

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

FELIPE KOITI HIGASHI

**Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista: um
estudo de caso**

São Paulo

2014

FELIPE KOITI HIGASHI

Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista: um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Escola de Artes, Ciências e
Humanidades da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Bacharel em Gestão
Ambiental.

Área de concentração: Educação
socioambiental

Orientador: Profa. Dra. María Elena Infante-
Malachias

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Higashi, Felipe Koiti

Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista : um estudo de caso / Felipe Koiti Higashi ; orientadora, Maria Elena Infante-Malachias. – São Paulo, 2014
60 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Ambiental) -- Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo

1. Educação ambiental. 2. Meio ambiente – Influência do homem. 3. Educação infantil. 4. Natureza. 5. Humanismo. I. Infante-Malachias, Maria Elena, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 577.07

Nome: HIGASHI, Felipe Koiti

Título: Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista: um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Bacharel em Gestão Ambiental.

Aprovado em: 19 de dezembro de 2014

Banca Examinadora

Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias

Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Prof. Dr. Cristiano Luis Lenzi

Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Profa. Dra. Celi Rodrigues Chaves Dominguez

Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades

À minha família, que pode me proporcionar o amadurecimento dos meus sistemas sensoriais a fim de estabelecer conexões com o meu mundo. E assim, me ensinando a guiar com os meus próprios pés e seguir o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Tudo o que eu aprendi de maneira significativa, guardarei para sempre. E, partindo dessa premissa é que eu gostaria de retribuir todo o carinho por meio de palavras. Afinal, "o sentido das palavras não está nas palavras. Nós é quem damos sentidos as palavras."

A minha primeira e grande motivação agradeço a mim mesmo, pois é partindo de minhas inspirações que impulsionei a minha aprendizagem e estabeleci condições para que ela ocorresse. Mesmo diante de emoções como medo, ódio, amor, desejo, frustração.

Para que eu chegasse na ideia de agradecer a mim mesmo, tenho que citar nomes de seres cujo deram sentido as palavras. Desta forma, agradeço,

A minha mãe, **Liliana Matiko Kiko Higashi**, minha progenitora e a mulher na qual fez com que a aprendizagem fosse um fator importante em minha formação. Graças a ela pude ter bons conselhos sobre o certo-errado, amor-ódio, e tantas outras concepções que me fizeram ser quem eu sou.

Ao meu pai, **Edson Kazuo Higashi**, homem responsável por me instruir e mostrar como a vida é difícil. Como ele sempre diz: "A vida é dura para quem é mole". Percebi que era preciso fazer ou se não alguém faria por mim, e se isso acontecesse, alcançaria minha independência?! Acredito que não.

Aos meus irmãos, **Cristiane Thiemi Higashi, Patricia Mayumi Higashi e Marcelo Kendy Higashi**, digo que eles sempre serão os compartilhadores de sentimentos e emoções, na alegria ou na tristeza eles estarão para nos encorajar.

A minha tia e minha avó, **Eliana Mitiko Kiko e Ayako Kiko**, respectivamente, mulheres que fizeram da minha angústia o meu aconchego. Afinal, há coisa melhor do que comida de vó?! Obrigado por se preocuparem comigo, desde sempre.

Aos meus avós, **Kazue Higashi, Teruhisa Higashi e Norio Kiko** (*in memorian*), foram e serão os responsáveis por minha existência. Me ensinaram também que o conhecimento *nunca é demais*, quanto mais, melhor. Agradeço em especial Norio Kiko, que viera a falecer no ano passado (2013), mas que deixou um legado e o exemplo de sempre fazer o bem ao próximo, pois assim, não existirão pessoas que sintam ódio de nós, mas sim, admirações.

A minha orientadora e amiga, **María Elena Infante-Malachias**, ser humano que fez da minha inquietude a minha calma, que me abraçou no momento em que suspirava por um apoio na Universidade. Ela diz que: "Ninguém erra **jamaís** no momento de errar, você erra 1 segundo depois." Obrigado por me mostrar o universo do aluno/estudante/sujeito, onde

percebi o que eu queria aprender.

A minha amiga e companheira, **Bianca de Olim Bloise**, menina-mulher que me ajudou a encontrar a luz na escuridão, que me estendeu o braço quando já estava caído, e que continua a me motivar através do amor. Dedico a ela parte deste trabalho, onde estive ao meu lado na confecção deste trabalho e também nas participações das **Rodas de Conversa**.

Deixo aqui, meus sinceros agradecimentos e acolhimento pelo **Colégio Marupiara**, ambiente em que me propiciou o estudo de caso. Obrigado também as conversas que tive com a coordenadora do colégio **Marina Gomes de Paiva Bernardes**.

Por fim, não poderia deixar ausente a importância de laços de amizade que construí ao longo da escola e até mesmo da vida. Estes vínculos foram de grande valia para a minha formação, desde noites mal dormidas (fazendo trabalhos, estudando para provas) até mesmo em ambientes externos que nos serviram para dialogar sobre a vida e faculdade. Sem citar nomes, referencio aqui a importância de todos aqueles que viveram comigo e se eternizaram durante esta trajetória.

A educação   a cultura sob limitação. Cultura   livre.

Leon Tolstoy

RESUMO

HIGASHI, Felipe Koiti. **Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista**: um estudo de caso. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Ambiental) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O sonho por entendimentos que vão além da relação homem-natureza, fez com que me saltasse aos olhos a razão pela qual somos instruídos e educados: Escola e Família. Há uma dificuldade em associar o ensino contemporâneo com a vocação e as reais necessidades dos seres humanos. Muitas vezes, o que acontece é acreditar que a palavra educação é sinônimo de escola, todavia elas não são.

A educação de uma maneira geral pode ser abordada conforme três visões de mundo ou filosofias: comportamentalismo ou *behaviorismo*, cognitivismo e humanismo. A filosofia humanista trata primordialmente o ser como uma pessoa, e este aprendiz é compreendido como um todo: sentimentos, ações e pensamentos. Ao se diferenciar de uma filosofia que tem como primazia o intelecto, o que se tem como resultado: pessoas que não são capazes de amar o homem e a vida, visto que, buscam um "aumento do conhecimento" e não a auto-realização e seu crescimento pessoal.

Face a esse contexto desfragmentado, culminou-se na proliferação de uma educação ocidental moderna que repentinamente se espalhou por todo mundo, e originou um declínio de antigos valores tradicionais, tais como: sabedoria, compaixão, e amor ao próximo.

Por intermédio de um estudo de caso, foi possível inferir sobre a relação criança-natureza numa perspectiva humanista. Apesar de haver um mundo de metodologias aplicáveis ao estudo, me descubro com a possibilidade de se trabalhar com a ética de elementos vivos da natureza, reiterando a ideia de que o ser humano volte a se conectar com o mundo natural. Para esse fim se aplicou a metodologia de roda de conversa.

Os desenhos e as falas das crianças indicaram que existe uma crescente e importante preocupação com o ambiente, e isto nos faz enxergar sobre um futuro cheio de possibilidades.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação socioambiental. Roda de conversa. Valores humanos. Natureza. Amor. Humanismo.

ABSTRACT

HIGASHI, Felipe Koiti. **Analysis of the child-nature relationship from the perspective of a humanistic paradigm:** a case study. 2014. 60 p. Final Paper (Bachelor in Environmental Management) – School of Arts, Science and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The dream of understandings that go beyond the relationship man-nature provoked an interest in me of comprehending the reasons we are instructed and educated: School and Family. There is a difficulty in associating contemporary education with vocation and the real needs of human beings. Often what occurs is to believe that the word education and school are synonymous, but that is not the case.

