tende ao crescimento e à reprodução da vida, nós humanos – natureza também – crescemos e vamos aumentando a complexidade do que criamos quando nos encontramos em condições de segurança e liberdade.

Para respeitar a vida e a Natureza em todas suas formas, inclusive a humana, permitimos e apoiamos o processo de desenvolvimento que acontece naturalmente. E nesse processo, aproveitamos o que o meio externo e interno nos oferecem como alimento (elementos naturais, riscos, emoções, reflexões, memórias, imaginação etc.). Observamos isso nas outras iniciativas de educação ao ar livre que acompanhamos (*Nosso Quintal* e *Ecoalfabetização e Educação na Natureza*), lembrando do pensamento de Spinoza: “Toda coisa, enquanto está em si, se esforça por perseverar no seu ser” (GLEIZER, 2005, p.29)

5.2.2 Espaço de confiança

Nas cinco iniciativas que acompanhamos interpretamos os convites à expressão e à experimentação como um brincar, quando vêm acompanhados da ênfase em que “não há certo e errado”. Essa explicitação contribui a estabelecer um campo de confiança que estimula a espontaneidade (Item 3.2.5). E quando emerge o que pulsa, o que está vivo em cada um, isso pode ser acolhido, escutado, para que a pessoa possa, seguidamente, dar outro passo; construindo assim espirais de sentidos individuais e coletivos.

Observamos que para criar esse campo de confiança, os facilitadores buscam um equilíbrio que combina o convite à expressão das subjetividades e o respeito dos tempos de cada um (Item 3.2.6). Entendemos que esse equilíbrio forma parte da postura de escuta que comentamos no terceiro capítulo; que escuta tanto dos silêncios quanto as contribuições dos participantes, acolhidas como ingredientes fundamentais para cocriar os encontros.

5.2.3 Autonomia na aprendizagem

Na *Introdução em Floresta Escola* vimos que essa abordagem pretende reduzir o grau de influência dos educadores (em relação àquelas que eles têm nas práticas em sala de aula) (Item 3.1), favorecendo a autonomia dos participantes no próprio processo de aprendizagem. Para isso, se busca distribuir horizontalmente o poder de decisão sobre os fluxos e dinâmicas, e promover a emergência de processos de busca próprios, movidos pela pulsão e o desejo de

desenvolver alguma habilidade. Também implica assumir que existem diferentes formas de acessar à aprendizagem e facilitar a experimentação e combinação de diversas estratégias³.

Com isso, se busca a emergência da própria potência (Item 3.2.3), e as informações e experiências adquiridas são resultado de movimentos internos de aproximação. Essas podem integrar-se ao universo de relações que conforma o repertório da pessoa e receber significados próprios.

5.2.4 Pergunta-ação e escuta

Em vários projetos observamos a estratégia de conduzir as conversas grupais através de perguntas para ir desvelando a temática de forma coletiva. As perguntas convidam ao ouvinte à ação: a receber, pensar e responder. São um convite a mobilizar-se, fazer-se presente. E na medida em que ativam, contribuem a criar relações sujeito-sujeito (Item 3.2.3).

As perguntas se utilizam como convite à presença e como estratégia de construção coletiva de conhecimento. Por exemplo, no *Arte na Terra*, depois de transitar da agrofloresta para o cerrado, somos convidados à reflexão: “Perceberam a diferença no ambiente? Como podemos reconhecer o Cerrado? Em que é diferente à agrofloresta onde estávamos antes? Como são as árvores, o solo, o espaço?”. Com estas perguntas, nos atentamos às próprias percepções e conversamos sobre o ambiente (a seca, o formato das raízes e da casca dos troncos, o tamanho das árvores, a presença do fogo, a velocidade de crescimento...). Assim, são perguntas que nos chamam a estar ativos, presentes tanto sensitiva quanto racionalmente, sentindo e elaborando.

Na *Introdução em Floresta Escola* também foi enfatizada essa estratégia: realizando perguntas abertas, permitimos ao grupo ir criando sua própria realidade inventada. Assim, histórias complexas “surgem do chão” e vão crescendo, combinando as ideias e fantasias individuais que cada participante coloca na roda, para tecer uma criação coletiva. Essa, por não vir pronta, pertence intrinsecamente ao grupo. E na medida em que a mediação dos guias ou educadores consegue integrar ideias de todos os participantes, a cocriação favorece o engajamento na proposta e os vínculos entre os membros do grupo.

No *Nosso Quintal*, os educadores se colocam à escuta das expressões das crianças (palavras, silêncios, movimentos, gestos), checando com elas os significados dessas. Com as

³ Podemos ver um exemplo no resumo em quadrinhos do artigo de Marek Bennet (Disponível em: <<https://goo.gl/UbQGQb>>), baseado nos estudos sobre Inteligências múltiplas de Howard Gardner e outros.

perguntas, oferecem uma elaboração para as crianças confirmarem ou negarem, partindo da premissa de que nós, de fora, não sabemos o que se passa nos seus corpos físicos, emocionais, racionais... Por exemplo, se a criança diz “Não quero mais”, perguntamos “Você não tem mais fome?”, oferecendo uma pergunta que convida a consultar internamente se é isso o que está sentindo. Observamos que essa postura ajuda a estimular a autonomia perceptiva das crianças e favorece a emergência de um diálogo que vá afinando a verdade compartilhada sobre o que as elas estão percebendo e elaborando no momento. Com isso, os educadores conseguem oferecer um apoio mais preciso em cada situação, e estimular a fluência comunicativa, especialmente no caso das crianças menores.

5.2.5 Estado de presença e estado brincante

Em todos os projetos que acompanhamos notamos o alto grau de presença mantido pelos educadores durante as práticas. Os observamos imersos na atividade que estão propondo, atentos e sensíveis às respostas do grupo, com a energia e disponibilidade dirigida a cuidar do campo que estão abrindo (Item 3.2.6).

Na *Introdução em Floresta Escola* foi destacado o caso específico da invenção de realidades imaginadas. O educador transmite com sua expressão que acredita firmemente no mundo que está sendo criado, e seu engajamento convida aos participantes a contagiar-se dessa magia; mergulham na fantasia e a alimentam com suas contribuições. Assim, vemos a importância da atitude do educador para sustentar o lúdico: “Quem diz que o mundo imaginário não existe?”; ele é o primeiro a habitar esse mundo e abrir as portas para que o grupo se deixe habitar por ele.

No *Arte na Terra*, observamos que algumas atividades são propostas como oficinas (como a reprodução de enxames de abelhas, produção de tinturas com plantas medicinais e fabricação de *orgonites*) guiadas pelos educadores que as conhecem melhor ou que têm uma afinidade especial pela temática. Observamos que quando o facilitador mostra paixão e engajamento com a proposta, esse interesse se contagia mais facilmente entre os participantes. Nesse sentido, como apontamos no terceiro capítulo, “para encantar é preciso encantar-se” (OSTETTO, 2010, p.44).

5.3 Estratégias de estrutura e planejamento

Nesta parte apresentamos algumas estratégias para estruturar encontros e planejar atividades, que são específicas das distintas iniciativas. Observamos que seria possível

combinar algumas dessas estratégias, mas foram observadas como traços próprios de cada iniciativa e aqui as descrevemos a partir dos exemplos que acompanhamos.

5.3.1 Experiência não desenhada

Na proposta do *Cadernos e Caminhos* a experiência não está trilhada, prevista ou desenhada de antemão. Antes de partir para a viagem, somos convidados a abrir-nos ao desconhecido, deixar ir as expectativas e chegarmos lá “plenas de vazio”. Como página em branco, podemos experimentar-nos e deixar acontecer o imprevisível, receber e abrigar o autêntico e não desenhado (Item 3.2.6). Assim, cada *Cadernos* é um caminho diferente que cada grupo vai criando através do seu próprio sentir. Como foi dito na abertura: “Nossos caminhos confluíram aqui, e vamos fazer esse trajeto juntos”.

É o lugar por excelência do rascunho, do inacabado, sempre em processo. No caderno, manter a curiosidade em fluxo parece mais importante que terminar algo. Nesse constante exercício de percepção e tradução, cultivamos em suas páginas uma verdadeira constelação de impressões e fios soltos, possibilidades em aberto de construção de novos significados para as experiências que nos atravessam. (CADERNOS E CAMINHOS, 2018).

5.3.2 Esqueleto básico e improvisação

Observamos que a estrutura dos encontros do *Nosso Quintal* combina um esqueleto de ações fixas e uma certa improvisação que escuta o que está vivo cada dia para preencher os encontros (Item 3.2.6). O tempo dos encontros se estrutura em uma sequência que se repete: roda para lembrar os combinados na entrada da pista, escalada da pedra, lanche, exploração das trilhas da floresta ou de descida ao mar e retorno (Item 3.2.2).

Já a liberdade de improvisação abre espaço para as crianças sugerirem cada dia os lugares que desejam explorar; pois os locais do lanche e da exploração variam a cada encontro, dependendo das condições climáticas e dos desejos do grupo. Essas sugestões são seguidas na medida em que as preferências do grupo estão alinhadas e que as ideias garantem a segurança e o horário combinado. Por exemplo, quando várias crianças pequenas (2-3 anos) se aproximam à subida da trilha principal do morro da Urca, depois do momento da merenda, seguimos esse movimento até o horário de descer para encontrar os pais.

5.3.3 Sequência de aprendizagem vivencial

No *Arte na Terra* observamos uma organização das atividades que segue, em muitos casos, a sequência de aprendizagem vivencial proposta por Cornell (1997). A proposta metodológica do projeto explicita essa inspiração, em busca de um envolvimento integral,

prazeroso, consciente e sensível na aprendizagem (ARTE NA TERRA, 2018). Essa sequência estrutura as atividades em quatro fases com distintos objetivos. Incluímos a seguir algumas reflexões e exemplos de atividades observadas.

(1) Despertar o entusiasmo: busca estimular a curiosidade e o interesse dos participantes (ARTE NA TERRA, op. cit.). Entendemos que no primeiro momento se trata de aumentar a disponibilidade e disposição dos corpos para o processo de aprendizagem (Item 4.1). Aumentando a energia, o fluxo e a leveza do grupo através dos movimento e as brincadeiras, ficamos mais ativos e animados para a experiência, abertos para receber e processar informações, acordados, sensíveis, com vontade.

(2) Concentrar a atenção: busca facilitar o envolvimento com a temática e o trabalho que vai ser proposto (ARTE NA TERRA, op. cit.). Em muitos casos, as atividades desta fase são orientadas a colocar a atenção nas percepções sensoriais.

(3) Dirigir a experiência: busca incentivar uma experiência própria, dirigindo a atenção de cada participante para a própria percepção, esperando facilitar a compreensão de conteúdos e valores trabalhados na vivência (ARTE NA TERRA, op. cit.). Observamos atividades práticas de interação com o entorno que mobilizam o corpo (por exemplo, no manejo agroflorestal, plantio, colheita e produção de mudas) e a imaginação (por exemplo, na criação poética em encontros sensíveis com a floresta).

(4) Compartilhar a inspiração: se expressam e refletem conjuntamente as emoções e percepções (ARTE NA TERRA, op. cit.). São momentos de partilha que permitem elaborar entendimentos próprios (consolidá-los de forma consciente), nutrir o grupo e nutrir-se com as reverberações que cada um expressa. Essas partilhas são convites para a expressão livre e voluntária do sensível de cada um, em que não há certo e errado, mas o vivo e verdadeiro de cada subjetividade, que podemos desejar compartilhar (Item 3.2.5).

5.3.4 Levantamento de habilidades

No curso de *Introdução em Floresta Escola* vimos a estratégia de detalhar as habilidades que cada dinâmica permite desenvolver especificamente. Isso ajuda a explicar os benefícios das práticas aos pais das crianças, diretores de escolas e outras pessoas que possam colocar resistências à proposta de aprendizagem ao ar livre (Item 3.1). Para facilitar o levantamento de habilidades, essas são sistematizadas em categorias (Sociais, Físicas,

Intelectuais, Comunicativas, Emocionais). E usamos o recurso mnemotécnico da palavra *SPICE*⁴, formada com as iniciais de cada categoria.

Podemos praticar o levantamento de habilidades em grupo com a seguinte dinâmica: Formamos cinco grupos e cada um escreve o nome de uma categoria num espaço no chão, usando gravetos. Pensando em uma atividade específica que tenha sido realizada anteriormente, os grupos vão passando pelos espaços das diferentes categorias e adicionando habilidades que a atividade ajuda a desenvolver, em uma chuva de ideias grupal.

5.3.5 Análise de riscos

Como vimos no capítulo 2, uma das principais resistências às práticas de aprendizagem ao ar livre é a preocupação pela segurança em ambientes abertos. Na *Introdução em Floresta Escola* foi compartilhado um formulário de avaliação de riscos para avaliar e aumentar a segurança nas práticas (Anexo 1).

Explorando previamente o lugar, identificamos os riscos dividindo as observações em quatro planos (superfície do solo; até a altura do joelho - nível “matinho”; entre o joelho e os ombros - nível “arbustos”; e acima dos ombros - nível “árvores”). Também podemos consultar guarda-parques, conhecedores do local e outras fontes de informação para verificar a existência de riscos específicos, como os relacionados à fauna.

Listamos os riscos no formulário e avaliamos os possíveis danos para cada um deles, considerando: idade e familiaridade do grupo com a floresta, medidas preventivas para evitar o risco, probabilidade de acidente (de 1 a 5) e severidade (de 1 a 5). Calculamos o nível de risco multiplicando probabilidade e severidade (de 1 a 25). Para resultados iguais ou maiores a 12 planejamos novas medidas preventivas, buscando reduzir a probabilidade e/ou a severidade, especificamos quando e quem as implementará. A última parte da análise é a avaliação dos benefícios de cada risco, que permite identificar as habilidades que o grupo poderá desenvolver com a existência desse e justificar a exposição ao mesmo.

Para cada lugar, grupo de idade e nível de experiência em Floresta Escola preenchemos um formulário de análise de risco; assim como nos casos de pessoas com necessidades especiais de qualquer tipo. Em caso de existirem vários danos que podem surgir de um perigo, esses são preenchidos em diferentes linhas, calculando probabilidade, severidade e medidas preventivas específicas. Esta estratégia permite aumentar a confiança

⁴ Em língua inglesa porque o curso foi ministrado por Patrick Harrison, do Greenbow Institute (Reino Unido). Outras palavras podem ser inventadas em português, substituindo P (physics) por F (físicas).

dos próprios guias e educadores que facilitam as práticas ao ar livre, quanto a garantia da segurança dos participantes.

Também podemos propor dinâmicas grupais para tomar consciência dos riscos e estabelecer limites de forma lúdica (por exemplo, buscar e sinalizar os buracos no chão, ou colocar fitas e laços para delimitar o espaço da atividade). As dinâmicas também podem ser dirigidas a estabelecer acordos sobre medidas de segurança e procedimentos em caso de acidente. Desta forma, compartilhamos a responsabilidade pela segurança do grupo e os participantes se atentam aos riscos e aos acordos, especialmente se esses são propostos e combinados pelo próprio grupo.

Por outro lado, podemos realizar a avaliação impactos que nossas atividades podem causar no ambiente. Por exemplo: pisoteio de plântulas, quebra de ramos, bloqueio de formigueiros ou risco de incêndio. A ideia é que os guias e educadores conheçam previamente a história e o regime de propriedade do lugar, assim como as leis que regem o uso de elementos naturais, do uso do fogo etc. A partir desse conhecimento podemos adaptar alguma atividade para levantar o assunto de forma lúdica, conversar sobre os riscos que existem para as naturezas que coabitam o espaço, estabelecer acordos para minimizar os danos e elaborar estratégias para tomar cuidado.

5.4 Compêndio e análise de atividades

A seguir, apresentamos um compêndio de propostas práticas, a partir da descrição das atividades que observamos acompanhando os projetos. Procuramos narrar os detalhes das propostas com a ideia de facilitar a reprodução das práticas. Acompanhamos esses detalhes de reflexões individuais que surgiram durante a experimentação (às vezes inspiradas por reflexões coletivas das experiências), e em relação à teoria que apresentamos nos capítulos anteriores. Assim, a narrativa das propostas é atravessada pela subjetividade que surge da experimentação: o sentir e os significados próprios dados a essas vivências. Neste sentido, a diversidade das iniciativas se traduz em uma diversidade na linguagem de narração das práticas (da investigação curiosa das crianças à sensibilidade das viagens sensorceptivas, passando por representações teatrais, histórias fantásticas e letras musicais).

Organizamos as atividades agrupando-as em categorias em função da sua característica mais destacável. Outras categorizações e outras ordens de apresentação seriam possíveis, pois observamos várias dimensões trabalhadas em cada prática, e várias relações entre as mesmas. Alguns traços que muitas das práticas apresentam e combinam são: aprender

fazendo, presença ativa, consciência corporal e atenção aos sentidos, acolhimento da expressão individual e intercâmbio de subjetividades no encontro interpessoal.

5.4.1 Despertar o corpo

Nas iniciativas que incluem convívio durante vários dias, iniciamos as atividades despertando o corpo, nosso meio material de existência. No *Cadernos e Caminhos* e *Terra Una* foram propostas práticas de yoga, respiração, movimento e canto, para ativar o corpo físico ao acordar, antes de tomar café e começar as atividades do dia. Observamos convites para escutar o próprio corpo e ir ativando-o, despertando nele.

❖ Soltar o corpo: em roda, movimentamos dedos, braços, para a frente e os lados, balançando e soltando os músculos e movimentando as articulações. Pode ser proposto em grupos de todas as idades que se encontram pela primeira vez, para descontrair e deixar os corpos mais leves e confiantes (na *Introdução em Floresta Escola*); ou em grupos que já se conhecem, para aumentar a disposição do corpo para as atividades (no *Arte na Terra*, antes de dar início às práticas da tarde).

❖ Saudação ao sol (proposta no *Arte na Terra*, pela professora da turma de 14 a 16 anos da escola Waldorf): antes de tomar café, realizamos a sequência de yoga de frente para o sol e, em poucos minutos, vemos como vai diminuindo a sombra que a construção projeta sobre a grama. No final da sequência, corpo e sol estão mais expandidos, ocupando mais espaço, e observamos em ambos uma transição: da noite e o sono para o dia e o movimento.

❖ Yoga matinal: na vivência de *Ecoalfabetização* e *Educação na Natureza*, crianças e adultos somos convidados a iniciar o dia com uma prática de yoga. Ao tempo que o sol levanta sobre o vale de Terra Una, vamos despertando em uma transição desde o corpo deitado na chegada, ao movimento vivo, erguido de energia e disposto para mover-nos pelo dia (Figura 1).

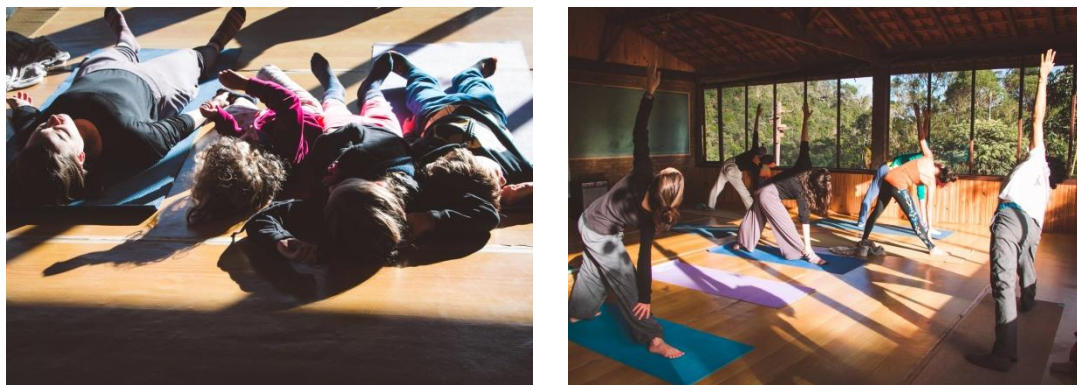


Figura 1. Yoga matinal. *Ecoalfabetização na Natureza*, abril 2018. Foto: Alice Gonçalves.