Education in general can be addressed as three worldviews or philosophies: behaviorism, cognitivism and humanism. The humanist philosophy focuses primarily on the human being as a person, and the lessons are understood as a whole: feelings, actions and thoughts. Which distinguishes itself from a philosophy that has as a priority the intellectual, which results in people who are not able to love human beings and life, because they are seeking an "increase of knowledge" and not self-realization and personal growth.

This defragmented context originated in the proliferation of a modern western education that suddenly spread itself throughout the world, and led to a decline of old traditional values, such as wisdom, compassion, and love to other human beings.

Through a case study, it was possible to include the child-nature relationship in a humanistic perspective. Although there are various methodologies that apply to the study, I find myself with the opportunity to work with the ethics of living elements of nature, reaffirming the idea that the human beings re-connect with the natural world. Thus, a brainstorming methodology was applied.

The drawings and words of children indicated that there is a significant and growing concern for the environment, and that makes us vision a future full of possibilities.

Key words: Child education. Social environmental education. Brainstorming. Human values. Environment. Love. Humanism.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	INTRODUÇÃO.....	13
2.1	Objetivo.....	16
2.2	Hipótese.....	16
3	O INDÍVIDUO	17
3.1	Relação criança-natureza	17
4	CORRENTES FILOSÓFICAS.....	19
4.1	Humanismo.....	19
5	CAMPO DE PESQUISA: COLÉGIO MARUPIARA.....	21
6	AS RODAS.....	22
7	METODOLOGIA	25
7.1	A escolha da escola	25
7.2	Descrição dos grupos.....	26
7.3	Rodas de conversa	26
7.3.1	<i>As conversas</i>.....	27
7.3.2	<i>Os desenhos</i>	28
7.4	Pré-teste realizado	28
8	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	30
8.1	Análise das produções artísticas.....	33
8.2	Grupo I – 2º ano	37
8.3	Grupo II – 3º ano.....	40
8.4	Grupo III – 4º ano.....	46
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS.....	53
	ANEXOS.....	55

1. APRESENTAÇÃO

*"As árvores são tipo uma pessoa, elas são cuidadas (seres vivos), elas são maltratadas e elas tem sentimentos também e ninguém liga pra isso, e eles acham que as árvores são objetos qualquer, que pode pegar ela, tirar as coisas dela e jogar no lixo! Eu acho isso muito ruim, então eu fiz um cara aqui, cortando a árvore, e elas ficam tristes! Porque a árvore é como um ser humano, ela fica triste quando cortam ela. Foi isso que eu percebi, e foi o que eu fiz."*¹

Penso que todo e qualquer sujeito é um ser que sente, pensa, e age aos estímulos em conformidade com o seu universo. Portanto, a matéria prima deste trabalho sou eu, indivíduo que buscou em sua inquietude explicações favoráveis a sua angústia: o enfraquecimento das relações humanas. Me aproximei da educação tendo ela como o caminho transformador de pensamentos, associando também com o amor já existente entre eu e a natureza.

Desde pequeno fui o filho a ter um amor tátil ao mundo natural – aqui me referindo como animais e plantas -, onde me descobria como um ser que pertencia a aquela beleza cênica, onde compunha uma imensidão de cores e sabores, um amor que era incompreendido, muitas vezes, por familiares. Era intangível de se pensar que uma criança nascida em meio a uma selva de pedras fosse se apaixonar por este mundo.

Sorte ou azar de meus pais, acabei por estabelecer como sonho (desde criança) o objetivo de: “Inventar algo para mudar o mundo!”. Nunca pensei em ser Doutor, Engenheiro, e muito menos dentista ou bancário (profissões de meus pais), isto porque já era de minha paixão esta relação eu-natureza. Diante dos percalços que são vividos por todos nós, deixei de acreditar que fosse possível ocorrer essa transformação...

Porém, certa vez notei que “quando deixamos os sonhos morrerem, morremos um pouco com eles também”, e eis que me caiu a ficha. Assim, ao concluir a ensino médio não tinha a plena convicção do que faria de minha vida – isto porque em meu colégio não me sentia pressionado em prestar e passar numa boa faculdade. Em congruência com o ensino escolar humanista e construtivista, o escotismo também foi um componente impulsionador nesta retomada por um sonho.

Reavendo sobre a minha incerteza acerca do mundo profissional, me colocava em xeque por não saber o que fazer – nesses momentos todos tentam te dar “pitacos”, mas de nada adianta -, é algo que atormenta toda e qualquer vida de um adolescente. Após seis meses estudando

¹ Os trechos em todo início de seção são transcrições das falas das crianças, por isso, não há referências.

num curso pré-vestibular – existe algo mais desumano que isso?! conhecimentos são expelidos como conhecimento, quando na verdade não são -, notei que fora necessário a memorização de conteúdo para que passasse numa faculdade. E foi neste momento em que me encontrei com o curso de Gestão Ambiental, onde era oferecido na Escola de Artes, Ciência e Humanidades (EACH) e Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), ambos oferecidos pela USP mas com vieses diferentes.

Vi na estrutura curricular da EACH disciplinas que me despertassem mais interesse, ou seja, um mundo que parecia ser interdisciplinar. A longa e sadia jornada em busca da assimilação de conhecimento com o objetivo de entender com mais afinco a relação homem-natureza, me fez encontrar pessoas que fizeram de minhas inquietações à minha calma. A grande e principal responsável por estimular a minha motivação foi a minha orientadora, Maria Elena, educadora e amiga que me fez relembrar os tempos em que estudei na escola.

Esse processo de recordação voltou a tona os ótimos momentos em que fui feliz no meu colégio, e por este motivo é que escolhi ele para ser estudo de caso de meu trabalho. Ao retornar as conversas com o colégio, me fez derivar sobre a possibilidade de relacionar Gestão Ambiental com Educação e, ao ter vivenciado a proposta pedagógica humanista, bateu me mais forte o coração palpitando por essa oportunidade de trabalhar em conjunto.

Por fim, chego a elaboração deste trabalho com a ajuda de familiares, amigos, e a minha tutora, os quais são fundamentais na solidariedade da busca pela minha reflexão, do exercício crítico e a consciência de minha autonomia.

2. INTRODUÇÃO

"A natureza é como uma pessoa ela é linda e tem sentimentos. Ela tem que ser cuidada e alimentada."

O ser, em sua essência inata, tem a sua intencionalidade (*intentio, intendere*); e é por isso que toda a consciência que temos é uma consciência sobre algo. Na relação homem-mundo existe uma consonância entre a consciência do mundo e o mundo da consciência.

Paulo Freire explica que,

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (FREIRE, 1970, p. 71).

E é esta mesma intencionalidade transcendental da consciência que permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Consequentemente, nos é despertado o caráter reflexivo sobre dadas situações e momentos, e por isso somos capazes de exercer a crítica. A engrenagem da objetivação é a reflexividade (FREIRE, 1970, p. 8).

Partindo da premissa de que todos têm entendimentos individuais e coletivos, é essencial que o utilizemos de maneira inteligente, sempre pensando que impactos presentes ocasionam impactos futuros. Por isto, nos dias hodiernos é contestado o papel da escola na educação, haja visto que as pessoas passam por sistemas escolares em que não se convive com questões socioambientais. Apesar de sua origem ser de um sistema onde colocam-se as escolas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, em uma perspectiva comportamentalista, com seus portões, grades e muros altos, com horários estipulados de entrada e saída, intervalos e sirenes que designam o início e o fim das aulas, é possível a presença do humanismo nestas mesmas escolas, pois a matéria-prima das escolas são os próprios seres humanos.