❖ Acordar o corpo: no *Cadernos e Caminhos* (grupo de adultos) o primeiro convite do dia é para acordar os corpos, frente à grande janela onde vemos o vale acordando também (Figura 2). O movimento de aceitar o convite e subir ao salão já forma parte da nossa chegada, é decisão, intenção de acordar, de começar o dia juntos. Esses momentos podem despertar sensações e reflexões sobre a integração dos nossos movimentos no ambiente, como no exemplo seguinte (de autoria própria, escrito depois da vivência): “*O vale inteiro desperta na névoa, iluminada pelo sol, um véu sobre as montanhas que enche de ar os pulmões ao encontrar essa imagem, ainda sonho. Uma grande inspiração de ar que imagino úmido me acorda. Inspiração que não decido, que vem sozinha, lá do vale. Escuto os pássaros já cantando e imagino a "todo mundo ali" despertando junto, começando a mover...*”.

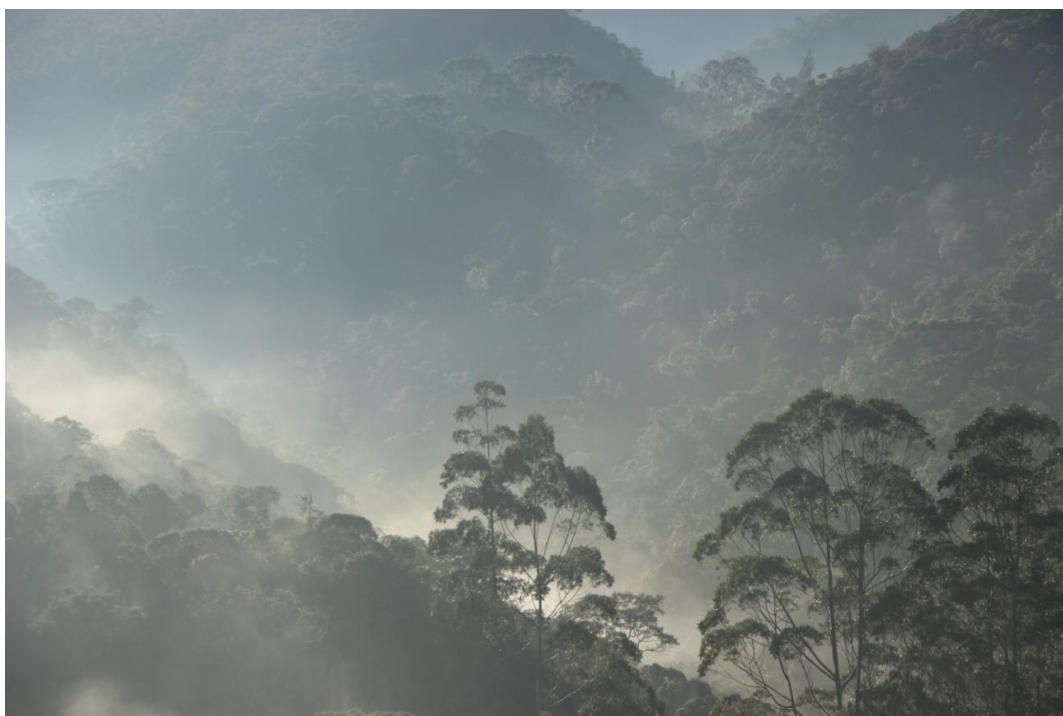


Figura 2. Amanhecer, vale de Terra Una. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

Mexemos o corpo, como “ele” estiver precisando, e seguimos com as dinâmicas:

- “Massagem de tapinhas” para acordar os músculos: percorremos o próprio corpo dando batidas leves nos ombros, braços, costados, pernas, canelas, pés, panturrilha, coxas, costas, cabeça. Terminando o círculo começamos de novo, em várias repetições. Um fluxo para ir acordando cada parte do corpo que somos.
- Exercício de oxigenação: respiração profunda ao tempo que subimos os braços (na inspiração) e os descemos (na expiração). Cada um no seu ritmo, buscamos manter uma velocidade alta nesse movimento, observando nosso limite para evitar a tontura.

- Despertar as cordas vocais: formamos uma roda e pronunciamos as vogais projetando o som para o centro do círculo, associando a cada som um movimento de braços. Realizamos algumas transições seguindo a ordem das vogais e variando essa, e nos revessamos para entrar no centro da roda e receber o canto do grupo. Assim, vamos despertando com as vibrações sonoras, tanto internamente, através da expressão da própria voz, quanto ouvindo e recebendo o canto dos outros.

5.4.2 Despertar o entusiasmo

No *Arte na Terra* e na *Introdução em Floresta Escola* identificamos também a intenção de ativar o corpo nas brincadeiras em roda que são propostas antes de começar as práticas (por exemplo, depois do café da manhã e depois do almoço). Na sequência de aprendizagem vivencial de Cornell (1997), essas atividades correspondem à fase “despertar o entusiasmo”. Oferecem um momento de encontro, chegada e preparo coletivo para o trabalho, aumentando a disponibilidade dos corpos e a conexão do grupo de forma lúdica. Observamos que o movimento e o riso aumentam a presença e a leveza, os laços se fortalecem e, desta forma, nos abrimos a colaborar e a receber o novo. Foram realizadas com turmas de 9 anos, de 14 a 16 anos e de adultos. Com esses últimos, foi interessante experimentar brincadeiras consideradas “para crianças” e refletir sobre a importância do brincar em todas as idades⁵.

❖ Músicas com gestos corporais para aquecer músculos e articulações:

- *“Olha uma lagoa, vamos nadar! Para frente! E para atrás! Olha um mamoeiro, vamos pegar frutas! Olha um matinho, vamos pegar! (...) Olha o coleguinha, um abraço para o coleguinha!”*. Vamos nomeando seres e lugares que existem no ambiente e inventando gestos corporais para representar cada um. Com esses movimentos mexemos os braços e pernas, agachamo-nos, esticamo-nos sobre as pontas dos pés levantando os braços, sentimos o próprio tronco no abraço com o outro etc. Com este mover, nos ativamos e nos damos referência uns aos outros; lembramos que somos corpos vivos, com capacidade de mover, manusear e entrar em relação com o mundo.

- *“Bom dia, começa com alegria. Bom dia, começa com amor. O sol a brilhar, passarinhos a voar... Bom dia! Bom dia! Bom dia!”*. Levantamos os braços para acima em direção ao sol, imitamos o voo das aves trocando de posições todos ao mesmo tempo e abraçamos o colega quando chegamos no novo lugar na roda.

⁵ O filme **Tarja Branca** (2014) aborda a importância de sustentar o espírito brincante na vida adulta.

- *“Cada celulinha do meu corpo está alegre, cada celulinha do meu corpo está bem (1). Eu estou bem (2), tudo está bem (3), cada celulinha do meu corpo está bem (1)”*. Estendemos os braços para a frente e vamos marcando pontos sobre um e o outro com a mão contrária, seguindo o ritmo da música (1); apontamos em direção a nós (2) e desenhamos círculos com os braços no ar (3).

- *“Feliz é o sol, feliz é o sol, ele é generoso. Estende a suas mãos, estende as suas mãos, para todos os seres...”*. Vamos dando as mãos aos colegas e cruzando uns com outros, trocando de lugar na roda.

- ❖ Dinâmicas para estabelecer conexão e aumentar a confiança entre os membros do grupo:

- Palma-flecha: damos uma palma e deslizamos uma mão sobre a outra enviando o movimento para alguém da roda, como uma flecha. O som e o movimento nos ativam, elevando a energia do grupo.

- Trocar de lugar com alguém na roda comunicando essa intenção com um olhar fixo, que antecede e acompanha o movimento. O contato visual permite quebrar o gelo e trabalhar a confiança entre os membros do grupo.

- Mandar uma intenção somente com o olhar e um pequeno movimento do corpo, sem sair do lugar. É uma variante da atividade anterior que permite praticar a sustentar o olhar por um tempo maior do que é costume, que permite praticar a esticar a disponibilidade, atravessar pequenos incômodos e favorecer as conexões entre o grupo.

- Mandar sopros na roda com distintos gestos da mão, suaves a quem está do lado e enérgicos a quem está mais longe. Um sopro vai viajando de umas pessoas às outras.

- Pulinhos em roda:

 - “ - *Quem é a pessoa mais nova?*

 - *Eu!*

 - *Escolha um número entre 1 e 100.*

 - *21!*

 - *Vamos todos dar 21 pulinhos. ”*

- Paraquedas: abrimos o paraquedas e observamos a qualidade do objeto, com faixas de várias cores repetidas (Figura 3). Seguramos o tecido entre todos, em roda, unidos ante um universo de possibilidades brincantes para descobrir e inventar. Deixamos voar a imaginação e a criatividade e várias vozes compartilham suas ideias. Como precisamos uns dos outros

para brincar, escolhemos e fazemos acordos de forma cooperativa, alinhando as diversas vontades em uma direção compartilhada e grupal.



Figura 3. Brincadeira com o paraquedas do *Arte na Terra*, outubro 2017. Foto: Katia Scherer.

- Rato-mamute-caçador: formam-se duas equipes e estabelecem-se um gesto e um som para cada personagem. As duas equipes se reúnem por separado e em segredo escolhem uma das três possibilidades de personagens. Colocam-se em duas fileiras uma na frente da outra no meio do campo, e ao mesmo tempo representam o gesto e som da personagem escolhida. A cada jogada, uma equipe foge da outra em direção ao extremo do próprio campo (Figura 4), considerando as seguintes relações: mamute se assusta com rato, mamute come caçador, e caçador persegue o rato. As pessoas que são alcançadas em cada jogada passam a integrar a outra equipe.

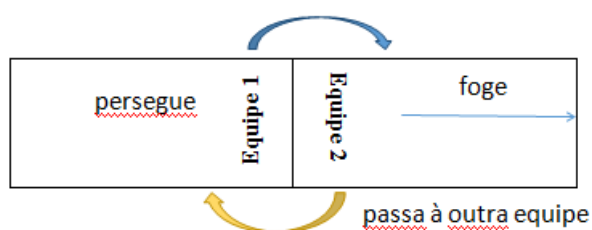


Figura 4. Esquema explicativo da brincadeira “rato-mamute-caçador”. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017.

- Corujas e urubus⁶: em uma variante da brincadeira anterior, formam-se duas equipes em um campo dividido ao meio por uma linha. Colocam-se em duas filas paralelas uma frente à outra, aos dois lados da linha. Quem facilita a brincadeira vai fazendo afirmações (no caso

⁶ Podemos encontrar essa atividade descrita por Joseph Cornell com o nome “*Corujas e corvos*” (CORNELL, 1996, p.62-63).

que acompanhamos, sobre meio ambiente e educação ambiental). Quando as frases são verdadeiras, as corujas (equipe 1) perseguem os urubus (equipe 2); e quando falsas, ao contrário. O objetivo é acertar o verdadeiro/falso e capturar os membros da outra equipe, que passam a integrar à nossa. A competitividade que poderia existir se dilui quando as equipes se misturam em cada rodada, com a reintegração constante de todos com todos.

- Rato-coruja-arbusto: em roda, o guia pede para todos imaginar-nos sendo ratos, e escolhermos silenciosamente uma pessoa da roda que imaginamos ser uma coruja que nos persegue, e outra pessoa para ser arbusto atrás do qual buscar abrigo. Ao contar três, todas as pessoas correm umas atrás das outras, cada uma na sua própria fantasia (cada um fugindo de quem considerou “sua coruja” e tentando se esconder atrás de quem considerou “seu arbusto”) (Figura 5).

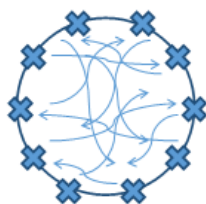


Figura 5. Esquema explicativo da brincadeira “rato-coruja-arbusto”. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017.

- Passarinhos na árvore: formamos uma linha em pé sobre um tronco no chão ou sobre vários ramos colocadas em linha, como passarinhos numa de árvore ou num fio de luz. Para não cair, seguramos nosso peso em um ramo (ou galho) que serve de bastão. Conversando entre nós, tentamos reorganizar as posições em função de alguma categoria escolhida sem cair do tronco, como a idade ou a distância do lugar de origem, por exemplo (Figura 6).

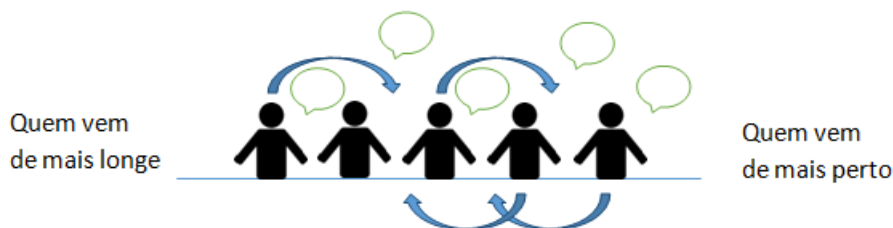


Figura 6. Esquema explicativo da brincadeira “Passarinhos”. Curso de *Introdução à Floresta Escola*, UBM, setembro 2017.

- Guardiã do riso: formamos duas equipes (A e B), em cada rodada uma pessoa da equipe A segura um ramo-bastão, e escolhe outra pessoa da equipe B para ir buscá-lo. Essa deve conseguir avançar, tomar o bastão e voltar ao seu lugar mantendo-se tão sério quanto o

guardião, enquanto o resto da equipe A tenta lhe provocar o riso. Quem consegue tomar o bastão passa a ser guardião da equipe B e o jogo se inverte (Figura 7).

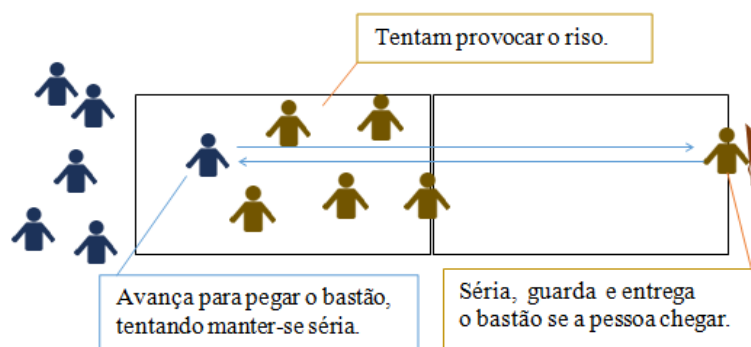


Figura 7. Esquema explicativo da brincadeira “Guardião do riso”. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017.

- Morcego e mariposa⁷: forma-se um círculo e um participante (morcego) entra no centro de olhos vendados. Outros dois ou três participantes (mariposas) entram também dentro do círculo de olhos abertos e quando o morcego grita "morcego!", as mariposas respondem "Mariposa!", como se o sinal do morcego batesse nos corpos delas e retornasse a ele. O objetivo do morcego será caçar as mariposas, que tentam escapar dele. Ao redor, os participantes que formam o círculo repetem de forma constante "árvore". Assim, podemos explicar o mecanismo de orientação dos morcegos.

- ❖ Jogos de coordenação: nas seguintes brincadeiras vamos adicionando sucessivamente elementos sonoros e motrizes. Esses nos instigam a aumentar a concentração no movimento próprio e do grupo, favorecendo a atenção, a presença e o foco na atividade de forma lúdica.

- Palmas ao tempo:

- (1) Em roda, uma pessoa dá palmas alterando a velocidade, enquanto o resto do grupo tenta seguir esse ritmo e dar palmas ao tempo, criando um único som.
- (2) Formam-se duas rodas separadas, uma dá palmas num ritmo e a outra dobra a velocidade. Ao toque de um sinal, os grupos invertem os ritmos.
- (3) Juntam-se os grupos em duas rodas concêntricas que giram em sentidos opostos, horário e anti-horário.
- (4) Ao toque do sinal, as rodas intercambiam o sentido e a velocidade de palmas.

⁷ Podemos encontrar essa atividade descrita no livro **Brincar e aprender com a Natureza** (CORNELL, 1996, p.82-83).

- O barco: de mãos dadas, transformamos a roda na forma do casco de um navio. Na popa, o capitão vai dirigindo o barco gritando “*A bombordo! A estibordo!*” enquanto a roda-barco se move pelo espaço. Com a expressão sonora, reproduzimos sons de gaivotas, tempestade, ondas, e respondemos “*Sim, capitão!*”. Coordenando os movimentos corporais do grupo, representamos o subir e descer das ondas.
- Sinapses: de mãos dadas formamos um “V” entre duas árvores. Quem está no centro inicia a sinapse apertando a mão de quem está do lado, até que a última pessoa toque na árvore. O jogo vai aumentando de complexidade quando adicionamos sons e movimentos que cada participante reproduz quando recebe a pressão na mão.
- ❖ Dinâmicas para apresentar-se: ajudam a gravar os nomes das pessoas quando o grupo está se formando e podem ajudar a “quebrar o gelo”, aumentar a confiança e criar os primeiros laços no grupo, convidando a entrar em um estado brincante.
- Nome + gesto: em roda, cada pessoa apresenta seu nome e o acompanha de um movimento corporal. O convite pode ser para expressar como a pessoa está se sentindo no momento. As outras pessoas da roda repetem o nome e o movimento.
- Nome + palavra com a letra inicial + movimento associado: similar à dinâmica anterior, em grupos que não se conhecem permite associar a palavra e o gesto à pessoa, o que pode virar uma brincadeira para lembrar os nomes durante os dias da vivência.
- Nomes que se acumulam: uma pessoa da roda começa dizendo seu nome, o seguinte o repete e adiciona o próprio, e os nomes vão se acumulando até que a última pessoa repete todos com a ajuda do grupo. Dessa forma escutamos várias vezes o nome de cada pessoa, facilitando a memorização.

5.4.3 Localizar-se no espaço

No *Arte na Terra* acompanhamos as seguintes atividades com uma turma de 14 a 16 anos. Permitiram praticar diferentes perspectivas de visualização do espaço, refletir sobre o lugar onde nos encontrávamos e sobre distintas formas de observar.

- ❖ Olhar 360°: na chegada a uma área aberta, depois de transitar por ambientes de agrofloresta e Cerrado, o grupo é convidado a prestar atenção às características do novo espaço e ao que se vê no horizonte: “O que vocês observam? Como é a paisagem?”.
- ❖ Luneta de papel: com uma folha de papel, formamos uma luneta com dois visores, um maior e outro menor. Observamos através de cada um deles, contrastando a visão de detalhe e a visão global. Os educadores perguntam: “Qual é a diferença? Como se sente? O que cada

um prefere? Uma forma é melhor que a outra, ou será que são complementares?”. Essas perguntas durante a experimentação convidam a adentrar no universo de sensações e expressar as preferências, compartilhar pontos de vista e refletir em conjunto. Com essa prática podemos introduzir a temática da existência de diferentes formas de olhar (Item 1.5), e consultar internamente a nossa disposição para entrar e sair do zoom, entre o foco no detalhe e a abrangência do contexto.

❖ Buraco na mão: com a folha de papel formamos um cilindro que colocamos como visor ao lado da nossa mão. Cria-se o efeito visual de um buraco na nossa mão se encostamos o visor no lado direito da nossa mão esquerda e colocamos o olho direito no visor (abrindo os dois olhos). Podemos observar e escutar as reações, e perguntar: “O que acontece? Quais reflexões surgem desta experiência?”. Assim, buscamos promover a curiosidade e a partilha dos significados criados por cada um. Por exemplo: “Está na nossa mão mudar a paisagem, agindo localmente” ou “Quando tenho algo na minha frente, muito perto, posso abrir um espaço no meio e enxergar através do obstáculo”.

❖ Observação de mapas: observando os mapas do lugar tomamos consciência do território que nos envolve e praticamos uma visão de perspectiva do entorno (como é a fazenda, em que ponto nos encontramos, onde aparece no mapa o que observamos na paisagem etc.). Os mapas temáticos (pedológico, de águas, e de relevo, por exemplo) permitem apresentar outras camadas em nível territorial. Na atividade que acompanhamos, passamos dessa perspectiva do território a abordar a história da divisão da fazenda, em que a parte que era considerada menos produtiva por contar com fragmentos florestais que seria necessário retirar, resultou apresentar os melhores solos. Com isto, levantamos uma conversa sobre conceitos de ecologia: áreas florestadas e monoculturas; remanescentes de mata e corredores ecológicos; conexão entre fragmentos florestais; implicações para a biodiversidade; presença/ausência de grandes mamíferos em função do tamanho e a conexão dos fragmentos etc.

5.4.4 Foco na percepção sensorial

Em vários projetos acompanhamos atividades com foco na percepção do ambiente através dos sentidos, que convidam a colocar-se à escuta do próprio corpo em relação, estimulado pela natureza-ambiente e pelos outros corpos que formam parte dela (Capítulo 2; Item 3.2.2; Capítulo 4).

❖ Exercícios grupais de senso-percepção: na *Introdução em Floresta Escola* (grupo de adultos), formamos um círculo com galhos no chão e uma roda em pé ao redor.

(1) Damos um passo para dentro do círculo, todos ao mesmo tempo, conscientizando a entrada no processo.

(2) Caminhamos olhando nos olhos das pessoas com quem cruzamos, observando o espaço que ocupam.

(3) Tampamos nossos ouvidos com as mãos e focamos na percepção das vibrações dos passos do grupo no chão, lembrando dos animais que percebem a presença humana dessa forma.

(4) Caminhamos devagar, colocando primeiro o lateral do pé, imaginando um caminhar cuidadoso de entrada na floresta.

(5) De olhos fechados, tentamos perceber a presença das pessoas que caminham junto a nós, aguçando a percepção dos outros sentidos.

❖ Silêncio na floresta: no *Arte na Terra*, chegamos à agrofloresta e somos convidados a escolher um lugar e permanecer alguns minutos em silêncio percebendo o ambiente. Isso permite reduzir o ritmo interno e sintonizar com o ambiente antes das práticas; abrir-nos à percepção, dilatar a sensorialidade e dirigir a atenção aos movimentos e presenças do entorno. Assim, paramos para encontrar os seres da floresta; para além do plano das ideias, e para além do plano realidade objetiva (Item 2.4). Podemos também conectar de forma consciente um respeito pela vida que habita o espaço (planos do pensamento e da sensibilidade) e os instantes de convivência (planos material e corporal).

Depois o grupo se junta e partilha as sensações a partir de perguntas-convites: “O que vocês ouviram, viram, sentiram?”. Outras perguntas podem ser: “O que chamou a atenção de cada um no primeiro momento? O que foi o primeiro que percebemos? Por qual lugar cada um foi mais atraído?”. Essa sequência de introspecção e partilha permite experimentar e compartilhar sensações e reflexões em relação ao ambiente (“Como é essa natureza que me envolve?”), ao estado interno (“Como eu estou chegando aqui?”) e às inter-relações (“O que eu sinto ao passar um tempo neste lugar? Como o ambiente reage à nossa presença?”).

❖ Cinco sons: uma variante da atividade anterior é a chegada em que permanecemos alguns minutos de olhos fechados, prestando atenção especificamente aos ouvidos, até identificar cinco sons diferentes. Depois, compartilhamos em roda todos os sons que o grupo escutou. Esta proposta permite mapear o ambiente através das manifestações sonoras,

percebendo a presença de seres e fenômenos que não estão visíveis (por exemplo, canto de aves, das cigarras, o vento, o trem que passa longe etc.).

❖ Lupa e espelho: passeamos entre as linhas da agrofloresta utilizando esses dois instrumentos, que oferecem uma perspectiva diferente àquela que o caminhar oferece comumente. Com a lupa podemos observar os detalhes do mundo em miniatura, e com o espelho contemplamos a copa das árvores, como se andássemos de cabeça para cima. Com essa experiência podemos praticar uma atenção sensível e “brincar de outras formas de olhar”, encontrando e redescobrimo dimensões do ambiente.

❖ Feira de sementes (Figura 8): no *Arte na Terra*, observamos e o manuseamos distintas sementes que são coletadas nas árvores matrizes do entorno. Podemos transpor a variedade de formas, texturas, tamanhos e cores que percebemos nas sementes ao contexto do ecossistema local. Assim, a prática permite abrir uma reflexão sobre a mega biodiversidade que existe junto a nós. A experiência do tato permite mobilizar um grau de atenção e sensorialidade corporal maiores do que apenas a partilha da ideia de diversidade, permitindo enraizar o aprendizado em uma memória sensorial.



Figura 8. Feira de sementes no Arte na Terra, outubro 2017. Foto: Katia Scherer.

❖ Cheiros e tato com plantas medicinais: de olhos vendados, tentamos identificar várias plantas medicinais pelo cheiro, a textura, o formato das folhas etc. Essa prática, realizada no início de uma oficina de elaboração de tinturas, permitiu realizar uma aproximação às plantas através de sentidos que não são os que usamos de forma predominante no dia a dia para

reconhecer as coisas. Segundo Le Breton (2007) a vista é o sentido hegemônico na cultura ocidental, mas no caso das plantas medicinais, o tato e o cheiro resultam fundamentais para entrar em relação, reconhecê-las e diferenciar umas das outras. A atividade também permite estimular o interesse pelos nomes das plantas, pois nos colocamos à procura desses, na medida em que tentamos adivinhar de qual planta se trata. A oficina que acompanhamos foi seguida dos exercícios de colheita no jardim e rotulado das tinturas já preparadas, que permitem reforçar o reconhecimento das espécies e seus nomes. Por último, enterramos as tinturas que preparamos junto à horta medicinal. Sentimos a umidade do solo e refletimos sobre a obscuridade desse ambiente, para entender os motivos desse passo no processo de elaboração. As cinco últimas atividades descritas foram acompanhadas com uma turma de 14 a 16 anos de idade, mas também podem ser propostas para outras idades.

❖ Observações sobre presença e sensorialidade: no projeto *Nosso Quintal*, crianças (de 2 a 6 anos) e educadores se surpreendem pelas percepções dos sentidos, comentando com o grupo as que chamam a atenção. Em um diálogo permanente e compartilhado com a natureza-ambiente, sentimos os cheiros (da floresta, do mar e de folhas e flores), o frescor do vento, o calor do sol na pele e na pedra nos dias quentes, o frio nos dias chuvosos e nublados. Nos surpreendem as cores dos musgos, das grandes borboletas azuis, do tié sangue, o tamanho das raízes das grandes árvores, os barulhos dos pássaros, do vento mexendo as árvores e das ondas do mar quando está agitado. Tocamos as texturas das pedras, os buraquinhos nos grandes troncos caídos, as distintas formas das sementes (aladas, redondinhas, em vagens...), os espinhos do tronco da paineira; provamos a pitanga e a pimenta; maceramos as piperáceas entre os dedos, para sentir os cheiros etc. Dessa forma, crianças e educadores se estimulam mutuamente a experimentar o mundo e as possibilidades do corpo em relação com ele.

5.4.5 Sensopercepção e expressão

Na seguinte sequência do *Arte na Terra* observamos a combinação da percepção sensorial e a criação poética, estimulada pelo encontro sensível com a natureza-ambiente (Item 3.2.2; Capítulo 4). Dessa forma, vemos integrar-se sensorialidade, sensibilidade, expressão criativa da natureza-interna-artística, reflexão e partilha grupal. Essa sequência foi acompanhada com grupos de 9 anos e 14-16 anos, mas é realizada também em outras idades.

❖ Trilha do silêncio: em uma trilha pela floresta à beira do rio, recebemos o convite de caminhar buscando entrar em um estado sensível, prestando atenção e deixando chegar os sons, os cheiros, a percepção da presença de seres vivos, da temperatura, do vento, da

luminosidade: “Neste primeiro momento é você com você mesmo, tentar observar, sentir, ser tocado pela Natureza, se abrir para ela”. Caminhamos deixando espaço umas pessoas entre as outras, para fazer o percurso sozinhas, estimulando o acesso à própria percepção sensível. Antes de iniciar a trilha os participantes anotam em um papel uma série de elementos que identificar: flores, cheiro bom, diferença de temperatura, conversa de pássaros, algo que traga uma reflexão, cooperação da natureza, vestígio de animais e algo que represente a dupla⁸. Essa dupla se forma previamente e permite comentar, no final da trilha, como cada um é tocado por diferentes elementos da natureza, o que permite refletir sobre as diferentes sensibilidades que podem surgir a partir do mesmo convite (Item 4.3). Essas categorias sugerem ideias de elementos aos quais os participantes podem prestar atenção durante o percurso da trilha; é um chamado para considerá-los, pois ao nomeá-los facilitamos a busca e a percepção. A solitude e os estímulos que vêm do ambiente num ritmo menos agitado que o das conversas permitem desacelerar o ritmo interno e colocar-se à escuta, em um estado sensível que beneficia a proposta seguinte.

❖ “Ver-de perto”: aqui o convite é para caminhar por separado e de forma livre na floresta (em um espaço delimitado para escutar a chamada de regresso) até que somos chamados por algum detalhe, elemento natural, ser vivo ou paisagem específica. Começamos a andar como no vagar da “deriva” (Item 4.5.2), observamos o ambiente, que no início pode parecer “só floresta” e talvez ficamos um tanto indiferentes ante a trilha, rio, árvores, pedras, que vemos e identificamos com os próprios nomes, sem nada brilhar. Mas nesse caminhar, se nos colocamos receptivos, algum elemento se destaca do resto do ambiente quando algum matiz resulta mais chamativo do que a categoria que lhe aplicamos. Surge, então, um fio de conexão que, se seguimos, nos leva a aproximar-nos com mais atenção ou mais sentidos, de forma que o primeiro chamado curioso pode dar passo a outras sensações e elaborações. O convite é para registrar o que surge desse encontro (em palavras, poesia, desenho...). Essa expressão materializa as emoções e reflexões que o contato com a natureza-ambiente desperta na nossa natureza-interna. E a representação da conexão que se cria facilita a partilha dessa com o grupo, quando voltamos à roda. Algumas partilhas apontam a riqueza de sentimentos e respostas dessa vivência (Apêndice 1).

⁸ Podemos encontrar duas variantes dessa atividade nas práticas descritas por Joseph Cornell: “*Nature Bingo*” (CORNELL, 1989, p.66-68) e “*Caçar bugigangas*” (CORNELL, 1996, p.66-67).

▪ “Museu ao ar livre”: uma proposta similar é o convite para escolher detalhes do entorno e colocar marcos coloridos (repartidos pelos educadores) para criar obras de arte na Natureza, inventar um título e depois passear no museu observando as criações. Com esta atividade despertamos um olhar poético para a natureza-ambiente, dirigimos a atenção aos detalhes e praticamos a abrir-nos à inspiração e a expressão do que aquele outro (Natureza) evoca em nós. Observamos que as colheitas às vezes são reflexo dos aprendizados do dia, do que cada um sabe sobre os seres e fenômenos que encontra ou de emoções e processos próprios. Por exemplo, “Pureza” sobre os líquens brancos, depois de comentar que certos tipos só crescem em ambientes pouco contaminados. Ou “A vida após a morte” em um musgo sobre um tronco em decomposição (Figura 9).



Figura 9. Obras de alunos da escola Viver no museu ao ar livre. Esquerda: “Pureza”. Direita: “A vida após a morte (tudo é vida)”. *Arte na Terra*, outubro 2017. Fotos: Katia Scherer.

▪ Saída da floresta e roda de danças circulares: saímos à estrada de terra na beira do açude da fazenda e abre-se o horizonte (Figura 10). Girando em roda, cantamos as músicas: “Terra meu corpo, água meu sangue, vento meu sopro e fogo meu espírito, haio haio haio haio haio haio hé!” e “Toda corrente é tão forte quanto seu elo mais fraco, um em todos, todos em um, alertas e conscientes do poder de cada um, o amor faz a força, o amor faz a força, o amor faz a força, o amor é força”. Assim, encerramos a atividade refletindo sobre ancestralidade e a sabedoria que guardam os povos da floresta sobre ser natureza-humana e viver em integração na Natureza.



Figura 10. Roda de encerramento das atividades. *Arte na Terra*. Outubro 2017. Foto: Katia Scherer.

Nestas atividades observamos uma expressão artística que atravessa a dimensão cognitiva, que utiliza a linguagem (poética, metafórica) para manifestar significados. Em relação à parte teórica deste trabalho, tais atividades correspondem ao item 5.1, em que abordamos o mergulho nos significados a partir do contato com a natureza-ambiente. Aqui, a relação com o meio é o estímulo para ativar e conectar sensibilidade, elaboração racional e criatividade, majoritariamente através da percepção visual.

5.4.6 Corpo e desenho

Separamos neste item algumas atividades propostas no *Cadernos e Caminhos* para grupos de adultos. Nessas observamos convites para despertar a sensibilidade através da percepção de sensações corporais (que contrastam com o foco na cognição das propostas anteriores). Aqui, vemos conectar-se sensopercepção, sensibilidade e expressão artístico-corporal. O convite é para um estado de flutuação que dilui a intencionalidade consciente, a elaboração de significados (Item 4.5.2). Coloca o corpo em relação, como um elemento mais do ambiente, sensível para receber o mundo e presente na relação mundo-corpo-desenho, como se estivesse ao serviço da expressão daquilo que acontece. Nesses convites à experimentação vemos uma porta de entrada para um estado de presença: ao experimentar, o sensitivo ganha espaço frente ao racional. E enquanto o segundo imagina futuros, avalia passados, busca os porquês; o ser sensitivo habita o instante, recebe, percebe, é afirmativo.

❖ Chegada para sintonizar: as propostas vão convidando a voltar a atenção para dentro, num mergulho no interior sensível. Também convidam ao encontro, a entrar em relação com os outros corpos e com os materiais, e ir descobrindo suas qualidades.

▪ Tempo de chegada: depois de uma viagem agitada pela estrada de terra que dá acesso à Terra Una, e depois de almoçar, o convite é para chegar, descansar o corpo, e cada pessoa fazer o que sentir vontade. Esta proposta é de “não entrada” em atividade, desacelerar o ritmo, pausar, aterrar, chegar no vale. Entendemos esse tempo como um convite para sintonizar com o ritmo da natureza-ambiente; sacudir-se a cidade do corpo, dos corpos físico e anímico. E abrir espaço interno para receber a complexidade com que a Natureza acontece frente aos nossos sentidos; uma possibilidade de criar condições para facilitar a ampliação da sensibilidade perceptiva e o nível de presença.

▪ Nos encontramos depois, quando o dia começa a escurecer, em uma roda no chão do espaçoso salão, onde é conduzida uma abertura da proposta: ir para o lugar do desconhecido, deixar emergir o movimento do corpo e observar o caminho aparecendo abaixo dos nossos pés. Neste primeiro momento também recebemos os cadernos, presentes do projeto feitos à mão, espaço de experimentação para a viagem. Com diferentes tipos de papel, já podemos começar a sentir suas texturas, cheiro, bordas e dobras. Sentimos esta proposta como um momento de encontro na chegada, em que nos juntamos em roda e cada uma pode responder à pergunta: “Como estamos chegando?”.

▪ Em seguida, somos convidadas a entrar em movimento: em pé, ocupar o espaço, caminhar livremente encontrando a direção internamente, talvez abstraído do exterior; entrar em contato com o próprio corpo. “Como é meu pisar? Onde estou colocando o peso? Quais partes do corpo estão contraídas?”. São perguntas, sem imperativos ou direções dadas, que convidam à emergência dos movimentos que cada corpo deseja fazer. Não há movimentos ou lugares específicos que alcançar, o convite é para cada pessoa entrar em uma experimentação que lhe seja própria.

▪ Nesse fluxo podemos encontrar outras pessoas, entrar em contato. E com a mesma qualidade de atenção que direcionávamos para dentro, experimentar como é sentir os encontros, como é terminá-los, como é buscá-los, como é recebê-los. Como é experimentar a unir os contornos dos nossos corpos?

▪ Depois desse tempo de movimento voltamos ao chão, indo ao encontro dos cadernos e do grafite. A proposta é para entrar em relação com esses materiais e investigar suas possibilidades de tratamento. Observamos a relação pessoa-grafite, e pessoa-grafite-papel:

apontamos o grafite com estilete, exercendo a força que retira a madeira da mina, dando forma à ponta com esses cortes; e essa ponta vai moldando-se nos traços sobre o papel. Assim, vamos investigando as relações que, através ou a partir de nós, se estabelecem entre os elementos, pesquisando o papel do nosso corpo na articulação das relações entre a natureza interna e as naturezas do mundo.

- Algumas perguntas-convites guiam a experimentação: “Como eu me relaciono com este objeto? De quais formas diferentes posso segurar o grafite? Quais eu prefiro?”. Focando no próprio corpo: “De onde sai o movimento? Dos dedos, do pulso, do cotovelo, do ombro? Consigo desenhar com o quadril?”. Escutamos essas perguntas como corpos que desenhavam, ao tempo que se percebem. E o que importa nunca é o resultado, e sim o caminho, percurso. Assim, o que aparece no papel não é algo procurado, mas a materialização do sentir que houve na experimentação. O resultado só existe porque em algum momento sentimos esses traços, e se tiver uma função, seria a de tradução e representação da sensação invisível, do próprio.

Partimos do entendimento de que antes do registro vem a percepção. Investigaremos o que chamamos de desenho-antes-do-desenho em sua relação com o corpo e a grafia dos gestos que compõem a imagem (...). A representação gráfica de uma experiência. Mais que um simples registro, é resultado de sensações e percepções, interpretadas através de gestos e materiais. (CADERNOS, 2018).

E como o grafite se relaciona com o papel? Quanta força eu coloco? Como é o traço que surge? Os traços que a gente faz, no papel e no mundo, provocam sempre marcas, afetos. Depois, podemos desenhar por cima, do lado, podemos até tentar apagar, mas alguma marca fica, do traço ou da borracha. Investigamos a profundidade das marcas, dependendo da força que imprimimos no traço, imaginando a tridimensionalidade da folha de papel. E também a sensação de perspectiva: “O que está mais perto vejo mais forte, longe cada vez menos...”. Enquanto experimentamos, podemos deixar essas reflexões atravessar-nos em várias camadas de significados, da objetividade do desenho às reverberações subjetivas das sensibilidades de cada uma.

- A janela que visita a paisagem: vamos passeando com uma janelinha de papel (de aproximadamente 5 x 7cm) sobre o desenho que fizemos (Figura 11) e selecionamos três marcos que recortamos como “edições”, para usar no desenho cego.

- Desenho cego: em duplas, reproduzimos as edições sobre as costas da companheira com as mãos. Aplicamos diferente intensidade, velocidade, repetição dos toques. Ao mesmo

tempo, ela vai representando no seu caderno o que sente do toque (Figura 12). De novo, experimentamos os corpos em relação e os materiais ao serviço da tradução das sensações. Como se traduz o toque em movimento? Como se traduz o contato em traço?



Figura 11. “Janela sobre desenho”. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

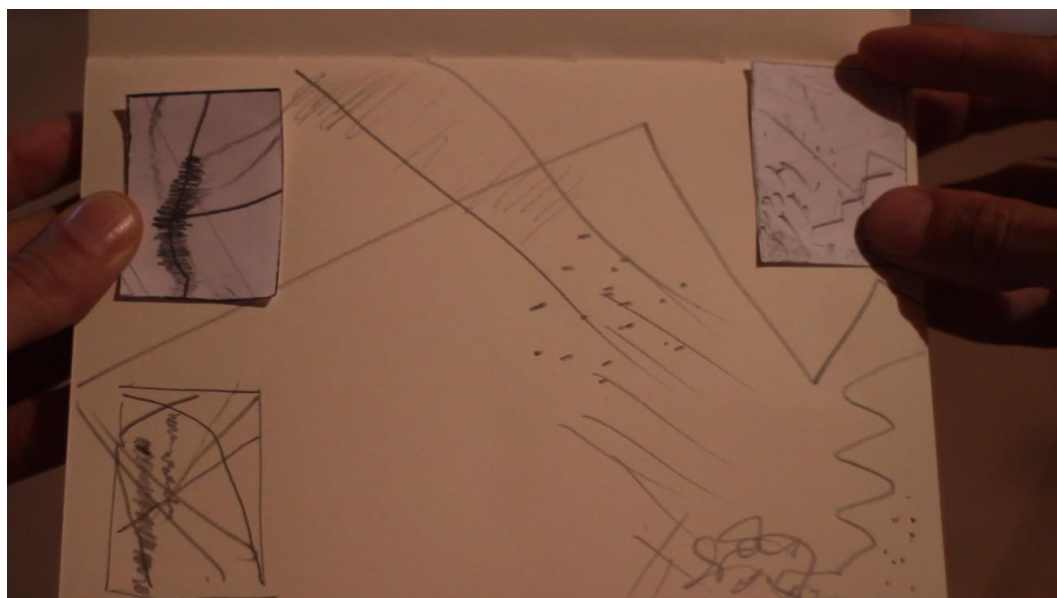


Figura 12. “Desenhos cegos”. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

- Silêncio para ouvir o vale: finalizamos as práticas somando-nos ao hábito diário de Terra Una de parar ao anoitecer por quinze minutos para escutar os seres noturnos da floresta. Alguém toca o sino, uma grande concha marinha, dando início à meditação; pausamos as comunicações, movimentos, e nos colocamos à escuta. Podemos perceber que estamos rodeados por inúmeras presenças vivas que coabitam o vale que nos abriga; o contraste das

conversas e a entrada no silêncio; o espaço interno ao ir esvaziando-nos, diminuindo o volume dos pensamentos; a possibilidade de receber nesse espaço a presença do mundo. Depois, voltando à comunicação verbal e aos afazeres humanos, podemos compartilhar as percepções em roda.