Frente a essa doutrina educacional, é que se consolidou o Sistema Prussiano de ensino, que teve seu marco no século XVII, cujo objetivo era propiciar o engrandecimento do Estado (ZANATTA, 2005). Luzuriaga² (1959, apud ZANATTA, 2005, p. 166) esclarece que, do ponto de vista das autoridades prussianas, a educação respondia à "(...) necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos". Deste modo, entende-se

² LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1959. p. 151

que a criação das escolas tiveram o mero pressuposto de "treinar" as pessoas em como trabalhar nas indústrias face a um período de guerras.

Ao pensar na obrigatoriedade do ensino e na efetivação do sistema político que nos impõe determinadas regras, das quais: devemos estudar em determinados períodos de tempo, em ambientes inóspitos, e talvez, a pior segregação, temporalidade de classes (afastando-os de gerações). Entende-se que seja necessário abertura à discussão para uma crítica sobre o modo que estamos sendo "educados". Partindo do contexto ocidental moderno, a promulgação de uma educação obrigatória possuía motivos, intenções e finalidades diferentes. Não estava relacionada com a reformulação de uma sociedade, mas, com o fortalecimento do Estado perante seus cidadãos, o ideal máximo de soberania e obediência (CELETI, 2011).

Porém, o íntimo é desprezado, advindo que a raiz da palavra **educação** é *educere*, que significa levar adiante, ou fazer brotar algo que se acha potencialmente presente. Sob o enfoque de sua funcionalidade, ela é singularizada no momento em que é identificada como o auxílio à criança para que realize suas potencialidades (FROMM, 1961, p. 121). É comum que nos atuais arranjos escolares, educadores (pais e professores) questionem sobre o posicionamento das crianças, muitas vezes advertindo-as que as mesmas estão erradas. No entanto, não são elas que são inverídicas, mas sim, o sistema de educação que é uma falha como um todo.

Infelicidade a nossa, uma vez que os antigos valores de sabedoria, compaixão, e a própria ação de amar ao próximo estão ficando se enfraquecendo, e isto implica na origem de um abismo entre educação e cultura. Não obstante, existe uma tênue diferença entre educação e cultura, e ela está apenas na coerção, a qual a educação se julga no direito de exercer. "A educação é a cultura sob limitação. Cultura é livre" (Leon Tolstoy – retirado do filme *Schooling the World*, 2011).

Conforme Brandão (2005), podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um **momento de aprendizagem**. Ninguém ensina ninguém (FREIRE, 1996) – como bem descrito em seu livro *Pedagogia da autonomia* -, porque o **aprender** é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Face disso, há uma possibilidade de dualismo descrito por Paulo Freire, a de humanização e desumanização, que é um dos aspectos que explicam a existência como um risco permanente.

Esta ameaça que circunda as nossas vidas como a possibilidade de permanência, pode ser absorvida por intermédio da viagem pessoal, que tem início dentro de nós para fora e, de fora, para dentro de nós. E isto nos alimenta acerca do processo reflexivo. Portanto, se pararmos

para refletir acerca do sistema educacional imemorial – aquele que passou a entrar em devaneio em nossa sociedade, principalmente a educação familiar - frente ao contemporâneo, veremos que as formas tradicionais de conhecimento promoveram sustentabilidade, e não como habitualmente pensamos, que as novas tecnologias são capazes de fomentar o desenvolvimento sustentável.

Ao se buscar explicações que promovem o desenvolvimento sustentável, é a partir da década de 90 que os estudos a respeito desta área começam a ecoar sobre a mensuração de sustentabilidade. Essa discussão foi basilar para a distinção entre os conceitos de sustentabilidade fraca e forte (MIKHAILOVA, 2004).

De acordo com Mikhailova (2004),

A Economia Neoclássica defende, geralmente, o conceito de sustentabilidade fraca. Ela assume que os custos de degradação ambiental podem ser compensados pelos benefícios econômicos. Os indicadores de sustentabilidade fraca são baseados em indicadores econômicos convencionais e podem ser mensurados em unidades monetárias ou em pontos. Por sua vez, a Economia Ecológica defende o conceito de sustentabilidade forte. Os indicadores que caracterizam a sustentabilidade forte são mensurados em unidades físicas, porque em sua ótica, as perdas ambientais não podem ser compensadas pelos benefícios financeiros (MIKHAILOVA, 2004, p. 31).

Por conseguinte, as pessoas que têm sido educadas por estas escolas modernas, literalmente não são instruídas a saber como sobreviver em seu próprio ambiente, isto posto, o que se evidencia é um distanciamento entre sujeito e objeto. A vista disso, estamos sendo ensinados com o objetivo de alimentar um sistema de produção industrial, e o que fazemos é passar a informação como se ela fosse o conhecimento - essa informação é tão parcial que reverbera na gênese de **seres humanos irreflexivos** -. Essa questão ignora a natureza do homem como um ser incompleto, onde ele não pode ser se os outros também não o são (FREIRE, 1974). E eventualmente, por esta falta de reflexão nos tornamos míopes culturalmente.

Neste sentido, a miopia cultural é definida como uma verdade que nem sempre percebemos como "realidade", pois a visão de mundo como algo natural embaça as nossas vistas e de nosso mundo (ROCHA, 2001).

O fundamento então que é desconsiderado por este sistema e que nos obstruem de tantas informações é o descobrimento e o conhecimento prévio, e não como comumente é aprendido: por meio das reproduções e repetição das palavras. E este cotidiano que nos é impelido representa a maneira pela qual a miopia cultural nos ludibria, e ofusca o nosso interior a partir de conceitos já moldados e concretos.

Desta forma, Moreira (2010) afirma que todos nós reconhecemos que nossa mente é conservadora, pois aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Ou seja, o aprendiz não é um receptor passivo, ele deve fazer uso dos significados que já internalizou para poder captar os significados dos materiais educativos. Neste processo, o aluno é capaz de identificar semelhanças e concordâncias, e assim, requisitar compreensões que não serão concretizadas apenas com novo conhecimento.

Ao se expor o que é tido como finalidade, fica evidente que seja pouco aproveitado a importância do olhar para outras filosofias de ensino, no caso, a estudada (humanista). É indispensável a vivência da teoria por meio da *práxis*, ao passo que precisamos ser reflexivos no que incorpora a formação do sujeito. Deste modo, é reconhecer que apesar da existência de escolas tradicionais já consolidadas, temos de ir adiante, e dedicar tempo na formação de seres humanos, e não de seres que sejam arrancados da natureza e sejam colocados em salas de aula.

2.1 OBJETIVO

O projeto tem como objetivo a investigação acerca da visão de mundo das crianças na relação delas com a natureza numa escola de filosofia humanista. Desta forma, evidenciar o percurso da educação por meio do humanismo, que entende que não é apenas através do “aumento de conhecimento escolar” que a pessoa se desenvolve, mas por meio da colaboração, da reflexão, e do exercício crítico e do desenvolvimento da autonomia, pelo qual o aprendiz passa a ser visto como um sujeito e não como um objeto.

2.2 HIPÓTESE

A educação humanista “favorece/prepara” o aluno na visão de uma relação criança-natureza mais adequada, por buscar alinhamentos de assimilação com o cotidiano vivido. Supõe-se então, que o saber ambiental - questionamento sobre condições ecológicas da sustentabilidade e as bases sociais da democracia e da justiça - esteja intrinsecamente vinculado com a biofilia, pela qual temos a tendência natural a voltarmos nossos anseios para o mundo natural (LEFF, 2003, p. 8). Por isto, uma educação que preconize o indivíduo em sua totalidade: sentimentos, pensamentos e ações, há uma maior esperança de que o aluno seja visto como uma pessoa, onde ela é essencialmente livre para fazer escolhas.

3. O INDIVÍDUO

"Se a floresta acabar, vai ficar mais difícil, porque o ser humano não trata muito da natureza. Ai eu acho que a gente devia fazer um jeito de melhorar isso."

Frente a singularidade, irrepetibilidade, e a unicidade que a nós é competida, é nativo do ser humano perseguir a autodisciplina - onde cada pessoa é consciente de que constrói a sua própria conduta -. Contudo, é preciso fortalecer a realização da *práxis* (que vem se enfraquecendo) a partir do conceito de participação, melhor dizendo, que o aluno seja não mais uma pessoa que apenas recebe, mas também um ser pleno de conhecimento.

Dentre as variáveis afetivas descritas por Oliveira e Chadwick (2004), como motivação, interesse, autoimagem, atribuição de controle, efeitos das expectativas do professor, ansiedade e consciência afetiva, existe outras que também podem interferir no processo de aprendizagem, tais como: contexto familiar; condição socioeconômica; experiência escolar anterior; e grupos de referência (que modelam comportamento, valores e atitudes). E são essas formas simples e eficazes de entender o mundo que contribuem para a formação afetiva do indivíduo, dando atenção individual aos alunos, mostrando o interesse em seu desempenho, parabenizando-os pelo seu sucesso e estimulando-os a persistir em seus esforços.

Isto é exemplificado de maneira brilhante pela frase de Paulo Freire, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996).

3.1 Relação Criança-Natureza

Há uma relação intrínseca entre seres vivos e natureza, em particular, os seres humanos (crianças) que possuem uma fronteira que nos distingue: a nossa pele que separa o eu do tu e das coisas. O nosso contato com o mundo natural e cultural ocorre por meio de sistemas sensoriais, que carregam informações para o cérebro a respeito de tudo o que acontece tanto no meio externo quanto no interno. Existe, portanto, um processamento sensorial dos seres humanos que são responsáveis por permitir que possamos interagir com o meio e, assim, sermos capazes de produzir respostas, quer dizer, todas as sensações, pensamentos, e ações são frutos dos nossos sistemas sensoriais (INFANTE-MALACHIAS, 2013). Consequentemente, de acordo com Infante-Malachias (2013) a comunicação entre o meio ambiente e o meio

orgânico interno do indivíduo e o Sistema Nervoso Central (SNC) que processa a informação recebida ocorre graças aos receptores sensoriais, que podem ser chamados de elementos críticos dos sistemas sensoriais. São eles os que permitem a “percepção” dos estímulos, a sua natureza e intensidade.

Infelizmente o que tudo parece indicar é que o desconhecimento sobre a nossa própria natureza já pode estar quase arruinado, e isto justifica a incompreensão dos seres humanos entre si, a ameaça com a destruição sistemática não só a vida humana no planeta, mas principalmente a vida interior, a confiança recíproca, que é o suporte fundamental no viver social (MATURANA; VARELA, 1995, p. 14). Deste modo, “afirma-se que o ser humano é instintivamente agressivo; que os comportamentos são resultados das relações sociais de produção; que os organismos vivos agem por ‘instruções’ ou ‘informação’ provinda do meio ambiente, e que eles aprendem a representar em seu sistema nervoso” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 17).

Neste trabalho, há uma importante luta em explicar sobre a excepcionalidade da criança em sua natureza genuína, aonde é possível observar (por intermédio das rodas de conversa) o seu comportamento e suas relações, que podem refletir (um pouco) das suas visões de mundo. As demonstrações produzidas por elas, sejam, conversas, desenhos, e atitudes, podem demonstrar o seu mundo por meio da sua criatividade, e isto é o que constitui o conhecimento prévio das crianças por meio da sua bagagem cultural. Esta pode ser pequena quando comparada ao de um adolescente, no entanto, ela é extremamente “encharcada de sentido”, utilizando de uma expressão Freiriana. E por essa bagagem ímpar que me inquieto a pesquisar como se dá a relação da criança-natureza dentro de uma atmosfera onde elas são escutadas.

4. CORRENTES FILOSÓFICAS

“Eu vejo a cidade sendo poluída e isso me deixa triste. Eu vejo e eu penso que a gente pode melhorar, os cuidados da cidade também. E eu sinto isso, que, a cidade ajuda e piora.”

Dentre as filosofias que o ser humano se ancora para sistematizar os seus conhecimentos, a fim de explicar teorias, fenômenos naturais, sociais, econômicos e políticos, que tendem a ser fundamentados em conceitos e princípios, existe uma delas que mais apetece ao que o trabalho se propõe a discutir, a filosofia humanista.

Ao que tange a teoria da aprendizagem, são três as filosofias subjacentes: comportamentalista (*Behaviorismo*); a cognitivista (construtivismo) e a humanista. Embora existe uma grande dificuldade em harmonizar uma teoria de aprendizagem com uma filosofia, o que pode acontecer é ela condizer com mais de uma.

Desta maneira, a fim de aproximar a corrente filosófica com o trabalho, será abordado duas filosofias que podem trabalhar em sintonia: Cognitivismo, e Humanismo. Se tratando da primeira filosofia, o que ela se propõe é: processos mentais; se ocupar da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Ao passo em que se admite que a cognição se dá por meio da construção, chega-se a concepção de construtivismo, termo bastante referenciado nos anos de noventa.

Dessa forma, o construtivismo é uma posição filosófica cognitivista-interpretacionista. Remete a ideia de que o ser humano tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente de responder a ele (MOREIRA, 1999).

De acordo com este autor, ele discorre sobre o ensino desta filosofia:

No ensino, esta postura implica deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos, não importando como os armazena e organiza em sua mente. Ele passa a ser considerado agente de uma construção que é a sua própria estrutura cognitivista. Esta construção não é arbitrária e é exatamente aí que entram as teorias construtivistas, procurando sistematizar o que se sabe sobre a construção cognitivista, explicar e prever observações nesta área. E nenhuma dessas teorias implica, necessariamente, descoberta ou mera manipulação (MOREIRA, 1999, p. 15).

4.1 Humanismo

Já sobre o que harpeja o humanismo, é uma filosofia primordialmente que vê o ser que aprende, ou seja, vê uma pessoa antes de mais nada. Não obstante, o importante é a auto-realização do indivíduo, tal como o seu crescimento pessoal. Desta forma, o aprendiz é aceito como um todo: sentimentos, pensamentos e ações, e não somente apenas ao aumento de conhecimentos (MOREIRA, 1999).

O discurso sobre humanismo de Moreira

Esta orientação, originou o chamado "ensino centrado no aluno" e as "escolas abertas", bastante conhecidas na década de 70, principalmente nos Estados Unidos, nas quais os alunos tinham ampla liberdade de escolha, inclusive sobre o que estudar. Hoje, escolas desse tipo são provavelmente raras, mas a ideia de um ensino centrado no aluno está sempre presente no discurso pedagógico (MOREIRA, 1999, p. 16).

Embora este tipo de aprendizagem tenha sido consolidada nas décadas de 70, em tempos mais recentes, o aprendiz é visto como ser que pense, sente e age de maneira integrada, mas é por meio de uma aprendizagem que seja significativa que torna a integração positiva, de modo a encaminhá-la para a auto-realização e ao crescimento pessoal.