❖ Mundo-corpo-traço: as seguintes práticas que acompanhamos no *Cadernos e Caminhos* permitiram experimentar distintas técnicas de desenho, que mediam nosso encontro com o ambiente-natureza-mundo.

▪ Em um espaço aberto ao lado do rio, pesquisamos as possibilidades da nossa visão, do movimento corporal e desse em relação aos elementos do ambiente. Apertamos o nervo acima dos olhos; como se quiséssemos ativar uma certa qualidade no olhar, ou combinar com o nosso corpo a entrada em um estado flutuante, sensível, curioso e aberto a se surpreender com as qualidades mundo. Desfocamos o olhar e caminhamos abstraído do que nos rodeia, percebendo o entorno sem focar em nada. Ao contrário, escolhemos em algum detalhe no outro lado do círculo e caminhamos em sua direção, colocando toda a atenção nesse ponto. Percebemos como suas qualidades mudam à medida que nos aproximamos. “Vão aparecendo detalhes? Vai mudando a percepção das formas, cores, texturas? Como se vê algo quando está longe ou perto?”.

La vista es activa, móvil, selectiva, exploradora del paisaje visual, se despliega a voluntad para ir a lo lejos en busca de un detalle o volver a la cercanía (...) un desplazamiento cualquiera modifica el ángulo visual y ofrece una nueva perspectiva. (Le Breton, 2007, p.52).

▪ Desfocando o olhar de novo, abstraído do entorno, caminhamos pelo espaço e paramos do lado de alguém com quem formamos uma dupla. Uma pessoa acompanha o movimento da outra, que continua seu andar flutuante pelo espaço, e se aproxima das formas que chamam a atenção para investigá-las. O acompanhante ajuda a perceber o movimento do próprio corpo, colocando uma mão no topo da cabeça e outra no final das costas, ou no quadril, ou marcando a coluna vertebral, nosso eixo. O toque nos dá referência, contorno, contribuindo à autopercepção: “Como estou me movendo? Como eu desço ao chão? Como é o meu passo?”.

▪ Tentando permanecer na sensação flutuante, tomamos uma trilha, sem conversar muito, atentos e sensível ao ambiente. Paramos quando se abre uma visão ampla do vale e ali somos convidadas a experimentar com o grafite no caderno, dessa vez estimuladas pelo entorno. O convite é para não tentar representar a paisagem, mas continuar pesquisando os distintos tipos de traço, forças, velocidades. A paisagem chega através da visão, e outras

sensações corporais podem participar do desenho: a dureza da pedra sobre a que estou sentada, o vento no rosto, o som da cachoeira...

Cézanne dizia que um quadro contém em si até o odor da paisagem. Ele queria dizer que o arranjo da cor na coisa (...) significa por si mesmo todas as respostas que ela daria a uma interrogação dos outros sentidos, que uma coisa não teria essa cor se não tivesse também essa forma, essas propriedades táteis, essa sonoridade, esse odor (MERLEAU-PONTY, 1999, p.427).

▪ Em outra parada, chegando à parte baixa do vale junto à queda da cachoeira, experimentamos a desenhar com nanquim usando varinhas de bambu. Modelamos o próprio pincel apontando a varinha com o estilete, preparando o novo material. E a escolha da varinha que usaremos também pode se tornar um convite para nos percebermos em relação com as coisas: “Façam escolhas”. Recebemos essas pequenas frases como chamados à percepção dos afetos, escolher, mover, nos colocar, perceber as atrações, os afastamentos.

Observamos como as formas entram em contato na paisagem, e convertemos umas linhas em outras no desenho. Os contornos entram em contato, e o mesmo brincar de não levantar o lápis é o de enlaçar os contatos da pele. “O desenho é gesto que vira traço” (no meu caso, foi movimento brusco não considerado, repentino derramamento da tinta sobre o papel, aproveitar o imprevisível e seguir brincando) (Figura 13).



Figura 13. Nanquim e bambu. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

▪ Composição: cada um toma um lugar na roda, envolta dos objetos colocados no centro. Investigamos como se relacionam os contornos, distâncias e texturas, cada um desde sua perspectiva. A cada dez minutos qualquer pessoa pode adicionar um novo objeto à composição, em qualquer posição. A complexidade vai aumentando porque “só não pode

retirar objetos”. Mas, em nossa representação podemos incluir e desconsiderar o que quisermos: “Não têm que dar conta de tudo, podem escolher”. Em uma variação do exercício, tentamos desenhar a composição em cinco minutos. Como é fazer uma representação superficial? O que escolhemos? Como são os traços? (Figura 14).

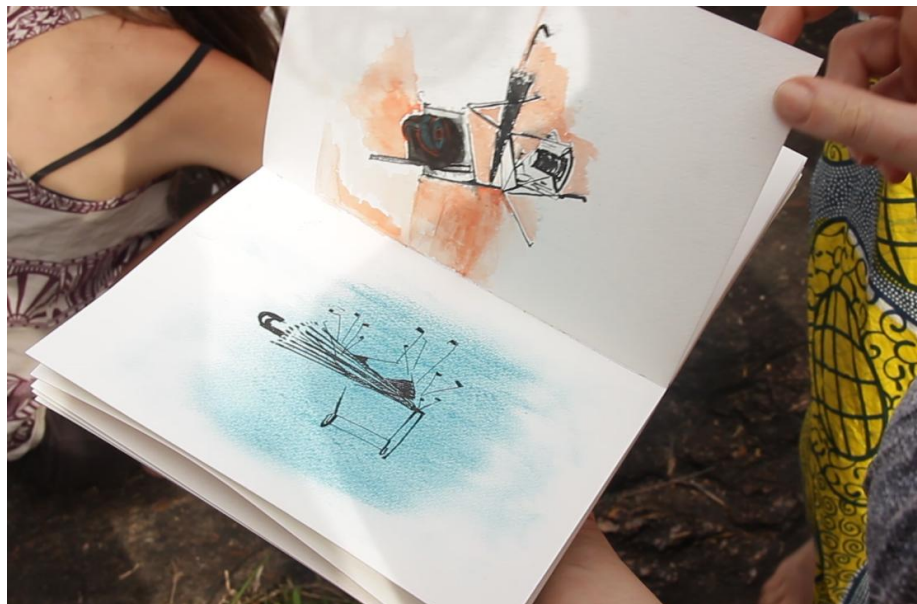


Figura 14. Composição. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

Ver es inagotable pues las maneras de mirar el objeto son infinitas incluso si, en la vida cotidiana, una percepción más funcional basta para guiar los desplazamientos o para basar las acciones. Las perspectivas se agregan a las variaciones de la luz para espesar las múltiples capas de significados. (LE BRETON, 2007, p.52)

- Em uma caminhada em direção ao Poço do Meio Dia, recebemos o convite de ir coletando algumas folhas, de preferência de cores lisas. Depois, à beira da cachoeira, descobrimos para quê: recortamos e colamos um pedaço de cada folha no caderno e experimentamos as misturas de aquarela buscando essa cor, em um quadrado ao lado. Podemos incorporar os exercícios anteriores, com composições de objetos e cores (linhas que se tocam, planos que se sobrepõem) e elementos naturais (copiar sombras, colar folhas, usar pigmentos naturais) (Figura 15).



Figura 15. Aquarela na Natureza. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Inés Gómez.

- “Janela na paisagem”: no platô do alto do vale experimentamos o desenho com aquarela durante o pôr do sol. No horizonte se sucedem as linhas de montanhas, cada vez mais longe, cada vez mais leves, em diferentes tons de azul. Usamos a janelinha de papel, que visita de novo paisagem para selecionar um recorte (Figura 16). E levamos essa imagem ao caderno, experimentando a sobrepor as cores para desenhar as montanhas (Figura 17).



Figura 16. “Janela na paisagem”. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.



Figura 17. Impressões de aquarela. *Cadernos e Caminhos*, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

- **Corpo-desenho:** Em grupos de quatro pessoas trocamos massagens que combinam os tipos de toques, iguais aos tipos de traços. Posso fazer um traço leve sobre o papel, e passear na pele sem aplicar força. Posso fazer um toque quente, rápido e intenso, e apertar com força no papel repassando o traço sobre o mesmo lugar. E posso fazer um toque sólido, com pressão, que busca o osso; e apertar sobre o papel com uma marca profunda. Assim, contato e desenho se unem em uma dança com tintas, desenho de corpos. E as naturezas se expressam, encontrando-se, mobilizando-se e afetando-se.
- **Desenho cego de sensações:** Em duplas, uma pessoa escolhe um lugar para levar à outra, de olhos fechados. Essa entra em contato com o que encontra ao alcance da mão (troncos, plantas, folhas, terra, água, transições entre esses elementos) e vai desenhando as sensações no caderno com grafite, usando o repertório de tipos de traços que experimentamos (Figura 18). O que encontrei é espinhento, duro, macio, úmido? Como responde meu corpo a essa sensação? Como fica o traço? Como somos atravessadas por sensações e como isso se plasma no nosso movimento? E se estamos com materiais que marcam, qual é o resultado? (o qual somente vemos depois). Somos sempre materiais, matérias, que marcam sobre outras matérias; deixam suas marcas, fazem os seus traços, movimentos e contatos, em relação com o mundo que as afeta.



Figura 18. “Desenho cego” de sensações. Cadernos e Caminhos, julho 2018. Foto: Vitor Faria.

5.4.7 Corporeidade na Natureza

No projeto *Nosso Quintal* observamos algumas atividades em que predomina a experimentação das crianças da própria corporeidade, em relação aos elementos do ambiente. Os educadores oferecem apoio na medida em que cada criança precisa, dependendo da idade (de 2 a 6 anos), do tempo de experiência no projeto e da intimidade com os elementos específicos (cordas, trilha, pedra etc.). Em todas as atividades vemos que com a prática, as crianças vão aumentando a confiança e a desenvoltura nos movimentos.

❖ Escalar a pedra: cada dia paramos na pedra ensolarada que dá acesso a algumas vias de escalada, cuja parte baixa pode ser subida facilmente por adultos e crianças (sempre que estiver seca). Convidamos às crianças a tirar os sapatos, para terem maior contato e aderência na pedra. E, com o exemplo de dois animais, lembramos da postura combinada para maior segurança, equilíbrio e controle do corpo: subimos “como lagartixas”, agachados de frente para a pedra, sobre quatro apoios; e descemos “como caranguejos”, de costas para a pedra sobre as mãos e os pés.

❖ Trilhas: caminhamos sobre raízes e pedras, seguramos nas árvores, e nos lugares íngremes os degraus e as pedras oferecem às crianças menores obstáculos para escalar. Nesses momentos de adentrar nas trilhas as crianças têm o contato mais próximo com a natureza-ambiente, que as envolve, e com sua própria corporeidade em relação.

❖ Brinquedos com cordas: alguns dias os educadores improvisam balanços (Figura 19), tirolesas, nós para escalar a corda, teias tridimensionais (Figura 20), trapézios etc. Cada criança brinca se quiser, no seu ritmo e com a ajuda que precisar ou pedir. Assim, as crianças praticam o equilíbrio, a consciência do peso, os pontos de apoio, experimentando as possibilidades do próprio corpo com o elemento criado.



Figura 19. Balanço na floresta, *Nosso Quintal*, junho 2018. Foto: Inés Gómez



Figura 20. Teia tridimensional, *Nosso Quintal*, junho 2018. Foto: Inés Gómez

5.4.8 Arte-Natureza

Na vivência de *Ecoalfabetização na Natureza*, nos encontros do *Nosso Quintal* e na *Introdução em Floresta Escola* observamos algumas brincadeiras centradas em estimular a criatividade tomando como base elementos naturais (Item 3.2.4). A intervenção dos educadores na condução das práticas é a mínima possível, algumas partem de uma ideia proposta por eles (geralmente, quando há uso de elementos externos), e outras são totalmente criadas pelas crianças com os elementos que encontram no local (Item 3.2.2).

❖ Pintura sobre pedras e galhos secos: com a chama de uma vela que seguramos sobre a própria cera, as crianças (de 2 a anos) podem derreter a ponta de gizes de cera coloridos e desenhar sobre pedras e galhos secos (Figura 21).



Figura 21. Pintura sobre troncos secos. *Nosso Quintal*, agosto 2018. Foto: Inés Gómez.

❖ Vara de pesca: com gravetos e sisal as crianças da vivência *Ecoalfabetização na Natureza* (de 4 a 7 anos) constroem varas de pesca para brincar no rio. Observamos como boiam as iscas que fazemos com pedras, e como boiam as de carvão vegetal (que encontramos nos restos de uma fogueira). A partir da curiosidade dessa diferença comentamos que esse carvão antes seria um ramo ou galho (ou seja, era e ainda é matéria orgânica), enquanto observamos os galhos que também boiam. Assim, as observações que emergem da experimentação vão abrindo caminho para elaborar conceitos e relações sobre os elementos do ambiente (Item 3.2.1).

❖ Máscaras de argila: na mesma vivência, as brincadeiras com argilas de várias cores do vale de Terra Una permitiram investigar as sensações que essas oferecem: sentir as diferentes texturas (mais ou menos granuladas, dependendo da quantidade de água que colocamos), a

transição do frescor e umidade à secura e rigidez quando a argila seca sobre a pele, e a variedade de cores dos pigmentos (Figura 22).



Figura 22. Brincadeiras com argila. *Ecoalfabetização na Natureza*, abril 2018. Foto: Alice Gonçalves.

❖ Desenho com argila: os pigmentos coloridos dessas argilas também encantaram o grupo de adultos da viagem do Cadernos e Caminhos. Na Cachoeira das Ninfeias do alto do vale de Terra Una, as costas das participantes da viagem se converteram em cadernos vivos para desenhar, e os cadernos se tornaram prolongações do corpo, desenhando neles com as argilas o que sentimos dos traços sobre as costas (Item 3.2.4; Item 4.5.2). Assim, o movimento e as pinturas iam se transmitindo sobre as diferentes matérias (Capítulo 2): corpos-terras de cores-papéis (todas a mesma terra, a argila e nós, barros de diferentes tons).

Uma qualidade das argilas é que, no desenho, o que criamos com umas cores vai se transformando em outras quando a água vai evaporando. E ao desenhar com elas no caderno, “*este depois nunca volta a ser o mesmo, soltando finíssimos grãos canelas e vermelhos por onde for!*”. Essas descobertas podem parecer surpreendentes, frustrantes ou engraçadas, permitindo transitar por essas emoções e experimentar-nos nelas (Item 3.2.6).

❖ Quadro de folhas: essa atividade e as duas seguintes foram propostas na *Introdução em Floresta Escola* e podem ser adaptadas para distintas idades. Formamos quadros com sisal e quatro gravetos, que amarramos nos troncos de duas árvores e decoramos com folhas secas em duplas ou pequenos grupos (Figura 23). Assim, podemos trabalhar a criatividade, a destreza manual, a comunicação para estabelecer acordos e as emoções que surgem no processo de criação coletiva, entre outras.



Figura 23. Quadro de folhas. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017. Foto: Inés Gómez.

❖ Olhar para os detalhes - rio de folhas: somos convidados a caminhar pela área prestando atenção aos detalhes “do mundo pequenininho” e escolher algumas folhas que gostemos especialmente por algum motivo (Item 4.5.1 / Item 4.5.2). Depois de um tempo de introspecção individual, vamos colocando as folhas ao longo de um caminho que abrimos no solo da floresta, formando nosso quadro como um “rio de folhas”. Assim, combinamos momentos de concentração nos detalhes, de escolha sensível de elementos naturais, e de criação artística coletiva (Item 3.2.4).

❖ Enfeites de folhas: amarramos um fino graveto em forma de agulha a um extremo de um fio de sisal, e no outro extremo um graveto um pouco maior. Em grupos de quatro pessoas, escolhemos algumas folhas que vamos colocando no sisal usando a agulha. Podemos perceber as diferenças nas escolhas de cada pessoa, trabalhar o respeito pelas preferências dos outros, a destreza manual e a criatividade (Figura 24).



Figura 24. Enfeites de folhas. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017. Foto: Inés Gómez.

5.4.9 Técnicas ao ar livre

Na *Introdução em Floresta Escola* praticamos algumas técnicas que podem servir aos educadores em atividades ao ar livre como recursos para lidar com as condições climáticas, por exemplo. E dependendo da idade das crianças, podem ser propostas como atividades.

❖ Técnicas de amarração: praticamos os nós de tensão (firmes e fáceis de desfazer) com cordas sobre as árvores (Figura 25), mostrando a técnica uns aos outros para ir fixando a aprendizagem. Podemos associar essas técnicas à alguma função (Item 3.2.1), por exemplo para levantar um abrigo (que vemos a seguir), e foi recomendado mostrar às crianças somente quando elas pedirem, para garantir a automotivação (Item 3.2.3).



Figura 25. Nós de tensão. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017. Foto: Inés Gómez.

❖ Abrigo: para as atividades ao ar livre, podemos levantar um abrigo temporário como proteção para a chuva ou o sol intenso. Prendemos cordas aos troncos das árvores e estendemos lonas de camping sobre essas. As esticamos segurando as pontas com sisal a estacas de madeira enfiadas verticalmente no chão (com uma certa declividade que permita à água escorrer pela lona). Com essa atividade podemos praticar habilidades manuais, manejo de ferramentas, consciência dos riscos e precauções para evitar acidentes, trabalho coletivo, comunicação e acordos (por ex. para pedir materiais, ajuda, conselho etc.), e emoções durante a depois da construção do abrigo (por ex. impaciência, frustração, realização, alívio...).

❖ Uso de ferramentas e medidas de segurança: antes de propor atividades que incluem o uso de ferramentas nos reunimos para conversar sobre os riscos e combinar as medidas de segurança (Item 3.2.2). A modo de exemplo, apresentamos as medidas para o uso de facas que praticamos na *Introdução em Floresta Escola*, para elaborar as estacas na construção do abrigo (Figura 26): Trabalhar sempre na parte externa do corpo; entregar a ferramenta fechada e com a ponta em nossa direção; segurar com o dedo abraçando o cabo; usar uma luva (somente) na mão que não segura a ferramenta; apoiar a estaca numa outra rama ou graveto

maior contra a qual aplicamos a força; apoiar o peso do corpo sobre o braço esticado que manipula a ferramenta para fazer mais força; manter uma distância de segurança de um metro com quem manipula a ferramenta; trabalhar em duplas, de forma que um companheiro permanece atento às medidas de segurança enquanto o outro manipula a ferramenta.



Figura 26. Representação de medidas de segurança. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017. Foto: Inés Gómez.

❖ Estruturas com bambu: o nó de amarração quadrada permite elaborar estruturas com bambu com diferentes usos (por ex. cadeiras, escadas, ou pirâmides) (Figura 27). Essa técnica pode ser combinada com outras, como o nó para fazer rede.