O conceito de aprendizagem significativa é oriunda da teoria de David Ausubel (1968, 1978, 1980) e suas inclinações para o ensino e aprendizagem. De acordo com Ausubel, "a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo."

Em linhas gerais, é evidente que cada corrente filosófica busca compreender o ser humano de uma diferente perspectiva, embora tenham o mesmo objeto de análise (homem) se enviesaram segundo também o seu contexto histórico. Nos dias atuais, é imprescindível pensar em filosofias de aprendizagem que, por excelência, concebem o ser de acordo com a sua natureza inata, tido que é ele que usufrui dos recursos dispostos no meio, e é ele o responsável por suas próprias ações.

5. CAMPO DE PESQUISA: COLÉGIO MARUPIARA

*"Temos que proteger a natureza **porque** sem ela não somos nada. Ela que nos dá muitas coisas no dia a dia, e serve de casa e alimento para muitos animais".*

Imediatamente é possível observar e perceber a vida existente neste colégio, isto porque, a faixa é destacada por cores primárias que nos prendem a atenção, e nos movem a adentrar neste ambiente. Ainda assim, a infraestrutura também é um elemento importante na composição do local, especialmente para amparar à proposta pedagógica, tendo em vista que esta atmosfera é harmonizada com a proposta, onde concebe: áreas verdes, espaços amplos e arejados, salas de conhecimentos específicos, palco para apresentações, entre outros locais que favorecem as pessoas se ancorarem em seus quatro pilares: SER-SENTIR-PENSAR-FAZER.

A fundação do Colégio Marupiara é datada em 1999, como resposta à realização de um sonho: criar uma escola que considerasse o homem na construção e participação de um mundo melhor. A origem do nome *Marupiara*, é oriundo da língua *tupi-guarani*, que significa **ternura e sabedoria**, que, aos olhos da escola, são princípios importantes e que devem estar presentes na formação dos educandos.

Segundo informações retiradas do próprio portal da escola:

Nossa Proposta Pedagógica valoriza a aprendizagem ativa, contemplando os princípios humanistas e construtivistas e criando condições para que o educando seja autor e ator no processo de aprendizagem. Compreendemos que para contribuirmos com a formação integral do aprendiz, necessitamos oferecer um ambiente desafiador, que permita o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e ético. Para isso, nos apoiamos em quatro pilares: SER - SENTIR - PENSAR – FAZER (COLÉGIO MARUPIARA, 2014).

Um ambiente acolhedor e receptivo onde as pessoas se conhecem, se cumprimentam e dialogam, essas foram as principais virtudes desde o primeiro momento. É possível perceber que as crianças se sentem reconhecidas como elas (únicas) e não apenas como mais um aluno da escola. Por exemplo, os funcionários da escola cumprimentam os alunos pelos seus nomes.

6. AS RODAS

“Regar as plantas para que elas sempre sejam grandes e fortes para ter sempre bastante natureza no mundo.”

Desde que me conheço por gente aprendi que o mundo é redondo - embora saibamos que não, mas sim uma circunferência semi-perfeita -, e isto coloca num patamar de que, se o mundo é redondo e a esfera é a forma mais perfeita que temos, tudo aquilo que tem a mesma forma é a perfeição. Dada esta atribuição geométrica das ciências exatas, ela passou a adquirir outras funções quando passou a ser vista também no meio social.

Essa visão diferente se dá pela necessidade de explorar os pontos de vista de maneira integrada, onde não existem extremidades que isolem a possibilidade de observação. Me refiro ao uso desta forma como meio viável de conversa, tendo em vista que todos se olham e todos tem assim, a possibilidade de dialogar - o que é diferente quando sentamos enfileirados.

Madalena Freire (1999) apud Dominguez (2001) ressalta a importância das rodas na rotina de trabalho com crianças pequenas. A autora leva em conta que, nessa fase da vida, uma das principais características é o egocentrismo, ou seja, elas não possuem a capacidade de se colocar no lugar dos outros e de diferenciar suas ideias das de outras pessoas. Nesse sentido, a “conversa na roda” contribui, possibilitando “um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas e vice-versa” (FREIRE, 1999, p. 20).

O caráter das rodas que adotei como modelo foi de natureza social, salientando sobre a relevância em conversar, e não perguntar e esperar uma resposta do educando por meio de questionários. Penso que a possibilidade de se compartilhar e conviver com as experiências do próximo está na troca de olhares, na conversa, e no respeito mútuo, quando isso existe, é possível fazer surgir um ser humano, uma vez que, não nascemos humanos, nos tornamos humanos na convivência (MATURANA; VARELA, 1995).

As figuras de 1 a 3 ilustram as rodas de conversa realizadas no Colégio Marupiara. Elas estão dispostas conforme a ordem em que foram realizadas: 2º ano, 3º ano e 4º ano, e registraram o momento em que era explicado à elas sobre como seria a dinâmica, e inclusive de como eles responderiam a pergunta focal: **Como vocês podem mostrar a mim que cuidam da natureza?**

Figura 1 – Turma do 2º ano



Fonte: Felipe Higashi, 2014

Figura 2 – Turma do 3º ano



Fonte: Felipe Higashi, 2014

Figura 3 – Turma do 4º ano



Fonte: Felipe Higashi, 2014

7. METODOLOGIA

"Quando plantamos uma árvore, há maior chance de existir mais pessoas no mundo, porque a árvore traz oxigênio, e aqui mostra uma árvore bem grande e a outra como ela vai ficar."

A investigação empregada é de natureza qualitativa uma vez que apresenta dados como descrições, interpretações e análises de pessoas, locais e conversações, esses dados não estão sujeitos a uma análise quantitativa, visto que, trata-se de opiniões, atitudes, sentimentos dos participantes da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994). Além dos resultados apresentarem um difícil tratamento estatístico, neste tipo de investigação, o principal instrumento de coleta de dados é o próprio pesquisador. Para McDaniel e Gates (2003), essa abordagem deriva dos estudos do historiador Giambattista Vico que, em meados do século XVIII, registrou que somente pessoas podem entender pessoas (SANTOS, 2013).

7.1 A escolha da escola

Pretendíamos inicialmente trabalhar com escolas que fossem mais próximas do universo do pesquisador, e que concebessem como princípio básico de formação, o humanismo e, que ainda fosse possível comparar o trabalho em uma escola pública e uma particular. Na escola da rede pública estadual de São Paulo foram encontradas grandes dificuldades em se dialogar e aplicar a metodologia, e por estes motivos, este deixou de ser um estudo comparativo para ser um estudo de caso.

Essa alteração e adaptação na sequência didática, fez com que houvesse uma aproximação apenas do colégio particular onde os contatos foram adiante, o Colégio Marupiara. Desta forma, nesta investigação que se constitui como um estudo de caso, foram realizadas rodas de conversa com três diferentes grupos de crianças.

Foram realizadas algumas reuniões com a coordenação do colégio e, a própria coordenadora foi uma pessoa que me ajudou a delinear um "esqueleto" da nova proposta, com o objetivo de direcionar e dar um foco ao que me propunha trabalhar. *A posteriori*, consentimos em usar das **Rodas de Conversa** como metodologia de pesquisa para escutar as ideias e registrar os pensamentos das crianças.

Como já descrito sobre as rodas, fui o mediador e contei com a ajuda de uma pessoa para recolher os desenhos, fotografar e executar funções que me dessem a plena autonomia de observar todos os educandos. Por meio de recursos eletrônicos (como gravador e câmera) fora

possível e permitido a gravação da conversa.

Como parte do requerido, era necessário que eu tivesse em mãos uma carta convite e um termo de consentimento (Anexos de A e B) para que tanto escola quanto pesquisador, estivessem alinhados e acordados sobre a proposta de trabalho.

7.2 Descrição dos grupos

A distribuição das crianças seguiram uma lógica de observar o nível de aprendizado do aluno em três classes subsequentes: 2º ano, 3º ano e 4º ano, com interesse de indagar sobre a percepção de mundo desde o momento em que se sai do ensino infantil e vai para o ensino fundamental I. Portanto, abaixo os grupos foram caracterizados segundo a quantidade de alunos por turma.

Quadro 1 - Caracterização dos grupos

CARACTERÍSTICAS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Número de meninas	6	11	8
Número de meninos	8	10	10
Número de crianças	14	21	18
Média etária	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos

Fonte: Felipe Higashi, 2014

7.3 Rodas de conversa

Todos os grupos trabalharam com uma metodologia de ensino denominada rodas de conversa, que consiste em um momento que todos se sentam sobre uma superfície e conversam a respeito de diversos assuntos (DOMINGUEZ, 2001). No trabalho, as rodas tiveram a duração de cinquenta minutos para cada grupo, contados no relógio e utilizado como “marca-tempo” um instrumento musical (uma gaita) com o intuito de chamar a atenção por meio da produção sonora.

Estas rodas consistiram na utilização de materiais escolares e eletrônicos, que contemplaram o conjunto de cenas gravadas em vídeo e em voz. A ajuda destes meios serviram como registros da fala das crianças tal como as discussões ponderadas nas rodas.

Para clarificar a ideia, o aspecto que foi considerado na proposição do tema é o conhecimento sobre os diferentes mundos, descritos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN, em seu parágrafo Natureza e Sociedade, onde preconiza o trabalho com conhecimento derivados do **mundo natural e mundo social**. Neste trabalho, os assuntos foram relacionados as ciências naturais, no que diz respeito a ideia de que devemos adaptar o conceito para relação criança-natureza.

De acordo com o Ministério da Educação,

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos - físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais -, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam. É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los (BRASIL, 1998, p. 166).

Portanto, acredito fidedignamente que este tipo de desenvolvimento de autonomia por meio das rodas de conversa, seja um método importante na caracterização da relação criança-natureza, justificando uma relação de confiança que foi criada entre mim e os alunos. Por fim, espero que assim possamos integrar o mundo social do natural por meio do diálogo e do exercício do senso crítico do indivíduo.

Os registros obtidos na roda de conversa para a análise de dados foram: a gravação da fala das crianças e os desenhos elaborados em todos os grupos.

7.3.1 As conversas

As conversas conferem uma importante ferramenta interpretativa acerca de um determinado assunto. É por meio dela que as pessoas podem se expressar, se comunicar e compartilhar conhecimento. Pensando nisso, este primeiro momento consistiu numa conversa entre pesquisador e educandos, onde ocorreu no espaço da sala e sobre a superfície do chão. As principais intenções deste ensejo era delinear para eles, diretrizes como: quem sou eu, qual é o meu objetivo de pesquisa, como eu faria o meu trabalho e, qual o papel deles na construção da pesquisa – fora dito sobre a importância de cada um como parte constituinte deste trabalho, fazendo os sentir também como coautores.

Em seguida, ocorrerá uma análise dessas conversas, sendo que este tipo de investigação será um importante passo para a reflexão sobre a educação, dada o modelo vigente em grande parte das escolas, o da **aprendizagem mecânica**. Este tipo de aprendizagem faz com que novas informações sejam memorizadas de maneira arbitrária, literal e não significativa (MOREIRA, 2010).

7.3.2 Os desenhos

O desenho é basicamente uma composição de linhas, pontos e formas que, ao serem interligadas constroem representações e manifestações sobre o eu e não eu (como explicado no capítulo da introdução). Portanto, ao se aplicar uma quantidade mínima de pressão sobre uma superfície (no caso, o papel) com o uso de um utensílio (lápis de escrever, giz de cera, lápis de cor), é perceptível que as linhas e pontos começam a ganhar forma e, a se constituírem como um entendimento de mundo.

Tal como a conversa, a escrita e as produções que dela se derivam, todas têm um papel de compartilhamento de conhecimento e também são formas de expressão. Estrategicamente, fora levado em conta a premissa de que cada ser é único e, por isto, nem todos têm facilidade em se expressar por meio da fala - o que pode haver é timidez ou alguma outra limitação que o impede e o que regula de se expressar por meio da escrita ou fala.

Conforme Infante-Malachias (2013), As crianças “problemáticas” ou com algum transtorno comportamental são imediatamente identificadas pela equipe escolar. No entanto, talvez essas crianças tenham um processamento sensorial inadequado das informações recebidas a partir de seus sistemas sensoriais.

Outro aspecto também importante é esta análise ter sido constituída como uma produção artística, visto que as crianças com 7-8 anos, estão no início do processo de alfabetização, implicando que algumas delas podem se sentir despreparadas face ao exercício de elaboração de uma frase ou até mesmo um texto. Sendo assim, já nesta segunda etapa, demandou-se um maior tempo tátil do material produzido por eles, os desenhos. Sendo de importante valia a gravação de áudio das rodas, que forneceram dados para a completude das análises.

7.4 Pré-teste realizado

Segundo o INEP (2012), o pré-teste é a aplicação de um "piloto" da avaliação que se deseja validar, com o objetivo de coletar dados para pesquisa. Os itens elaborados são aplicados em um grupo de pessoas com características semelhantes às do público-alvo da avaliação que se deseja pré-testar.

Com o objetivo de conformar o modelo para o grupo de crianças a serem realizadas as pesquisas, fora aplicado no dia 27/10/14 um pré-teste na Escola: EMEF. Dep. Januário Mantelli Neto, localizada na zona Leste de São Paulo, no bairro Vila Císper. O objetivo foi de verificar a concordância das questões com as crianças entrevistadas, para que assim, o questionário fosse validado. No entanto, percebeu-se que crianças no início de seu processo de alfabetização possuíram dificuldades ao se responder perguntas dirigidas, desta forma, este pré-teste (Anexo C – questionário usado no pré-teste) foi subsídio para a adoção de uma outra metodologia.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"Se a gente fizer pequenas coisas, ajudar a cuidar das florestas, tipo, plantar só uma plantinha, a gente vai estar ajudando o mundo."

As minhas percepções iniciais sobre cada um dos grupos de crianças foram registradas num caderno de campo, e constituíram as minhas hipóteses iniciais. Estas, foram elaboradas apenas com as minhas observações do grupo, das conversas, dos comportamentos e da organização da roda. Não houve nenhuma interferência da professora na construção destas hipóteses iniciais, o que poderia, de alguma maneira vir a intervir na seleção dos critérios para a análise. Para cada um dos três grupos, foi feita uma tabela (conforme o Quadro 2 a seguir) com as observações mais relevantes. E, conforme este quadro demonstra, além das observações nela contidas, pude perceber e adotar para cada grupo uma especificidade no que tange a execução da metodologia.