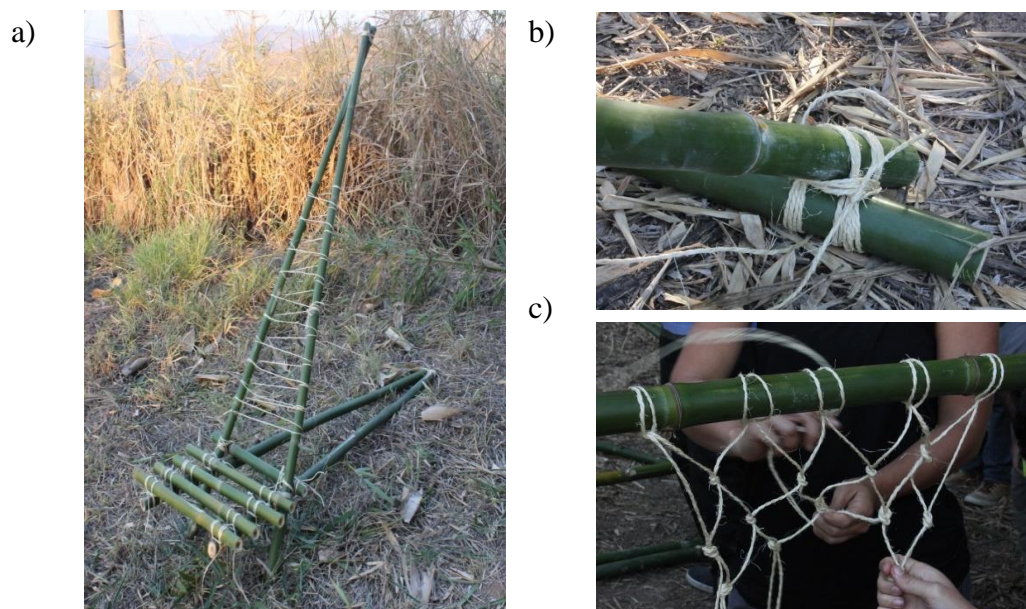


Figura 27. Estruturas com bambu e sisal: a) cadeira b) amarração quadrada c) início de uma rede. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017. Foto: Inés Gómez.

❖ Fogueira: antes de iniciar uma fogueira conversamos sobre as medidas de segurança e estabelecemos acordos sobre para evitar acidentes (Item 3.2.2). Por exemplo: aproximar-se à fogueira uma pessoa de cada vez; comprovar que contamos com os elementos de segurança; ou usar a “posição de respeito” quando entramos na “área sagrada” (Figura 28).

Também podemos conversar sobre o triângulo do fogo (Figura 29), que mostra os três elementos necessários para iniciar um fogo e permite explicar o motivo de começar usando gravetos finos, palha, papel ou algodão (materiais combustíveis que oferecem uma maior superfície exposta ao O₂ do que um tronco do mesmo volume).

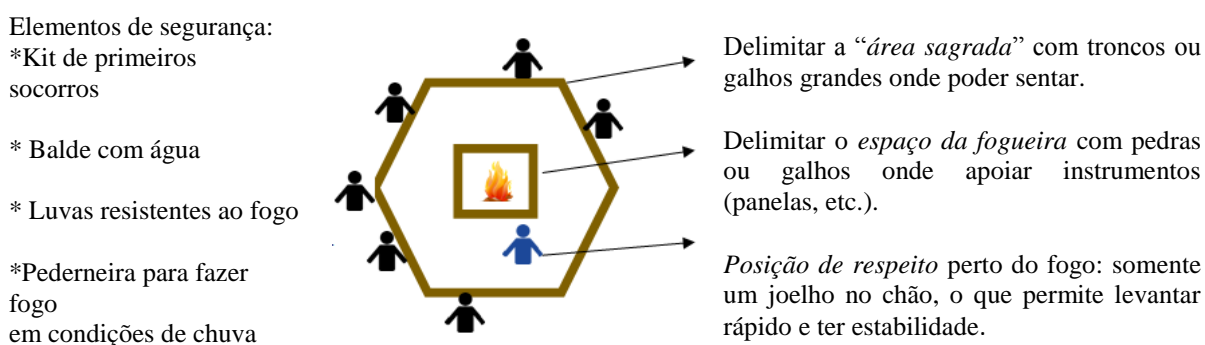


Figura 28. Medidas de segurança para fogueiras. *Introdução em Floresta Escola*. Setembro 2017.

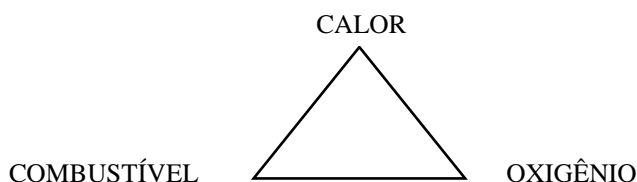


Figura 29. Triângulo do fogo. *Introdução em Floresta Escola*. Setembro 2017.

5.4.10 Intervenção em processos naturais

A educação ambiental *Arte na Terra* coloca o foco na práxis da agrofloresta (ARTE NA TERRA, 2018), promovendo encontros diretos com o ambiente (Item 3.2.2) e uma postura ativa de inter-relação, que permite refletir sobre a postura do humano em relação à Natureza (Capítulo 2). Em várias atividades acompanhadas nos estágios agrícolas de escolas Waldorf (turmas de 14 a 16 anos), a proposta é “aprender fazendo” (Item 3.2.1), com os funcionários e educadores da fazenda.

❖ Ordenha: acompanhando o horário habitual dessa atividade, a turma se divide em pequenos grupos e cada dia da semana um deles participa do trabalho no curral (Figura 30). O funcionário e os educadores explicam a importância de manter o silêncio e a calma, para evitar transmitir um estado de agitação ao animal. Explicam a técnica e os alunos passam pela

experiência de ordenha. Podemos refletir sobre o processo que permite consumir leite e produtos derivados, a destreza do ofício de leiteiro, o que sentimos ao entrar em contato com o animal, o gosto diferente do leite processado, entre outras.



Figura 30. Prática de ordenha, *Arte na Terra*, outubro 2017. Fotos: Katia Scherer.

❖ Construção de iscas para abelhas sem ferrão e reprodução de enxames: a atividade é proposta como oficina, combinando reflexão teórica e experiência prática. Em roda, conversamos sobre as espécies de abelhas, a função da polinização nos ecossistemas, o impacto dos agrotóxicos, a reprodução de enxames etc. Usamos materiais reciclados (duas garrafas PET, cinco folhas de jornal e um plástico preto para forrar e isolar a garrafa, aumentando a temperatura do interior), atrativo para abelhas (cera de abelha, própolis, álcool de cereal), um cano fino e um cotovelo de PVC para formar uma entrada cortando a parte superior da outra garrafa (Figura 31).



Figura 31. Iscas para reproduzir enxames de abelhas sem ferrão. *Arte na Terra*, outubro 2017. Foto: Katia Scherer.

❖ Ser humano medicinal e espiral de ervas: identificamos as espécies medicinais plantadas nas distintas partes do modelo montado do corpo humano no solo (Figura 32). Comentamos para o quê e de que forma são utilizadas. Observamos a diversidade de espécies no jardim e na espiral de ervas e realizamos um plantio de mudas. A atividade permite sentir os cheiros, identificar as plantas de olhos fechados, perguntar quais são conhecidas ou usadas em casa etc. Depois do plantio podemos revisar o aprendizado tentando lembrar os nomes e as funções das plantas que vimos no início, em cada parte do corpo (capim cidreira, jambú, sálvia, alecrim, lavanda, espada de São Jorge, malva, hortelã, carqueija, bálsamo, arnica, babosa).



Figura 32. “Ser humano medicinal”. *Arte na Terra*, outubro 2017. Fotos: Katia Scherer.

❖ Práticas de agrofloresta e horta: as atividades começam com o preparo das ferramentas e equipamentos de proteção (perneiras e luvas), que são contabilizadas no início e no final da prática para evitar perdê-las na agrofloresta. Educadores e funcionários explicam os trabalhos que vão beneficiar o desenvolvimento da sucessão natural na agrofloresta, as atividades que faremos e o jeito de usar as ferramentas. Observamos aqui que as instruções não se limitam a imperativos sobre a mecânica da ação, indicando como esta deve ser feita (Item 3.1); também explicitam os porquês, explicando o funcionamento dos processos naturais envolvidos. Isso permite compreender os princípios e os processos agroflorestais integrando teoria e prática, experiência, comunicação e reflexão (Item 3.2.1). As atividades na agrofloresta permitem refletir sobre a integração do ser humano nos ciclos naturais de reprodução da vida (Capítulo 2), pois intervimos no ambiente com o objetivo de aumentar a abundância de matéria orgânica e vida consolidada no sistema (ARTE NA TERRA, 2018).

▪ Podas: com a poda dos galhos das aroeiras que estão secos, crescem para dentro ou se sobrepõem, buscamos revitalizar e dar forma à copa para favorecer a produção de fruto e

facilitar a colheita. Em outro exemplo, com a poda do estrato superior de cajueiros buscamos permitir a entrada de luz no estrato inferior de aroeiras. Os educadores destacam a importância de realizar um corte na parte inferior da união da rama com o tronco, para evitar que lasque ao serrar a rama por causa do peso. Esse tipo de explicações permite aos participantes compreender a lógica das técnicas, os benefícios e prejuízos de seguir as indicações (Item 3.2.3) e o que isso implica para os seres vivos com os que estamos tratando (Item 3.2.2).

- Picotado e incorporação da matéria orgânica retirada nas podas à cobertura do solo: com essa prática refletimos sobre intervir no sistema para acelerar os processos de crescimento; sobre manter a matéria orgânica no sistema para alimentar os seres que nos alimentam; e sobre a inter-relação humanos-vegetais-organismos decompositores.
- Compostagem laminar: essa técnica de compostagem consiste em enterrar os restos orgânicos no solo, à distância da projeção da copa de uma linha de aroeiras, para induzir o crescimento das raízes em busca de nutrientes (Figura 33.a). O educador vai explicando os passos e mostrando-os ao grupo, que depois segue o exemplo: retirar a folhagem, abrir uma cova; incorporar os restos orgânicos, cobrir com a terra retirada, cinzas dos fogões e a folhagem retirada. Essa prática permite refletir sobre alimentar o sistema agroflorestal com os restos orgânicos da nossa alimentação, fechando um ciclo de consumo - compostagem - plantio - crescimento - produção - consumo.
- Outras atividades: beneficiamento de sementes (Figura 33.b), produção de mudas no viveiro, preparação de mudas (Figura 33.c), preparação de canteiros e plantio em horta (Figura 33.d), colheita e pesado de inhame, plantio de bananeiras e semeadura de feijão em jardinagem agroflorestal. Estas atividades permitem ir introduzindo princípios de agroecologia como o plantio em consórcios, as funções das espécies no sistema (adubação, madeiras, frutíferas etc.) os diferentes ritmos de desenvolvimento (ciclo curto/ciclo longo) os estágios da sucessão natural, e o objetivo de aumentar a vida do sistema em cada intervenção.



Figura 33. Práticas agroecológicas no *Arte na Terra*: a) Compostagem laminar; b) Beneficiamento de sementes; c) Preparo de mudas; d) Horta na agrofloresta. Outubro 2017, junho 2018. Fotos: Inés Gómez.

5.4.11 “Hibridação” humano-ambiente

Com as seguintes atividades acompanhadas no *Arte na Terra* (estágio agrícola da turma de 14 a 16 anos) podemos trabalhar o encontro com o outro/mundo (Item 4.2), estabelecendo relações de inspiração animista (Item 1.2). Nos encontros físicos com à natureza-ambiente (Item 3.2.2), podemos criar significados através de metáforas, histórias, músicas e reflexões (Item 4.5.1) que hibridam e integram o que pertence ao universo do humano e do ambiente.

❖ Analogia com um ser vivo: em uma roda de apresentação, podemos propor acompanhar nosso nome de um ser vivo que nos representa hoje. Isso permite, por um lado,

dedicar um momento à auto-observação, quando nos perguntamos a nós mesmos: “Como estou me sentindo agora?”. Ao mesmo tempo, a proposta convida a pensar nas qualidades que associamos aos distintos seres vivos e relacionar o estado anímico ou físico a esses seres. Na condução da proposta, podemos lembrar da possibilidade de identificar-se com seres não móveis, ampliando o abanico de opções a todos os reinos. Ao especificar na pergunta que nos referimos a “hoje” ou “agora”, e ao nosso “estado” e não ao nosso “ser”, destacamos que nosso sentir é mutável, e que podemos identificar as sensações sobre nós mesmos com diferentes seres, em diferentes momentos. Por exemplo: “Agora estou semente”; “Agora estou gavião”; “Agora estou lesma”.

❖ Momento de conexão com indivíduos emblemáticos da floresta: no percurso por uma área de Cerrado na fazenda do *Arte na Terra*, fazemos uma roda envolta de uma árvore centenária de pequi (Figura 34). Os educadores contam uma história recente sobre a árvore, que pode estimular o estabelecimento de um vínculo afetivo (Item 2.4).

▪ História da árvore centenária: *“Pouco tempo atrás, um funcionário da fazenda avisou à Denise que a árvore centenária estava começando a secar, a fazer a passagem. Antes ela era muito visitada! Os alunos gostavam de subir nela, todo mundo a celebrava, tão grande e imponente, tão sábia e velha...! Porém, fazia algum tempo que os grupos não estavam indo lá, sem motivo específico, não estavam lembrando, estavam fazendo outras coisas... Quando souberam do aviso dela, decidiram fazer a oficina de danças circulares que estavam planejando por esses tempos em volta da árvore. E cantaram e rodaram, com músicas sobre a vida e a floresta. Pisaram o solo, saltaram, dançaram... Depois disso, novos brotos apareceram na árvore! E agora ela está revitalizando, com folhas e ramas novas. Na fazenda acreditam que aquelas danças movimentaram a energia do solo e da seiva, e que a árvore sentiu a mobilização feita em volta dela e se fortaleceu...”*

Essa história convida a considerar a árvore como um ser especial cuja presença é importante para os habitantes da fazenda; e também a valorizar nossa própria presença como visitantes e a relação que podemos estabelecer com a árvore. Concepções animistas podem ser promovidas através de histórias, outorgando qualidades que consideramos humanas a outros elementos naturais; e com isso estimular o estabelecimento de conexões empáticas e a valorização do bem-estar desses seres. Como vimos, essas relações no plano do pensamento podem materializar-se em atitudes de cuidado e proteção (Item 1.2).



Figura 34. Árvore de pequi, na Fazenda São Luiz, *Arte na Terra*, junho 2018. Foto: Inés Gómez

▪ Danças circulares: dançamos e cantamos, em uma roda em volta da árvore. Acompanhando a música, em cada verso a energia corporal se traduz em movimentos individuais e do corpo grupal (que indicamos com a numeração).

Música⁹: “(1) *Terra meu corpo*, (2) *água meu sangue*, (3) *sopro meu ar* (4) *e fogo meu espírito*. (5) *Hei-á, hei-á, hei-á, hei-á... hei-á, hei-á, hó. Hei-á, hei-á, hei-á, hei-á... hei-á, hooooó*”.

Gestos individuais: (1) mãos em direção à terra; (2) mãos se deslizam pelo tronco do corpo; (3) braços e mãos para o alto, para o ar; (4) palma e salto em um giro de 360°.

Gestos grupais: a roda gira em sentido horário e anti-horário, e se aproxima e afasta da árvore (Figura 35): (1) fixamos o movimento na terra com os pés, firmando o passo no lugar; (2) Aproximamo-nos da árvore no fluxo da água; (3) nos afastamos dela quando levantamos os braços; (4) emitimos um pulso de energia conjunto saltando e dando a palma ao tempo. (5) em cada repetição a energia do movimento circular da roda muda o sentido de circulação.

Observamos a união das dimensões corporal, mental e espiritual (Item 4.1) na ligação da história e a letra e movimentos da música, no encontro com a árvore (Item 3.2.2). Nos movimentos e na expressão materializamos fisicamente as crenças, os desejos e intenções; e

⁹ Outras músicas usadas pelos educadores do *Arte na Terra* podem ser encontradas no livro e CD: **Tum! Tum! Coração da Terra**, de Maria Cristina de Moraes.

com isso consideramos os laços de união e a relação com a vida ou a morte desse ser (Item 2.4). Nos encontramos e nos importamos com ela, e fazemos alguma coisa para lhe transmitir energia de vida.

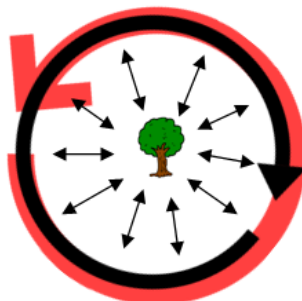


Figura 35. Esquema dos movimentos grupais da roda, envolta da árvore de pequi.

❖ Roda com Nani Yawanawá: na vivência “Inspirações Indígenas para o Bom Viver”, o pajé compartilha e mostra o hábito de pedir licença à terra antes de plantar, pedindo abundância e crescimento saudável. Na escuta, refletimos sobre a noção da Terra como ser que nos sustenta, da qual dependemos, e sobre adotar uma postura de respeito, amor, gratidão e reverência ao iniciar os movimentos que estabelecem essa relação tão direta que é abrir a terra, revirar o solo, plantar, podar, adubar... Entendemos que o ritual de fazer uma roda e expressar a intenção e os desejos numa oração e dançar em círculo permitem trazer para a consciência coletiva do grupo os movimentos que vamos fazer (Item 4.5.1), destacar e reconhecer a importância dessa relação e desses movimentos (Item 2.1).

❖ “Pedir licença” no manejo agroflorestal: também, antes de realizar podas na agrofloresta, refletimos sobre os significados e os motivos dessa intervenção humana no ambiente. Em primeiro lugar, os educadores explicam o porquê do que vamos fazer (por exemplo: “vai chegar a época de seca, em que há menos nutrientes aproveitáveis no solo, e reduzir o volume de biomassa ajuda às árvores a concentrar a energia disponível para atravessar esses meses”). Somos convidados a estabelecer um instante de comunicação com o indivíduo que vamos podar, pedir licença e conscientizar gratidão e respeito pela função que cumpriu até o momento e pela que terá, de alimentar o sistema.

5.4.12 Observação continuada

No *Nosso Quintal* as crianças (2 a 6 anos) observam elementos naturais (insetos, flores, sementes, rochas, tartarugas no mar etc.) e praticam a dedicar atenção aos detalhes, próximos e afastados. Os educadores aproveitam para ir introduzindo conceitos das ciências

naturais, adequando a linguagem à idade das crianças. Os encontros recorrentes em grupos com as mesmas crianças permitem fazer menções a situações vividas em dias anteriores e construir novas relações sobre esses aprendizados (Item 3.2.1).

Também, a frequência à mesma área permite acompanhar os ciclos naturais de seres específicos da floresta (Item 3.2.2). Assim, percebemos a floração e frutificação das paineiras (pois brincamos com o algodão que guarda suas sementes) e da pitangueira (pois gostamos - ou não - das pitangas que ela ofereceu). Reencontramos os sapinhos que moram na água acumulada nas bromélias, que nunca vimos, mas que ouvimos cantar sempre que passamos ao lado da pedra onde as bromélias cresceram. Em outro exemplo, ao encontrar o corpo morto de um passarinho, o enterramos para alimentar a terra; e algumas semanas depois, no dia de *halloween*, voltamos ao lugar onde celebramos o ritual. Conversamos sobre o que se faz no dia dos mortos e nos perguntamos: “A morte faz parte da vida?”. Formamos uma roda, pedimos permissão, honramos à morte e olhamos para ela. Mas também estamos muito curiosos e queremos entender o que aconteceu com o passarinho. Cavocamos no lugar aproximado e conversamos sobre as minhocas e fungos que se alimentam da decomposição do que deixa de estar vivo. Nomeamos os ciclos circulares, que reiniciam, e a morte como continuação do fluxo da vida, virar terra (Capítulo 2).

5.4.13 Teatro e história

No *Arte na Terra* acompanhamos várias atividades com as turmas de 9 e 14-16 anos em locais com estruturas históricas, onde é possível representar os usos que esses tinham em épocas passadas. A caracterização com vestimentas, os gestos corporais e a expressão teatral são algumas estratégias que contribuem a evocar o ambiente da época. Assim, entramos em contato com a história através de experiências (Item 3.2.1), participando daqueles momentos em alguma medida e mobilizando os sentidos (Item 4.1).

❖ Encontro com “Seu Francisco dos Santos”: no museu vivo podemos observar as antigas máquinas da fazenda de café. Entramos no porão através de um alçapão e conhecemos Seu Francisco, trabalhador antigo da fazenda. Ele vem com seu chapéu, suas botas e seu lampião e nos mostra a parte inferior das máquinas de processamento dos grãos, que ele está tentando fazer funcionar novamente. Assim, entendemos como esses caíam da tulha, se sopravam as palhas, subiam pelo elevador até a parte alta, e eram descascados e separados por tamanhos. Percorremos o porão e observamos as estruturas de roldanas e correias que permitiam aproveitar a força do rio para dar energia às máquinas de processamento do café e

da serralheria. Seu Francisco grita: “Seu Antônio! Mais água!” mostrando como se dava a comunicação entre o lugar em que nos encontramos e a parte superior, onde um mecanismo regulava a vazão utilizada para mover as máquinas.