Reiterando o caminho para a escolha de um procedimento mais adequado, recorri ao meu potencial imaginário (de quando tinha a idade dos mesmos, e quando estive sentado nesse mesmo tapete no chão da sala) e dos próprios seres humanos que estava por conversar. Ao se fazer essa viagem introspectiva, me amparei nas descrições seguintes, respeitando sempre as escolhas individuais, que pensei em ajuda-los a direcionar caso não tivessem ideia de como começar o projeto.

a) Grupo I (crianças de 2º ano com idade de 7 a 8 anos)

Com este grupo, a utilização do material foi pessoal, podendo ser transferível, e notei que eles gostam de usar os seus próprios materiais, gostam de tomar as suas pequenas decisões sozinhos. Estava ausente, principalmente com os meninos, a ideia de **como fazer o desenho?** O que retratou um cenário diferente com as meninas. Existiu portanto, uma diferença marcante no comportamento das crianças no que diz respeito ao gênero, enquanto meninos discutem sobre desenhos de ficção e etc., meninas se preocupam mais com a postura e como elas vão fazer o que foi proposta a elas. Por exemplo, os meninos, ao ser exposto a eles que o desenho deveria demonstrar o cuidado deles com o meio ambiente, eles responderam: “Eu posso fazer um *Lord Master* com uma espada plantando uma semente?!”. Ou seja, notei uma aventura maior nos meninos na hora de confeccionar o desenho, diferentemente das meninas, que se preocuparam em fazer exatamente o que lhes foi pedido.

b) Grupo II (crianças do 3º ano com idade de 9 a 10 anos)

Para esta turma, a escolha do material foi de livre e espontânea vontade, a não ser, limitados a trabalhar com apenas um dos objetos, ou seja, um lápis ou uma canetinha ou um lápis de cor. A ideia era que eles não se importassem tanto para a estética, mas sim ao conteúdo, desta forma, avaliaria o erro também como um aprendizado. Observei também que tanto as crianças do grupo I quanto deste grupo se atentaram bastante para o instrumento (gaita) que utilizei para chamar a atenção, elas paravam e ficavam admirando o som e a forma como o instrumento era tocado.

Muitas vezes dispersos, este foi o sentido que fomentei a eles para que dedicassem de seu tempo para a dinâmica, e o prazer estava em fazer da música um “combustível” para as suas imaginações tão férteis.

c) Grupo III (crianças do 4º ano com idade de 11 a 12 anos)

Desafiei eles a usarem somente lápis de escrever e não usar borracha, pois queria observar como eles reagiriam diante do erro. Isto porque, reparei que ao solicitar que dessem início ao projeto, muitas crianças já pegavam logo de imediato um lápis e uma borracha, e este não era o propósito legítimo de perceberem que um traço mal colocado poderá vir a ser um novo desenho. Apesar de estarem mais atentos com este pedido, não tiveram nenhuma dificuldade em lidar com isto.

Achava que não seria tão notório a diferença etária e ideológica. É nítido o contraste de um aluno do 2º ano com um aluno do 4ºano. Uma coisa interessante que notei foram as opções linguísticas que surgiram, como perguntas do tipo: **“Posso fazer em inglês a minha frase?!”** Respondi a eles: **Of course!**

Inteligível este episódio em utilizar de “novas línguas” como um recurso para elaborar o seu trabalho.

Quadro 2 - Análise dos grupos

GRUPOS	OBSERVAÇÕES
a) Grupo I (crianças de 7 a 8 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Meninos ficam separados de meninas. • Perguntam e são muito curiosas e inseguras. • Me chamaram pela forma como eu me apresentei a eles, pelo meu nome. • São bem próximos uns aos outros, conversam amigavelmente e até lembram um do outro sobre empréstimos de materiais. • Gostam de discutir sobre palavras que estão aprendendo, por exemplo: é célebro ou cérebro?! • Gostam de cantar enquanto desenhavam. • São muito dispersas quando colocadas para ficar sentadas.
b) Grupo II (crianças de 9 a 10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças são mais calmas, conseguem prestar maior atenção, se organizam em grupos. • São mais curiosos e perguntam sobre quem é você, e o que você faz. • São mais rápidos, em 10-15 minutos já conseguiam terminar o desenho. • Gostam mais de escrever e desenhar. • Gostam de deitar no chão para desenhar. • Prestam mais atenção no que você fala, são mais obedientes, não conversam muito enquanto produzem, as conversas são em relação à dúvidas sobre o desenho, ou até mesmo comparações com os colegas.
c) Grupo III (crianças de 11 a 12 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Eles são mais organizados e estão dispostos a ajudar no meu trabalho. • Alguns deles preferem sentar na cadeira, por se sentirem mais a vontade e confortáveis - acho que na verdade é questão de costume. • Notei que muitos preferem escrever ao invés de desenhar, já começam a ter um senso maior sobre a estética do desenho. • Eles são rápidos! Em 15 minutos (que eu dei para eles) eles já finalizaram. • Já começam a ter concepções acerca dos processos: ciclo da água, ciclo de nutrientes, aquecimento global, e etc.

Fonte: Felipe Higashi, 2014

8.1 Análise das produções artísticas

As análises podem revelar a criatividade e encorajam a investigação pessoal e científica. As produções que aqui serão vistas fazem parte de um momento *sui generis* (único em seu gênero), pois é o ensejo que é dado as crianças de usarem de suas habilidades pessoais a fim de demonstrar a sua visão de mundo sobre o assunto que lhes foi proposto - fora incrível perceber de como as crianças fazem correlações com a sua vida -, elas não se importam para o aumento do conhecimento, mas sim da utilização do autoconhecimento! São confiantes de si, e se empolgam ao compartilhar com os outros aquilo que eles produzem. Felizmente, não obtive nenhuma desistência por parte dos educandos, todos aceitaram e produziram em conjunto comigo.

Por conseguinte, foram descritos aspectos relativos a caracterização dos diferentes grupos, que aconteceram durante o momento das rodas de conversa. As produções artísticas auxiliaram na compreensão do ponto de vista do conteúdo que, diferentemente de escolas tradicionais, valorizam não só dimensões conceituais, mas como também procedimentais e atitudinais. As observações neste tópico também foram dispostas em quadro, a fim de facilitar na visualização e compreensão dos resultados.

A *priori*, os grupos foram divididos (conforme o item anterior 8. Análise e discussão dos resultados), onde neste primeiro estágio são elucidadas percepções mais profundas, e por conseguinte a esta contextualização, a organização dos grupos em forma de quadro, como é mostrado a seguir no quadro 3.

a) Grupo I (crianças de 2º ano com idade de 7 a 8 anos)

Senti dificuldades em pedir para que os alunos falassem sobre os seus próprios desenhos, muitos deles eram tímidos para falar com os outros sobre o seu desenho, ou até mesmo pareciam ter algum tipo de receio, talvez seja a concepção de dualidades existentes presentes neste estágio de educação, tais como: bonito x feio, certo x errado.

b) Grupo II (crianças do 3º ano com idade de 9 a 10 anos)

A pergunta a qual foi direcionada a este grupo, com base no que já havia sendo discutido durante a nossa roda de conversa, se culminou para: **O homem faz parte da natureza ou é uma coisa fora da natureza?** Ao se levantar essa pergunta, me coloquei em dúvida sobre a

colocação do conceito de “coisa fora”, a julgar por o termo mais adequado seria agente externo, mas, nesta fase de idade, notei que as crianças utilizam de palavras simples mas que dizem sobre mundo delas, e foi isso que fiz, usei uma maneira pela qual elas me entenderiam. Não era de se esperar que todos respondessem que o homem faz parte da natureza.

Todavia, quando eu sugeri a questão sobre: **“Eu acho que o homem não faz parte da natureza, vocês não acham?”** Elas me responderam da seguinte maneira:

- O homem as vezes parece não se preocupar com a natureza, poluindo ela;
- O homem estraga o próprio lar. Quando ele polui, ele vê como uma coisa longe dele.