❖ Usina hidrelétrica: observamos as máquinas antigas e os educadores explicam como funcionavam. Imaginando como seria o ambiente quando essas estavam em funcionamento, nos dividimos em dois grupos e imitamos os sons que a entrada de água e o giro das turbinas fariam (Figura 36.a).

❖ Representação no armazém: no antigo armazém onde nos reunimos para algumas atividades, o educador rememora a época da produção do café, situando a história nas estruturas que observamos: como era o movimento no armazém, o quê era antes o alojamento onde hoje dormimos etc. Alguns dados específicos nos ajudam a dimensionar, situar e acompanhar os detalhes da narração: 70.000 hectares, 100.000 pés de café, 1000 famílias, a cadeia de distribuição de Morro Agudo, Ribeirão Preto, Porto de Santos e EUA, a crise 1929, a parada da produção etc. O educador mobiliza os recursos do ambiente e os corpos, chamando aos participantes a entrar na representação. Evocar, para ajudar a recriá-la no plano da imaginação. Quem conhece a história, a veste, a representa, para que exista ante os olhos de quem vai conhecê-la.

❖ Consulta de documentos históricos: um desdobramento da atividade anterior é o convite a folhar os livros antigos de registro, onde eram anotados os empréstimos e os pagos às famílias que trabalhavam na fazenda (Figura 36.b). Estabelecendo contato com os materiais que eram usados e observando as notas manuscritas também nos colocamos em relação com aquela época que está sendo dada a conhecer.

Estas atividades facilitam uma aproximação à história de forma lúdica e, em função da idade dos participantes, abrir reflexões sobre a história da região, as relações econômicas do país, as atividades agrícolas e industriais e suas implicações sociais. Assim, podemos conectar a história recente com a realidade atual e estimular o pensamento crítico nessas reflexões.

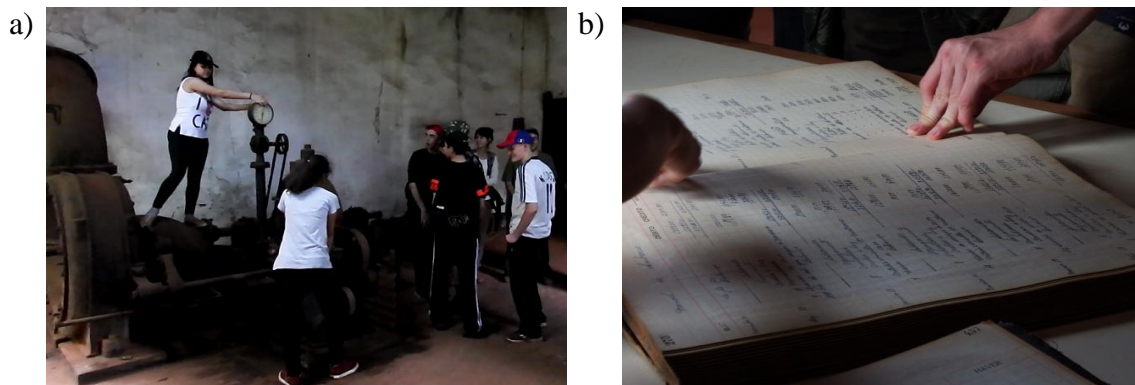


Figura 36. a) Recriação da história da fazenda São Luiz: Brincadeira “ligar a máquina” na usina hidrelétrica; b) Livros de registro. Arte na Terra, outubro 2017. Foto: Katia Scherer.

5.4.14 Fantasia e imaginação

Nas práticas com crianças pequenas que acompanhamos (*Nosso Quintal* e *Ecoalfabetização na Natureza*) a fantasia e a imaginação são componentes centrais (Item 3.2.4). Os contos lidos e narrados oralmente oferecem a oportunidade de entrar em contato com personagens não humanos que identificamos como pessoas, relacionando-nos com elas como iguais no plano do pensamento (Item 1.2). Também podemos propor atividades consecutivas em que os personagens das histórias narradas reapareçam, como vimos na vivência de *Ecoalfabetização na Natureza*; e revisitar as histórias e seus personagens nos sucessivos encontros, quando os grupos são recorrentes, como no caso do *Nosso Quintal*.

❖ Enlace de histórias e atividades na floresta: apresentamos a seguir uma sequência de práticas que acompanhamos na vivência de *Ecoalfabetização na Natureza*. Observamos a estratégia de ir enlaçando as atividades na floresta à medida que vamos encontrando elementos que estavam presentes na história contada na noite anterior.

▪ À noite, reunidos entorno à fogueira (Figura 37), escutamos uma das histórias de Ananse¹⁰: *Todos os seres viviam em harmonia na floresta, incluído o ser humano. Mas o deus Nyame, que morava afastado no topo de uma montanha e invejava a alegria de todos os seres, decidiu acabar com a harmonia. Desceu na floresta e foi roubando todas as histórias de todos os seres, que guardou em um baú no mais alto da mais alta torre, no topo da montanha. Os seres da floresta, então, esquecidos das histórias que os uniam, deixaram de se*

¹⁰ As histórias de Ananse provêm da tradição africana ocidental. Uma versão dessa história na íntegra pode ser encontrada no livro **Histórias de Ananse**, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité (2006), com título “*Ananse vira dono das histórias*”, e no livro **Contos Africanos**, produzido pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná (2013), com o título “*História das histórias*”.

entender. A borboleta não entendia mais a cobra e o humano não entendia mais as árvores. Nem falando a mesma língua os seres se entendiam mais, era tudo confusão e desentendimento. Então, a aranha Ananse decidiu investigar e acabou chegando à torre do deus Nyame. Ele, orgulhoso da sua maldade, contou a Ananse o que tinha feito. Ananse, determinada, respondeu que queria recuperar as histórias. Nyame achou engraçado que uma simples aranha pretendesse desfazer sua grande façanha e lhe propôs um desafio: “Está bem! Se você conseguir trazer as cinco criaturas misteriosas da floresta, eu devolverei o baú com as histórias”. Assim, ele mandou capturar a rastejante Nanda, a fada que só as crianças veem, a colônia de marimbondos (...).



Figura 37. Contação de histórias na fogueira. *Ecoalfabetização na Natureza*, abril 2018. Foto: Alice Gonçalves.

▪ No dia seguinte, vamos encontrando rastros de um fio vermelho ao caminhar na trilha (Figura 38). As crianças e os adultos brincantes rapidamente adivinham de quê se trata: o fio da teia de aranha com que Ananse devolveu as histórias aos seres da floresta. “Será que Ananse está querendo contar uma história para a gente com esse fio?”. Seguimos os rastros e chegamos a um espaço aberto, onde encontramos um rolo de sisal. Os educadores, dizendo conhecer Ananse, “adivinham” o motivo dela ter deixado o sisal ali, e propõem ao grupo a brincadeira da “teia da vida”.



Figura 38. Trilha na floresta, encontrando o fio de Ananse. *Ecoalfabetização na Natureza*, abril 2018. Foto: Alice Gonçalves.

▪ A teia da vida: em roda, vamos jogando o rolo de sisal uns aos outros, cada um segurando um ponto e escolhendo “ser” algum ente da floresta (seres vivos, água, terra, pedras, vento, fogo etc.). Depois que um se apresenta, outro pede o sisal explicando quem é e como se relaciona com o anterior (por exemplo, 1. “Eu sou terra”; 2. “Eu sou semente que cresce na terra”...). Assim, vamos formando a teia da vida (que é muito parecida à teia da aranha) e observamos a interdependência de todos os seres quando o fio nos conecta a todos na roda (Figura 39). Depois, vamos desfazendo a teia, repassando as conexões em sentido inverso. Quando terminamos de guardar o sisal, vemos mais um fio vermelho pendurado no início de outra trilha ao lado: “Só pode estar marcando o caminho da história que estamos descobrindo hoje...!”.



Figura 39. Brincadeira “A teia da vida”. *Ecoalfabetização na Natureza*, Terra Una, abril 2018. Foto: Alice Gonçalves.

▪ Seguimos a trilha e vamos encontrando elementos da história de Ananse que escutamos na noite anterior; aqueles com os que a aranha conseguiu levar às criaturas

misteriosas da floresta até o topo da montanha do deus Nyame. Encontramos a vara com que Ananse mediu e atou à rastejante; e as crianças que moram em Terra Una nos lembram do combinando que elas mesmas inventaram: Não podemos dizer “cobra”! Pois as rastejantes escutam muito bem (até as pisadas fortes que damos para evitar encontrá-las) e quando dizemos seu nome, elas aparecem!

Encontramos também “óculos de folhas” (folhas com buraquinhos que alimentaram algum ser pequenininho) que os adultos podem usar para ver as criaturas que só as crianças enxergam. Seguimos a trilha à procura das fadas (que agora todos podemos ver), e os restos de fio marcam o caminho. Subimos e subimos até o topo da montanha, onde brincamos nas cachoeiras.

❖ Em outras histórias observamos as relações entre personagens animais com características humanas (Item 1.2). Por exemplo, com o avanço da narração, emoções como tristeza e medo vão aumentando de volume, mudando ou se contagiando entre os personagens. E a modo de fábula, as histórias terminam com um encontro que oferece algum ensinamento.

É o caso da história da borboleta, que sai do casulo e se encanta com a beleza do mundo. Mas quando conhece a abelha, ela comenta o número de dias que vivem as borboletas (como quem comenta uma coisa sem importância..!) e a borboleta fica apenada, lamentando a fugacidade da vida e se perguntando pelos motivos da existência. Vão passando os dias e a borboleta não sai do lugar, até que a abelha, ao encontrá-la assim, lhe disse: “Mas não era para você ficar aqui pensando melancólica! Era só para você aproveitar todos os seus dias!”¹¹.

❖ Guardiã dos sonhos: a seguinte sequência foi proposta na *Introdução em Floresta Escola* em um grupo de adultos para esses replicarem em práticas com crianças. Observamos a combinação de momentos de encontro com o ambiente (Item 3.2.2), sensopercepção (Item 4.1), brincadeiras com representação teatral (Item 3.2.4) e partilha grupal (Item 3.2.5).

▪ Em uma trilha na floresta, somos convidados a escolher do solo algum elemento natural: “algo que nos resulte especial, porque vai acompanhar-nos por um tempo”. Com isso, nos perguntamos internamente o quê nos chama a atenção e porquê, e podemos outorgar um

¹¹ Essa história pode ser encontrada na íntegra no livro **30 Fábulas contemporâneas para crianças**, de Sérgio Capparelli.

significado ou valor ao elemento escolhido, praticando a representação metafórica de estados subjetivos em elementos naturais (Item 4.5.1).

- Continuamos caminhando e somos convidados, um por um, a pausar e sentar sozinhos em algum ponto, para passar um tempo com nós mesmos e com a floresta. Nesse tempo de silêncio, podemos perceber como estamos chegando, observar os pensamentos, as sensações físicas, perceber o entorno, observar interações entre os seres ao redor, e pensar (ou sentir) como o encontro com a natureza externa influencia o estado da natureza interna.

- Somos chamados de volta e o grupo vai se reunindo em silêncio junto ao “guardião dos sonhos” (Figura 40). O educador ou guia convida a ir entregando ao guardião os objetos especiais que tínhamos escolhido no caminho. “Sem acordá-lo...!”. Assim, vamos adentrando na dimensão da fantasia, contagiando uns aos outros.

- Quando todas as pessoas deixaram seu objeto/sonho aos pés do guardião, este desperta e olha para eles. Vai tomando um por um e perguntando: “De quem é este sonho?”. Aproximamo-nos e conversamos com o guardião para recuperar o objeto, respondendo suas perguntas: “Quem é você? ”; “De donde você vem?”; “Porque você escolheu esse objeto?”; “O que você viu / escutou / sentiu na floresta?”. Assim, vamos nos apresentando e compartilhando como foi a experiência para cada um.



Figura 40. “Guardião dos sonhos”. *Introdução em Floresta Escola*, setembro 2017. Foto: Inés Gómez

- ❖ Povo “chu-chu”: apresentamos aqui outro exemplo de sequência que foi proposto na *Introdução em Floresta Escola* para ser replicado com grupos de diferentes idades.

- O guia conta que ali na floresta habita o povo “chu-chu” de seres pequeninhos. Pergunta se os conhecemos e propõe procurar seu vilarejo. Para isso, devemos caminhar abaixados (para ser do tamanho deles), e formando um único corpo, “como se fossemos um animal só”. Assim, entramos no universo da fantasia e em um estado brincante; e

coordenamos os movimentos, percebendo a importância do nosso movimento individual na coletividade do grupo (Item 3.2.5).

- Chegando a um determinado lugar, o educador diz: “Era aqui! Mas o vilarejo não está... O que pode ter acontecido?”. Entre as respostas dos participantes e as perguntas do educador vamos criando e descobrindo a história (por ex. uma grande chuva e uma enxurrada) até alguém dar a ideia de reconstruir o vilarejo para que os “chu-chu” possam voltar. Com isso, trabalhamos a imaginação, propomos soluções e tomamos uma decisão coletiva, que surge do grupo.

- Dividimos os participantes em grupos de três ou quatro pessoas e “reconstruímos” estruturas entre as árvores usando sisal, que depois mostramos aos outros grupos (por ex. casas, creches, e lugares de reunião para os pequenos “chu-chu”). Praticamos assim a criatividade, o contato e manipulação de elementos naturais (Item 3.2.2), a motricidade, o estabelecimento de acordos e a partilha de realidades inventadas (Item 3.2.4).

- ❖ Casinha de barbante: uma variação da atividade anterior é a casinha de barbante das crianças do *Nosso Quintal* (2 a 6 anos). No projeto, existe um lugar na floresta onde criamos uma casinha de barbante à qual voltamos de vez em vez (isso é possível quando as crianças e o espaço permanecem os mesmos). Imaginamos diferentes áreas da casa; inventamos mecanismos com barbante e ramas para abrir e fechar uma porta de saída ao jardim/floresta; experimentamos a colocar pesos que deslizam sobre o barbante; e imaginamos quem veio visitar e habitar a casinha enquanto não estávamos lá, entre outras brincadeiras.

- ❖ Músicas e contação de histórias: no *Nosso Quintal*, os educadores usam esses recursos em momentos específicos que resultam propícios, como em dias de chuva (Figura 41) ou para levantar o ânimo e a energia do grupo. O canto, o pífano e os livros de histórias coloridos prendem a atenção das crianças e conectam o grupo envolta do estímulo.



Figura 41. Contação de histórias em dia de chuva. *Nosso Quintal*, agosto 2018. Foto: Inés Gómez.

5.4.15 Revisão da experiência

Na *Introdução em Floresta Escola* praticamos algumas dinâmicas para revisitar aprendizados e práticas que trabalhamos previamente (Item 3.2.1). Esses métodos oferecem diferentes formas de fixar conhecimento trabalhando nos campos visual, auditivo e cinestésico. As atividades foram realizadas em um grupo de adultos e pode ser avaliado em cada caso se são adequadas para a faixa etária do grupo.

❖ *Groundpicture*: individualmente, escolhemos e delimitamos um espaço no chão para criar um quadro com elementos naturais (gravetos, folhas, flores, frutos, terra etc.) que represente um momento da experiência vivida que foi destacável para cada um. Depois vamos visitando os quadros dos companheiros e compartilhamos com o grupo os *insights*, reflexões ou emoções que nos fizeram escolher aquele momento. Aqui destacamos a possibilidade de não falar, para que a partilha seja voluntária e acolha o tempo e a forma de expressão de cada um. Assim, revisamos a experiência de uma forma visual (diferente da escrita e da oratória) que estimula a criatividade e a representação metafórica usando elementos naturais. Também estimulamos um momento de introspecção inicial e terminamos observando as distintas subjetividades.

❖ Representação teatral: em grupos, os participantes escolhem uma atividade realizada ou um fenômeno observado e a apresentam ao grupo em uma representação teatral, que deve adivinhar de qual atividade se trata. Assim, revisitamos os conceitos mobilizando a expressão de corpo inteiro de forma lúdica, revivemos a experiência e experimentamos novas sensações que associamos àqueles aprendizados que memoramos. Podemos propor representar um tema específico que está sendo trabalhado (por exemplo, “processos naturais”¹² no estágio agrícola do *Arte da Terra*), ou fazer uma representação exagerada de emoções que observamos no grupo (*Introdução em Floresta Escola*). A componente lúdica permite celebrar o aprendizado, aumentar a unidade do grupo e despertar o entusiasmo para iniciar atividades no começo das práticas.

5.4.16 Reflexão e partilha

Apresentamos aqui algumas propostas que observamos no *Arte na Terra* (turmas de 9 e 14-16 anos) com foco no levantamento de reflexões individuais e partilha grupal. Esses momentos permitem conduzir processos de aprendizagem em conjunto, fortalecer os laços

¹² Podemos encontrar essa atividade descrita por Joseph Cornell com o nome “*Natural Processes*” (CORNELL, 1989, p.61).

entre os membros do grupo de participantes (Item 3.2.5) e consolidar percepções de forma consciente (Item 4.5.1). O contágio de inspirações consolida o corpo grupal, que passa de ser um conjunto de satélites independentes a tecer uma teia de significados e sensações compartilhadas durante as vivências.

❖ Na recepção dos grupos: em uma roda de recepção de uma turma de estágio agrícola (adolescentes de 14 a 16 anos), os educadores destacam a importância das ações de cada um que, sejam quais forem, passarão a constituir a realidade da agrofloresta e a história da fazenda. Assim, eles expressam o pedido de “fazer as coisas para valer”, enfatizando a importância da presença e da contribuição de cada um em relação com o lugar e a vida que o habita. Esta reflexão pode tanto nutrir um senso de pertencimento e acolhimento no local (“eu estou aqui e a minha presença importa”), quanto promover um senso de autorresponsabilidade pela própria postura e os próprios atos (“minhas ações contam”).

❖ Compartilhar a inspiração: em algumas propostas observamos o objetivo específico da quarta fase da sequência do aprendizado vivencial. Nos seguintes exemplos vemos alguns resultados das colheitas de impressões que acompanhamos.

▪ Observação e apresentação da agrofloresta: depois de uma prática de silêncio e foco na sensopercepção, conversamos sobre o ambiente da agrofloresta que nos envolve. Durante a partilha de observações e perguntas, os educadores apresentam os nomes e as funções das distintas áreas e de alguns seres emblemáticos, como a jovem e grande sumaúma amazônica. Esse tempo de chegada permite comentar algumas características da agrofloresta, como a distribuição de plantios diversificados, os consórcios entre espécies, a ciclagem de nutrientes na cobertura do solo ou a reprodução da sucessão natural; o que permite conhecer melhor as características do lugar.

▪ Percurso na agrofloresta: em grupos de quatro ou cinco pessoas percorremos as linhas entre os plantios, com o convite de observar o ambiente e escolher uma curiosidade e uma pergunta. Essa primeira etapa promove a partilha de observações e o diálogo entre os membros dos pequenos grupos. Depois formamos uma roda para compartilhar as impressões sobre a experiência, as curiosidades, perguntas e interpretações que surgiram durante o percurso. Por exemplo: formato das raízes e porte das árvores nos diferentes biomas; influência das condições climáticas (contraste entre a seca do Cerrado e a umidade da Mata Atlântica); animais peçonhentos e mecanismos de proteção e predação; presença de líquens e troncos em processo de decomposição; manejo agroflorestal e imitação dos processos naturais; produção de monocultura e uso de agrotóxicos ou produção agroecológica.

▪ Observação da variedade de sementes do ecossistema da região: através de perguntas é conduzida uma conversa grupal sobre a diversidade e o destino das sementes e as fases do trabalho com essas (Figura 42). Com perguntas como “Quantas possibilidades de vida há nesta semente?” podemos refletir sobre o mecanismo vegetal de reprodução da vida (Figura 43). Ao perguntar-nos “Qual é o destino das sementes no contexto urbano?” comentamos o despejo das sementes das frutas que ingerimos e da potência de vida que essas guardam. Essas reflexões introduzem a importância dos ciclos fechados na agroecologia para perpetuar e consolidar a vida, e a possibilidade de adotar atitudes para cultivar uma postura de reciprocidade na relação humano-ambiente (Capítulo 2). Por exemplo, podemos assumir a missão de ser guardiões e facilitadores dos processos naturais: coletar e beneficiar sementes para contribuir à reprodução da vida na produção de mudas, e produzir adubo com os restos orgânicos para reincorporá-los aos plantios são duas atividades chave que fecham e reiniciam os ciclos.



Figura 42. Possibilidades das sementes. *Arte na Terra*, junho 2018. Foto: Inés Gómez.



Figura 43. Processos em ciclo fechado. *Arte na Terra*, junho 2018. Foto: Inés Gómez.

❖ Rodas de fechamento: no final do dia, dedicamos um tempo a comentar as práticas realizadas, o que ajuda a fixar as experiências na memória. Quem facilita a conversa pode realizar convites com perguntas sobre impressões particulares, sensações que não foram verbalizadas no momento, destaques, exemplos etc. O formato “celebro / lamento” permite levantar feedbacks sobre o que funcionou melhor e o que poderia melhorar, na visão do grupo.

Como exemplo, seguem algumas reflexões compartilhadas no primeiro dia de estágio agrícola: valorização da possibilidade de experimentar o contato com a natureza e com a agrofloresta, reconhecendo um privilégio que não existe em outras escolas; reflexão sobre a presença da chuva (“Como reagimos? Com preocupação? É um desafio? Estamos acostumados e preparados para passar o dia em um ambiente aberto, se chover?”); destaque da altura da sumaúma amazônica de 15 anos, do grande espaço do “terreirão”, das sensações agradáveis ao estar ao ar livre e em silêncio na agrofloresta, da observação de coisas que não costumam reparar no dia a dia e da oportunidade de entrar em contato com uma paisagem sonora diferente à da cidade.

5.5 Recursos bibliográficos

A seguir, listamos algumas publicações que podem auxiliar na elaboração de roteiros de práticas ao ar livre. Sem pretender realizar um levantamento completo das referências que existem sobre a abordagem, apontamos algumas das que tivemos conhecimento durante a pesquisa. Nos dois últimos enlaces podem ser encontrados mais recursos sobre educação ao ar livre, infância, arte e Natureza.

❖ Propostas de atividades ao ar livre:

▪ Rita Mendonça. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2017. Disponível para “baixar” em: <<https://goo.gl/9zZ6pa>>.

▪ Denise Alves e Leide Marques Peralva. **Olhar Perceptivo**. Atividades de sensopercepção em ações de Educação Ambiental. Caderno de Roteiros. Brasília: IBAMA, MMA, 2010. Disponível para “baixar” em: <<https://goo.gl/3HpwX6>>.

▪ Joseph Cornell. **Brincar e aprender com a Natureza**. Guia de atividades infantis para pais e monitores. São Paulo: Ed. Senac, 1995.

▪ Joseph Cornell. **Sharing the joy of Nature**. Nature activities for all ages. Nevada City: Dawn Publications, 1989.

- Patrick Harrison. **Literacy in Forest School**. Greenbow outdoor learning resource. Disponível para compra em: <<http://www.greenbow.co.uk/literacy/>>.

- ❖ Educação ao ar livre:
 - Maria Isabel Amando de Barros (Org.). **Desemparedamento da Infância**. A escola como lugar de encontro com a Natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Instituto Alana, 2018. Disponível para “baixar” em: <<https://goo.gl/ed2o7L>>.
 - Richard Louv. **A última criança na Natureza**. São Paulo: Aquariana, 2017.
 - Lea Tiriba. **Educação infantil como direito e alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
 - Philip Bruchner. **Bosquescuela**. Guia para la educación al aire libre. Valencia: Ed. Ródeno, 2017.
 - Sara Knight. **Forest School for All**. Londres: Sage Publications, 2011.
 - Sara Knight. **Forest Schools & Outdoor Learning in the Early Years**. Londres: Sage Publications, 2009.
 - Sara Knight. **Risk & Adventure in Early Years Outdoor Play: Learning from Forest Schools**. Londres: Sage Publications, 2011.

- ❖ Técnicas de amarração e bioconstrução:
 - Patrick Harrison. **Making Woodland Crafts**. Using green sticks, rods, beads and string. Stroud (UK): Hawthorn Press, 2014. Disponível para compra em: <<https://goo.gl/2LcBws>>.
 - Johan Van Lengen. **Manual do arquiteto descalço**. Porto Alegre: UFRGS; Livraria do Arquiteto, 1984. Disponível para “baixar” em: <<https://goo.gl/mgEFfG>>.

- ❖ Livros de contos e fábulas:
 - Ana Maria Primavesi. **A convenção dos Ventos**. Agroecologia em contos. São Paulo: Expressão Popular, 2016.
 - Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité. **Histórias de Ananse**. Rio de Janeiro: Ed. SM, 2006.
 - Sérgio Capparelli. **30 Fábulas contemporâneas para crianças**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

- ❖ Danças circulares (letras, partituras e descrição de movimentos):
 - Maria Cristina de Moraes. **TUM! TUM! Coração da Terra**. Caderno e CD de Danças Circulares da Paz, para todas as idades. Disponível para compra em: <<https://goo.gl/jr85fW>>.
- ❖ Bibliotecas de recursos sobre Infância e Natureza:
 - Acervo do Programa Criança e Natureza: <<https://goo.gl/2kBWNB>>.
 - Biblioteca *online* da rede Children & Nature (artigos científicos e outros recursos): <<https://goo.gl/hB7qmy>>.

5.6 Outras iniciativas

Para finalizar esse estudo exploratório, incluímos na seguinte lista os nomes e referências de outras iniciativas que podem ter pontos em comum com a abordagem que apresentamos. Novamente, não aspiramos a realizar um mapeamento completo das iniciativas que existem, apenas citar algumas de cuja existência soubemos durante a realização desse estudo exploratório que podem servir de referência. No último link podemos encontrar um mapa de iniciativas de “educação transformadora” que ilustra a multiplicidade de projetos em busca de novos caminhos pedagógicos.

- ❖ **Cidade Escola Ayni**: Escola e comunidade de educação e sustentabilidade em Guaporé, Rio Grande do Sul. Mais informação: <<https://goo.gl/P1MgTS>>.
- ❖ **Colo da Montanha**: Comunidade de aprendizagem em Teresópolis. Mais informação: <<https://goo.gl/nGCHcx>>.
- ❖ **Terra Viva**: Iniciativa de Aprendizagem Ativa e Floresta Escola. Mais informação: <<https://goo.gl/tJXbnL>>.
- ❖ **Quintal de infâncias**: Projeto itinerante de encontros brincar ao ar livre no Rio de Janeiro. Mais informação: <<https://goo.gl/P4A7SZ>>.
- ❖ **Quintal de estrelas**: Iniciativa itinerante-brincante de Fabrícia de Carvalho, educadora em Nosso Quintal. Mais informação: <<https://goo.gl/kv8a3R>>.
- ❖ **Espaço Cria**: Escola de educação infantil baseada no brincar livre em contato com a Natureza, em Cosme Velho, Rio de Janeiro. Mais informação: <<https://goo.gl/nu5xj4>>.

- ❖ **Jangada Escola:** Escola de educação infantil e experiências significativas entre cultura e natureza, em Cosme Velho, Rio de Janeiro. Mais informação: <<https://goo.gl/FeLnis>>.
- ❖ **Casa Redonda:** Espaço na natureza de educação infantil e estudos sobre a cultura da infância, em Carapicuíba, São Paulo. Mais informação: <<https://goo.gl/jda6Lt>>.
- ❖ **Instituto de Arte TEAR:** Organização da sociedade civil que atua com arte natureza, produção cultural e educação. Mais informação: <<https://goo.gl/BeC7bW>>
- ❖ **Movimento Infância In Natura - MIIN:** Projeto de educação infantil no Rio de Janeiro pautado na permacultura, agroecologia, música, teatro e artes. Mais informação: <<https://goo.gl/MecWxy>>.
- ❖ **Ecobé Projetos Pedagógicos:** Empresa de educação ambiental inspirada na alfabetização ecológica, ecopedagogia, pedagogia simbólica, permacultura, entre outras. Mais informação: <<https://goo.gl/B6sxaQ>>.
- ❖ **Programa Criança e Natureza:** Mais informação: <<https://goo.gl/cZvGJQ>>.
- ❖ **Instituto Alana:** Organização que coordena programas com foco no direito de desenvolvimento integral da criança. Mais informação: <<https://goo.gl/xY5jpp>>.
- ❖ **Instituto Romã:** Rede de profissionais, programas e vivências com foco no aprendizado sequencial, ecologia profunda e ecopsicologia, entre outras. Mais informação: <<https://goo.gl/iSU6mt>>.
- ❖ **NINA - Núcleo Infâncias Natureza e Arte:** Núcleo de estudos, eventos e atividades da UNIRIO. Mais informação: <<https://goo.gl/r73Lic>>.
- ❖ **Programa Escolas Transformadoras:** Programa que mapeia iniciativas pedagógicas transformadoras no Brasil: <<https://goo.gl/cjLhiX>>; e no exterior: <<https://goo.gl/HViJLU>>.

CONCLUSÕES

Chegamos ao final desse trabalho com a sensação de estar apresentando uma pesquisa inacabada, pela própria natureza inesgotável da *pergunta aberta*. Abordamos essas conclusões apenas com a pretensão de colocar um contorno à experiência de descoberta iniciada nesse estudo exploratório. A seguir, esboçamos alguns traços de uma postura da qual nos contagiamos nas leituras e na observação participante nos projetos.

Através das referências consultadas, encontramos três possibilidades de conceber a natureza: como ideia abstrata, como o mundo diferente de nós (elementos da paisagem e outras espécies) e como todo o que existe (incluído o próprio acontecer humano: morte e vida). O passo da primeira concepção à terceira permite diminuir a separação humano/natureza, descrita como característica própria da cultura ocidental por vários autores. Para isso, sugerimos empreender formas de aproximação física à natureza-ambiente (para reduzir o afastamento) e de identificação com essa (para reduzir a alienação).

Para promover a aproximação propomos passar de relacionar-nos com a ideia abstrata de *natureza* a entrar em relação com a materialidade do mundo. Para isso, propomos multiplicar as experiências de contato direto com elementos naturais (de preferência, em práticas ao ar livre ou, alternativamente, levando esses elementos aos espaços *entre paredes*).

Para estimular a identificação, sugerimos a experimentação do nosso viver como *Natureza* acontecendo. Essa proposta abre uma possibilidade de pesquisa permanente, pois sugere experimentar a própria existência a cada instante. Aqui, contando com a possibilidade de infinitas *experiências de mundo*, nos limitamos a descrever uma postura de experimentação disposta a se surpreender com a própria vida, no contato com outras naturezas. Assim, destacamos o convite a investigar a própria vida natural nas dimensões racional, emocional, corporal, espiritual etc, buscando a integração não hierárquica das mesmas.

Podemos interligar a aproximação e a identificação em práticas ao ar livre em que explicitamos a ideia de que *somos natureza*, propomos convites à experimentação e mobilizamos corpo, mente, emoção e expressão. Também, diferenciamos duas possibilidades de aprender *com* a Natureza que servem especialmente à aproximação e à identificação.

Por um lado, podemos aprender dos fenômenos da natureza-ambiente observando seus acontecimentos e inter-relações (e participando nesses em maior ou menor medida, desde a intervenção agroflorestal à contemplação, por exemplo). Nessa aproximação, quantos mais sentidos participam do contato com qualquer fenômeno, mais vias de conexão estão disponíveis para facilitar a aprendizagem. Também destacamos a diferença entre a

aprendizagem entendida como acúmulo e reprodução de informação, e como integração e elaboração de um saber próprio. As práticas na agrofloresta, a oficina de abelhas e a ordenha no *Arte na Terra* são alguns exemplos de participação *de corpo inteiro* em processos naturais que envolvem outros seres vivos. As experiências com argila em Terra Una, com fogo e giz de cera no *Nosso Quintal*, a observação continuada de processos naturais nesse mesmo projeto e a fogueira (em vários deles) também ilustram esse tipo de aprendizagem *literal* sobre processos da natureza-ambiente.

Por outro lado, enxergamos a possibilidade de buscar a identificação da natureza-humana com a natureza-ambiente através do *pensamento analógico*. Esse permite elaborar metáforas sobre processos que não são diretamente os que observamos, e que se referem às relações sociais humanas, seja no plano individual, interpessoal ou sistêmico. Essas podem contribuir a questionar a concepção da cultura como algo diferente da Natureza, estabelecendo elos de identificação entre o que consideramos cultural (pensamentos, lembranças, desejos ou imaginações, aos que aludimos) e natural (acontecimentos que estamos observando nesse instante no ambiente e que nomeamos na metáfora). Apesar de ser possível elaborar metáforas sem estar necessariamente em um espaço aberto, o estímulo direto da natureza-ambiente instiga a criatividade para estabelecer esse tipo de paralelismos. As atividades “*Ver-de perto*” e “*Museu ao ar livre*”, que acompanhamos no *Arte na Terra*, podem servir como convite para buscar essa identificação através da expressão escrita, como ilustra o apêndice 1. Também é possível estabelecer esses vínculos desde a imaginação e a fantasia (por exemplo, na representação teatral de processos naturais e a roda de apresentação como ser vivo no *Arte na Terra*, nas fábulas de Ananse e a borboleta e na “*Teia da vida*” em Terra Una, e na subida e descida da pedra “como lagartixa e caranguejo” em *Nosso Quintal*).

Encontramos essa percepção integrada (corpo/mente e humano/natureza) em culturas tradicionais e não ocidentais, e identificamos a existência de iniciativas que se inspiram nessas buscando possibilidades de integração. Na história da filosofia ocidental, contribuições de pensadores como Spinoza, Nietzsche e Rousseau também podem inspirar convites para a identificação e o encontro. Se consideramos que não há diferença entre humano, natureza, perfeição e realidade, *natureza é todo o acontecimento do mundo e todo acontecer de cada um*. A partir disso, enxergamos um convite ao reconhecimento e à afirmação da vida em todas suas formas e dimensões.

Na investigação do que *pode o corpo* identificamos a sensopercepção e o brincar livre como duas estratégias para estar presente, existindo para si. Na sensopercepção, dirigimos o

foco da atenção à experimentação da sensorialidade, aumentando a consciência corporal. Partindo dos cinco sentidos, podemos pesquisar os matizes das percepções que esses oferecem, e passar a descobrir outras sensações que não se encaixam nesses, como a percepção do próprio peso, a contração muscular ou a sensação de fome. O contato com nós mesmos permite perceber-nos como *corpos vivos, natureza material*, e pesquisar a autonomia do próprio corpo para dar resposta a sensações físicas e emocionais. Por exemplo, dormir quando estamos cansados ou sair para caminhar quando estamos inquietos. No brincar livre, encontramos um convite à expressão do movimento próprio. A ausência de diretrizes permite a emergência do que pulsa, do que quer vir a ser na natureza que se expressa através de cada corpo. A possibilidade sem imposição permite que surjam movimentos que expressam a vontade de criação de vínculos, e que esses se estabeleçam quando os desejos se encontram.

Seguindo o pensamento de Spinoza, a través da experiência do mundo podemos conhecer os afetos e escolher os que cuidam da vida, passando do *padecer* ao *agir*. E com isso, aumentar nossa disponibilidade para estabelecer relações com o mundo e intervir nele. Entendemos que para que essas intervenções no mundo sejam em direção de cuidar da vida é fundamental sentir confiança em si e nos vínculos de apoio, experimentar espaços seguros. Por isso, sugerimos a educadores e guias de atividades ao ar livre uma postura de escuta que acolhe a vida que emerge (“não há certo e errado”) e que sabe esperar (“cada um no seu tempo”). Para esses, ainda é reservada uma parcela de poder sobre o movimento dos estudantes/participantes que permite *dirigir* as propostas. Aqui, sugerimos renunciar a essa possibilidade e experimentar uma postura de *não saber* que estimula a criatividade, pela vontade de conhecer o que pode brotar da ausência de expectativas. Sustentar a pergunta de “*como?*” e observar a resposta no *dever*, no que *vem a ser* a cada instante.

Estendemos o convite à observação e experimentação de si: conscientes de que somos natureza, experimentar-nos como corpos vivos, habitar as sensações e tomar consciência do próprio movimento. A partir da observação dos afetos, no encontro com outras naturezas, como responde meu ser corpo-mente à interação com o mundo? Esse convite implica esquecer o resultado e brincar, para descobrir como nossa natureza *acontece*, também.

Acreditamos que essa postura contribui à emergência da diversidade de existências, frente a outra atitude que se autolegitima a si mesma como única possibilidade. E que, imersos em uma cultura que separa e hierarquiza, precisamos adquirir um *compromisso com a vida* em nível individual, interpessoal e sistêmico. Podemos perguntar-nos, ainda, se a morte

não faz parte dessa, imaginando estratégias que abafam pulsões de vida para cuidar do *bem* (do silêncio, da ordem, do progresso...).

Lembrando dos aprendizados na agrofloresta, não há como não reconhecer que a morte pode servir à vida, em forma de adubo. Mas talvez com a seguinte pergunta podemos responder em cada caso: o movimento serve à vida, ou a diminui?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.
- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: Jodelet, D. (Dir.). **Les représentations sociales**. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ALVES, D. Sensopercepção em ações de educação ambiental. **Antecipações**, n. 7, out. 1995, Brasília-DF: INEP, MEC, 1995. (Série documental).
- ALVES, D.; PERALVA, L.M. **Olhar Perceptivo**. Percepção, corpo e meio ambiente. Brasília: Centro Nacional de Informação Ambiental, 2010.
- AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH. **Effects of outdoor education programs for children in California**. Palo Alto, CA: Author, 2005.
- ANDRADE, D. F. DE; SORRENTINO, M. Da Gestão Ambiental à Educação Ambiental: As Dimensões Subjetiva e Intersubjetiva nas Práticas de Educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 8, n. 1, p 88-98, 2013.
- ANGEL-MAYA, A. Ciencia, cultura y medio ambiente. **Cuadernos de Agroindustria y Economía Rural**, n. 26, p. 101-106, 1991.
- ANGEL-MAYA, A. **El reto de la vida**. Una introducción al estudio del medio ambiente. Bogotá: Ecofondo, 2013.
- ARCHIMEDES-EARTH. Forest Schools Practitioner Open Award Level 3. [Online] Disponível em: <<https://goo.gl/rfzSe9>>.
- ARTE NA TERRA. Site. Disponível em: <<https://goo.gl/SBessF>>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- BADDOE, A.; DIAKITÉ; B. W. **Histórias de Ananse**. Rio de Janeiro: Ed. SM, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS FILHO, C. de. Quem somos nós? Baruch Spinoza por Clóvis de Barros Filho. Direção: Coleta Filmes. São Paulo: Coleta, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/En6J1M>>. Acesso: 10 set. 2018
- BARROS, M.I.A. **Desemparedamento da Infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Prefácio da Profa. Dra. Lea Tiriba. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Instituto Alana, 2018.
- BAUMAN, Z. **La globalización**. Consecuencias humanas. 2. ed. México-DF: FCE, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CADERNOS e caminhos. Site. Disponível em: <<http://www.cadernosecaminhos.com/>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

CAPPARELLI, S. **30 Fábulas contemporâneas para crianças**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2008.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

CARERI, F. **Walkscapes**. O caminhar como prática estética. São Paulo: GG, 2013.

CARTA dos Povos e Comunidades Tradicionais do Semi-Árido. Encontro de Pesquisadores, Povos e Comunidades Tradicionais do Semi-Árido. 08-12 dez. 2008. Universidade Estadual da Bahia, Paulo Afonso. Disponível em: <<https://goo.gl/9mgSw1>>. Acesso em: 21 set. 2018.

CASTRO, J.; FARINA, C. Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 2, p. 179-184, 2015.

CASTRO, S.M.; ALVES, D. Senso percepção e educação ambiental: Uma proposta de trabalho com grupos de yoga. **Educação Ambiental em Ação**, n. 46, dez. 2013 - fev. 2014. [Online]. Disponível em: <<https://goo.gl/Vei6rb>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. Em torno da política do corpo. **Mulherio**. Ano 2, n. 6. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p.8-9, 1982. Disponível em: <<https://goo.gl/9gkB27>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

CHAUÍ, M. Entre dois Mundos 30 anos de experiências do pensamento. Marilena Chauí. Os sentidos da paixão. Produção: Promoção e Difusão Cultural FBN. Rio de Janeiro: FBN, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/WGDdehR>>. Acesso: 30 set. 2018.

COHEN, M. **Reconnecting with nature**: finding wellness through restoring your bond with the earth. Lakeville: Ecopress, 2007.

CORNELL, J. **Brincar e Aprender com a Natureza: guia de atividades infantis para pais e monitores**. São Paulo: Companhia Melhoramentos; SENAC, 1996.

CORNELL, J. **Sharing the Joy of Nature. Nature activities for all ages**. Nevada City: Dawn Publications, 1989.

DAVIS, W. Schooling the World: The White Man's Last Burden (Original). Direção: Carol Black. 2010. Youtube. Disponível em: <<https://goo.gl/zPdXD9>>. Acesso: 18 set. 2018.

DE BIASE, L.; SILVA JÚNIOR, R. D. **Curso de fundamentação para projetos em Agricultura Sustentável**: Diálogos entre Agroecologia e Antropologia. Piracicaba: Instituto Casa da Floresta, 2010.

DEBORD, G. La separación consumada. In: _____. **La sociedad del espectáculo**. Paris: Champ Libre, 1967. cap. 1. Tradução de: Maldejojo para Archivo Situacionista Hispano. [Online]. Disponível em: <<https://goo.gl/MpDXVw>>. Acesso: 19 set. 2018.

DEBORD, G. Teoría de la deriva. In: **Internacional situacionista**. Vol. I: La realización del arte. Madrid: Literatura Gris, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/BV8dH3>>. Acesso: 22 out. 2018.

DELEUZE, G. **Spinoza**. Filosofía práctica. São Paulo: Escuta, 2002.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

EL BOTÓN de nácar. Direção: Patricio Guzmán. 2015. Cnubis. Disponível em: <<https://goo.gl/8B18m6>>. Acesso: 13 mar. 2018.

FEDERICI, S. **Calibán y la bruja**. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

FREIRE, H. La escuela es el bosque. **Cuadernos de pedagogia**, n. 407, p. 72-75, 2010.

FREIRE, P. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Cap.2, p. 33-42.

GALLEGOS-ANDA, C. E.; FERNÁNDEZ, C. P. (Eds.) **Los derechos de la naturaleza y la naturaleza de sus derechos**. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLEIZER, M. A. **Spinoza & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GREENBOW INSTITUTE. Patrick Harrison Greenbow Training. Site. Disponível em: <<https://goo.gl/F4J9pq>>. Acesso em: 13 set. 2017.

GUATTARI, F. **Las Tres Ecologías**. Valencia: Pre-Textos, 1990.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, L. S. Rousseau e Nietzsche: de como a ideia de Natureza estabelece o devir. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 21, p. 208-218, 2012.

HUH, S. Y.; GORDON, C. M. Vitamin D deficiency in children and adolescents: Epidemiology, impact, and treatment. **Reviews in Endocrine and Metabolic Disorders**, v. 9, n. 2, p. 161–170, 2008.

KUO, F. E.; TAYLOR, A. F. A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. **American Journal of Public Health**, v. 94, n. 9, p. 1580–1586, 2004.

KUO, M. How might contact with nature promote human health? Promising mechanisms and a possible central pathway. **Front. Psychol**, v. 6, n. 1093, p.1-8, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE BRETON, D. **El sabor del mundo**. Una antropologia de los sentidos. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

LE BRETON, D. **Elogio del caminar**. Madrid: Ediciones Siruela, 2017.

LOUV, R. Do Our Kids Have Nature-Deficit Disorder? **Educational leadership**, v. 67, n. 4, p. 24-30, 2009.

MAE-UFPR. **Contos Africanos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

MAREK BENNET. Multiple Intelligences & Comics Education. Site. Disponível em: <<https://goo.gl/UbQQQb>>. Acesso: 15 nov. 2018.

MARQUES, M. R. **Afeto e sensorialidade no pensamento de B. Spinoza, S. Freud e D. W. Winnicott**. Dissertação de Mestrado (Psicologia Clínica) PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/NJ8tc1>>. Acesso em: 02 set. 2018.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 10. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo, 2001.

MÉNDEZ GONZÁLES, J. E. **Emoção como fundamento das interações humanas: um estudo a partir das obras de Humberto Maturana**. Dissertação de mestrado (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

MENDONÇA, R. **A experiência na natureza segundo Joseph Cornell: A educação pelas pedras-ecoturismo e educação ambiental**. Célia Serrano (Org.) São Paulo: Editora Chronos, 2000.

MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2017.

MERCHANT, C. **The Death of Nature: Women, Ecology, and the scientific revolution**. San Francisco: Harper & Row, 1980.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

METZNER, R. **Green psychology**. Transforming our relationship to the earth. Rochester, Vermont: Park Street Press, 1999.

MIDGLEY, M. **Beast and Man: The Roots of Human Nature**. Ithaca: Cornell University Press, 1978.

- MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, 2011.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NAHUELPAÑ, E, C. **Recado confidencial a los chilenos**. Santiago de Chile: LOM, 1999.
- NIETZSCHE, F. **La Gaya Ciencia**. Madrid: Cofás, 1995.
- NOGUERA, A. P. **El reencantamiento del mundo**. México-DF: PNUMA. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2004.
- NOGUERA, A. P. Las potencias del olvido en el habitar ambiental. Conferencia Primer Seminario Latinoamericano sobre Pensamiento Ambiental y Hábitat, Movimiento Allegro: El Territorio, Experiencia Reflexiva en Hábitat, Medellín. 25-26 maio, 2011.
- NOSSO QUINTAL. Site. Disponível em: < <https://goo.gl/NPDPib>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- OHITIKA, W. **Acusación a la Sociedad Industrial**. 2ª ed. Tlatelolco: Ediciones La Social, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/BdV9aj>>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D.. Pesquisa social e ação educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. Cadernos do CEI. Suplemento n. 20. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1978.
- OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: Danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, 2010.
- PÁDUA, E. M. M. DE. **Metodologia da pesquisa: abordagem teóricoprática**. 17 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3ªed. London: Sage Publications, 2002.
- PIJOAN, M. B. **Vidas a la intemperie**. Nostalgias y prejuicios sobre el mundo campesino. Logroño: Pepitas de calabaza, 2017.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11 – 20, 1992.
- REGRESO a la Madriguera. Direção: Jaime Sepúlveda V. Janeiro, 2011. Youtube. Disponível em: <<https://goo.gl/8x8Ms6>>. Acesso: 21 out. 2018
- RODRIGUES, C. O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas Experienciais de educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p.303-327, 2015.

- ROSE, K. A.; MORGAN, I. G.; IP, J., KIFLEY, A.; HUYNH, S.; SMITH, W. Outdoor activity reduces the prevalence of myopia in children. **Ophthalmology**, v. 115, n. 8, p.1279–1285, 2008.
- ROZZI, R.; ARANGO, X.; MASSARDO, F.; ANDERSON, C.; HEIDINGER, K.; MOSES, K. Filosofía Ambiental de Campo y Conservación Biocultural: El Programa Educativo del Parque Etnobotánico Omora. **Environmental Ethics**, v. 30, p. 115-128, 2008.
- RUEDA, L. I. Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. **Atención Primaria**, v. 23, n. 8, p. 108-122, 1999.
- SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SCHOOLING the World: The White Man's Last Burden (Original). Direção: Carol Black. 2010. Youtube. Disponível em: <<https://goo.gl/UzBEZi>>. Acesso: 18 set. 2018.
- SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.
- SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basic of qualitative research: grounded theory and techniques**. London: Sage, 1990.
- TARJA BRANCA. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. 2014. Videocamp. Disponível em: <https://goo.gl/ZW4fi6>.
- TERRA UNA. Site. Disponível em: <<https://goo.gl/wscGUh>>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.
- TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. Trabalho apresentado em 29ª Reunião Anual da Anped. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Série Reuniões Científicas. 2006. [Online]. Disponível em: <<https://goo.gl/kz16ry>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNGER, N. M. **Da foz à nascente: o recado do rio**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p.153-155, 2007.

VILLAS BOAS, L. P. S. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. Educ.**, n.19, p. 143-166, 2004.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Transcrição de partilhas na atividade “Ver-de perto” no projeto Arte na Terra, estágio agrícola com estudantes de entre 14 e 16 anos.

Diversidade na natureza-ambiente e entre as naturezas humanas: *“Olhei para as árvores e depois eu raciocinei uma coisa... Que as árvores têm uma grande semelhança com os humanos... Os humanos têm várias peculiaridades, alguns são muito fortes, ou muito francos, ou bem resistentes. As árvores também são assim, todas elas são únicas. Por exemplo, tem uma espécie de árvore que vai ser ótima para construir casa, têm espécies de árvores que vão ser muito fracas, você não vai poder construir nem uma cadeira, mas vão dar frutos muito gostosos que vão nutrir seu corpo. (...) Tem humano que é muito bom em unir às pessoas, tem humano que sabe construir, que é resistente...”*

Poema: *“Em um dos primeiros dias do planeta Terra, o sol estava aquecendo e dando vida à natureza, dando vida a cada flor, a cada árvore e a cada ser vivo... até que viu uma folhinha, tão delicada, tão perfeita em seu formato único que se excedeu observando-a. O sol, então, manchou uma pontinha da folha, manchou-a de vida. Resolveu deixar a folhinha do jeito que estava para que qualquer humano que a visse relembresse da vida; que o sol manchou cada ser humano com um pouquinho de sua luz, fazendo cada um tão especial e lindo.”*

Cooperação: *“Eu tive a sorte de ver uma folha caindo encima de outra folha, que já estava encima de outra folha... Aí ficaram três folhas empilhadas, e eu pensei... (várias vezes desde segunda-feira) que a natureza se ajuda, de qualquer jeito.”*

Ações e afetos: *“(...) Dependendo do jeito que você mexe com a terra, que você trata, ela reage do mesmo jeito que você tratou. Vamos supor, não é que aqui no meio da trilha a gente passou por uma estrada onde passa carro? Então, o pneu passa por cima dela e ela fica mais seca, mais dura... Você pode colocar isso no mundo, nos sentimentos de alguma pessoa, ou em qualquer coisa que você quiser colocar (...) Se você molha a terra ela fica mais fofo, mais molhada, se você afoga ela...”*

Presente, devir (Observando uma rama horizontal semiquebrada com galhos crescendo verticalmente): *“A minha atenção ficou voltada para essas árvores aqui e me chamou muito a atenção porque... o que estava seguindo um curso, abruptamente mudou. Parece que as duas sofreram algum encontro, algum desencontro, algo imprevisível, que fez elas mudarem o curso do crescimento e... Aí pensando um pouco no que a gente já pensou do “aqui e agora” (...) é essa entrega de caminhante, né? Pode até traçar, mas o que passou e o que vem, a gente têm que confiar, né? Cada... encontro e desencontro que tem é uma oportunidade para a gente fazer nosso caminho até um poço de luz, e as árvores sempre vão em busca da luz. Podem ter um passo em falso, mas à frente crescem em direção ao sol.”*

Apêndice 2 - PROPOSTA DE OFICINA

Lugar: Reserva Ecológica de Guapiaçu, Cachoeiras de Macacu, RJ.

Público alvo sugerido: *Jovens Guardas* (adolescentes que participam do Programa de Educação Ambiental da REGUA).

Estratégia de estrutura da prática: Sequência de aprendizagem vivencial (Cornell, 1997).

Duração: 2-3 horas

ROTEIRO:

1. Chegada: (Entrar em contato com o corpo)

❖ Soltar o corpo: em roda, movimentamos dedos, braços, para a frente e os lados, balançando e soltando os músculos e movimentando as articulações.

2. Apresentação: (Identificação Ser humano/Natureza)

❖ Apresentação e analogia com um ser vivo: em uma roda de apresentação, acompanhamos nosso nome de um ser vivo que nos representa hoje. Convite para consultar internamente: “Como estou me sentindo agora? Qual ser vivo poderia representar meu estado anímico?”. Podemos lembrar da possibilidade de identificar-se com seres não móveis, ampliando o abanico de opções a todos os reinos. E especificar que nos referimos a “hoje” ou “agora”, e ao nosso “estado” e não ao nosso “ser”, para destacar que o sentir é mutável, e que podemos identificar as sensações com diferentes seres em diferentes momentos.

3. Despertar o entusiasmo: (Movimento; conexão entre o grupo)

*Proposta para escolher duas atividades entre as seguintes, dependendo do estado de agitação ou baixa energia do grupo.

❖ Mandar sopros na roda com distintos gestos da mão: gesto suaves a quem está do lado e enérgicos a quem está mais longe.

- ❖ **Palma-flecha:** damos uma palma e deslizamos uma mão sobre a outra enviando o movimento para alguém da roda, como uma flecha. O som e o movimento nos ativam, elevando a energia do grupo.
- ❖ **Trocar de lugar com alguém na roda comunicando essa intenção com um olhar fixo,** que antecede e acompanha o movimento.
- ❖ **Mandar uma intenção somente com o olhar e um pequeno movimento do corpo, sem sair do lugar.**

(15 minutos)

4. Concentrar a atenção: (Experimentar diferentes perspectivas)

- ❖ **Luneta de papel:** com uma folha de papel, formamos uma luneta com dois visores, um maior e outro menor. Observamos através de cada um deles, contrastando a visão de detalhe e a visão global. Perguntamos: “Qual é a diferença? Como se sente? Qual prefere cada um? Uma forma é melhor do que a outra, ou será que são complementares?”.

Essas perguntas durante a experimentação convidam a adentrar no universo de sensações e expressar as preferências, compartilhar pontos de vista e refletir em conjunto. Podemos introduzir a temática da existência de diferentes formas de olhar, e consultar internamente a disposição para entrar e sair do zoom, e a preferência entre o foco no detalhe e a abrangência do contexto.

- ❖ **Buraco na mão:** com a mesma folha de papel formamos um cilindro, o colocamos como visor ao lado direito da mão esquerda e colocamos o olho direito no visor, abrindo os dois olhos. Observamos o efeito visual de ter um buraco na mão e escutamos as reações. Perguntamos: “O que acontece? Quais reflexões surgem desta experiência?”.

(30 minutos)

5. Dirigir a experiência: (Sensopercepção e expressão criativa no encontro com a natureza-ambiente)

A) Foco na percepção sensorial

- ❖ **Exercícios grupais de senso-percepção:** formamos um círculo com galhos no chão e uma roda em pé, ao redor, e seguimos as seguintes dinâmicas.

(1) Damos um passo para dentro do círculo, todos ao mesmo tempo, conscientizando a entrada no processo.

- (2) Caminhamos olhando nos olhos das pessoas com quem cruzamos, observando o espaço que ocupam.
- (3) Tampamos nossos ouvidos com as mãos e focamos na percepção das vibrações dos passos do grupo no chão, lembrando dos animais que percebem a presença humana dessa forma.
- (4) Caminhamos devagar, colocando primeiro o lateral do pé, imaginando um caminhar cuidadoso de entrada na floresta.
- (5) De olhos fechados, tentamos perceber a presença das pessoas que caminham junto a nós, aguçando a percepção dos outros sentidos.

❖ Cinco sons: permanecemos alguns minutos de olhos fechados e em silêncio, prestando atenção às percepções sonoras, até identificar cinco sons diferentes. Depois compartilhamos todos os sons que o grupo escutou, imaginando em conjunto um mapa sonoro do ambiente.

(30 minutos)

B) Sensopercepção e encontro

❖ Trilha do silêncio: em uma trilha na floresta, caminhamos deixando espaço umas pessoas entre as outras, para fazer o percurso sozinhas. Convidamos a buscar um estado sensível, prestando atenção e deixando chegar os sons, os cheiros, a percepção da presença de seres vivos, da temperatura, do vento, da luminosidade: “Nesse primeiro momento é você com você mesmo, tentar observar, sentir, ser tocado pela Natureza, se abrir para ela”.

*Realizamos previamente a trilha e inventamos categorias para sugerir elementos que identificar (por exemplo: cheiro bom, diferença de temperatura, algo que traga uma reflexão, cooperação da natureza, vestígio de animais). Essas categorias, que os participantes escrevem em um papel antes de iniciar a trilha, sugerem ideias de elementos aos quais os participantes podem prestar atenção durante o percurso.

(30 minutos)

❖ “*Ver-de perto*”: aqui o convite é para caminhar por separado e de forma livre na floresta (em um espaço delimitado que combinamos no início) até que somos chamados por algum detalhe, elemento natural, ser vivo ou paisagem específica. Surge, então, um fio de conexão que, se seguimos, nos leva a aproximar-nos com mais atenção ou mais sentidos, de forma que o primeiro chamado curioso pode dar passo a outras sensações e pensamentos. O convite é para registrar o que surge desse encontro (em palavras, poesia, desenho...),

materializando as emoções e reflexões que o contato com a natureza-ambiente desperta na nossa natureza-interna. Depois de aproximadamente 10 minutos, voltamos à roda e compartilhamos os registros com o grupo.

(30 minutos)

6. Compartilhar a inspiração: (Reflexão conjunta sobre a experiência)

❖ Roda de fechamento: em uma roda final, dedicamos um tempo a comentar as práticas realizadas. Com o formato “celebro / lamento” podemos receber *feedbacks* sobre o que funcionou melhor e o que poderia melhorar.

(15 minutos)

ANEXO

Anexo 1 - Exemplo de formulário de análise de riscos. Adaptado de *Forest Schools Practitioner Open Award Level 3 - Archimedes Earth 2016*.

Introdução em Floresta Escola, setembro, 2017.

Lugar:	<i>Bosque da UBM, Barra Mansa</i>		Nome:	<i>Inés Gómez</i>		Data:	<i>24/09/2017</i>			
Descrição do lugar/ atividade / ferramentas: (proprietário, flora e fauna, acesso, veículos, água, atributos interessantes, outros comentários...) <i>Propriedade privada da UBM. Insectos e pequenos mamíferos e aves. Flora predominante: eucalipto, pinheiro e capim alto, algumas árvores espinhentas. Subidas íngremes até os locais das atividades. Caminhos amplos para a chegada de carros, depois trilhas largas onde passam motos/bicicletas. Fontes de água somente na descida. Perto da universidade e da cidade. Sinal de celular.</i>										
	Perigo	Dano	Grupo de risco	Medidas preventivas existentes	Probabilidade (P) 1-5	Severidade (S) 1-5	Nível (PxS) 1-25	Novas medidas preventivas (se $PxS \geq 12$)	Implementação Quem? Quando?	Benefícios da existência do risco ^{*2}
1	<i>Buracos no chão</i>	<i>Entorse tornozelo</i>	<i>Crianças de 7 anos 1ª experiência de Floresta Escola</i>	<i>Avisar às crianças da existência de buracos</i>	3	4	12	<i>Sinalizar os buracos com bandeiras</i>	<i>Monitores e crianças 1º dia de atividades</i>	<i>(S) cuidado da segurança própria e do grupo (F) percepção do espaço, consciência corporal, motricidade (I) consciência do risco, busca de soluções (C) alertar do perigo, pedir ajuda (E) reação ante o perigo / ante um acidente próprio ou alheio</i>
2										
3										
Comentários / recomendações, em caso de realizar a atividade neste lugar: <i>Os monitores devem saber qual é o centro de saúde mais próximo e guardar os telefones de emergência. Avisar na Universidade que terá atividade no bosque.</i> Principais preocupações: <i>Boa avaliação do nível de gravidade, ver se o acidentado pode caminhar para identificar se é torcedura ou entorse.</i> Atributos positivos: <i>A busca e implementação de soluções para evitar que aconteçam acidentes nos buracos permite ao grupo tomar consciência dos riscos e cuidar do bem-estar coletivo. Permite trabalhar a empatia e a responsabilidade. A identificação e sinalização dos buracos pode ser feita através de um jogo.</i>										

^{*1} O nível de severidade responde aos seguintes critérios, em função dos cuidados necessários em caso de acidente:

1- Leve: Atenção e colo

3- Grave: Uso do kit de primeiros socorros

5: Perigo de morte

2- Pouco grave: Curativo leve (bandeje, venda...)

4- Muito grave: Kit de primeiros socorros e ajuda externa

^{*2} Para especificar os benefícios, estes podem ser classificados nas categorias (S)ocial, (F)ísico, (I)ntelectual, (C)omunicação, (E)mocional.