Ou seja, embora eu esperasse respostas de senso comum, notei que aos colegas responderem e analisarem essa situação, houve uma outra visão que contrapôs a de que ele faz parte da natureza. Então, percebi que elas pensarem e refletiram: Se o homem faz parte dela, por que ele a polui?! Fiquei satisfeito ao notar este tipo de reflexão.

c) Grupo III (crianças do 4º ano com idade de 11 a 12 anos)

As percepções deste grupo já eram alicerçados por meio de conceitos que remetiam a procedimentos e atitudes as quais deveriam ser tomadas. Consequentemente, me senti a vontade em utilizar termos que já fossem do universo deles, como meio ambiente. E não demorou muito para eu questioná-los sobre um desenho que mostrava (diferentemente dos outros) o meio ambiente como também em forma de cidade. Para isto, fora aproveitado o gancho para se perguntar: **Vocês concordam que a cidade faz parte do meio ambiente?** Em meio a dúvidas, os alunos responderam:

- Olha, para mim a cidade não faz muito parte do meio ambiente, mas faz, a cidade ajuda por conta das árvores (as vezes) e as vezes não.
- Eu acho que não é tão meio ambiente, porque eles matam as árvores e a mata para construir casas e prédios (as moradias).
- Mesmo a cidade fazendo mal, e ocupando o lugar das árvores (e essas coisas), ela faz parte do meio ambiente, porque ela está lá, junto com o meio ambiente. E mesmo que ela faça mal, ela participa do meio ambiente.
- Eu também acho que ela participa, mas, acho que é muito pouco, porque muitas pessoas geralmente derrubam árvores, recolhem plantas para medicamentos, e isso, é um dos problemas enfrentados por um dos biomas.
- Eu acho que ela faz parte, porque quando os portugueses descobriram o Brasil, ela era

uma floresta, aí eles começaram a construir as cidades.

- Os índios tiveram um papel muito importante com a natureza, porque eu acho que é por causa que, na época, assim como os índios (diferente de hoje), tem coisa que não precisa muito da natureza, mas que quando os índios (na época do descobrimento), **tudo dependia da natureza**, porque a comida, moradia, tudo dependia da natureza, agora não depende muito mais, aí eles tinham que ter mais cuidado, porque eles poderiam ficar sem nada.

A conversa foi produtiva, que nos fez chegar a outra pergunta: **Vocês acham que nós seres humanos fazemos parte do meio ambiente?** E a resposta que me chamou atenção e que foi um material de análise é a seguinte:

"Se a gente fizer pequenas coisas, ajudar a cuidar das florestas, tipo, plantar só uma plantinha, a gente vai estar ajudando o mundo."

Ao que me referir sobre a compreensão do ponto de vista das crianças sobre o conteúdo, fica evidente nesta fala da criança os três importantes meios de aprendizagem (conceitual, procedimental e atitudinal), esboçados do seguinte modo:

Conceitual – “florestas”, já sabe o conceito que é dado ao meio natural, diferentemente do grupo I que diz somente sobre árvores.

Procedimental – “plantar só uma plantinha”, entendem como funcionam os processos e como eles podem participar destes.

Atitudinal – “a gente vai estar ajudando o mundo”, é inegável a preocupação da criança diante do problema de descuido com a floresta, para isso, é preciso tomar uma atitude, ajudar o mundo.

Quadro 3 - Análise das produções artísticas

GRUPOS	OBSERVAÇÕES
a) Grupo I (crianças de 7 a 8 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Devido a uma mostra cultural sobre a água que eles realizaram (uma semana antes da minha visita), muito dos desenhos e frases eram reflexo disso. • É possível observar que algumas crianças gostam de se colocar como protagonistas e agentes.

b) Grupo II (crianças de 9 a 10 anos)	<p>O homem faz parte da natureza ou é uma coisa fora da natureza?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu acho que ele faz parte da natureza, porque antigamente os homens eram macacos. • Eu acho que o homem faz parte da natureza porque ele também é um ser humano (ser vivo) e tem sentimentos. • Eu acho que ele faz parte da natureza porque o homem também é um animal, mas só que alguns deles podem prejudicar a própria casa, que é o meio ambiente. • Eu acho que o homem faz parte da natureza porque praticamente o homem é um animal, porque os animais tem sentimentos, eles pensam e andam. • Eu acho que o homem é da natureza porque o homem evoluiu do macaco, e eu acho que o homem veio da natureza. • Eu acho que a gente faz parte da natureza, porque nós vivemos com cachorro e gato. • A gente é um animal, e o cão é o melhor amigo do homem. • O primeiro ser do mundo disseram que ele é aquático (na teoria dele) foi existindo o macaco e depois o homem, e não ao contrário.
c) Grupo III (crianças de 11 a 12 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Já estão estudando sobre biomas, e recentemente estavam participando de um "trabalho" da sala que era: escrever uma carta ao governador sobre aquecimento global, falta de água. • Já gostam de dizer que eles fazem também, ex: Tenho uma gaita! Eu também! • Crianças já reconhecem sobre o desenho dos outros, não é preciso nem perguntar de quem é, que os outros amigos já logo tratam de falar.

Fonte: Felipe Higashi, 2014

8.2 Grupo I - 2º ano

Com o simples pressuposto de ilustrar a vocês sobre a compreensão dos alunos defronte de seus olhares grandiosos ao mundo, serão expostos adiante os trabalhos dos pequenos grandes artistas do meio ambiente. Diferenciados entre o seção 8.2; 8.3 e 8.4, cada um remetendo a todos os desenhos de suas respectivas turmas, respeitando a ideia de desenhos compilados conforme o ano de escolarização. Fora acordado também entre mim, escola e as crianças que

não haveria nenhum tipo de exposição face a elas, ou seja, em nenhum momento divulgaria nomes, portanto, agrupei os desenhos conforme números e, conseqüentemente, a criança fora “nomeada” conforme o seu número de desenho, ex: Desenho 1 – Artista 1.

Desta forma, esta parte do trabalho se dedicará exclusivamente ao meu olhar e das crianças diante das obras de artes por elas produzidas, e foi neste momento em que as rodas de conversa subsidiaram este trabalho, por fomentar o diálogo e a construção de ideias que apareceram durante as nossas rodas.

a) Desenho 1

Desenho 1 – Artista 1



Fonte: Artista 1, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Quando mostrado este desenho, perguntei a eles: **O que vocês veem neste desenho?** E eles me responderam que viam uma menina regando a árvore - a menina do desenho era a própria menina que desenhava. E, embora a letra estivesse legível, algumas crianças até se candidataram a ler, todavia, pude perceber que apesar da iniciativa elas não sabiam como dizer: “eu não sei ler ainda”. Então, é perceptível que existe um sentimento inerente a elas de insegurança, o que pode as fazerem pensar que não são capazes.

A frase que ela usou no desenho: **"Cuido hoje pois amanhã não pode ter mais".**

Pode clarificar a preocupação das ações presentes diante de um cenário futuro, o que pode ser exemplificado sobre o conceito de sustentabilidade, que é definido, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações.”

b) Desenho 2

Desenho 2 – Artista 2



Fonte: Artista 2, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Num outro desenho, optei por escolher a menina que de pronto estava decidida. Assim que terminei de falar sobre como seria a dinâmica, ela foi a primeira a se sentar e já começou a esboçar os traços. Interessante no desenho dela, é que ela começou a desenhar pela bicicleta, sendo que a personagem em cima dela, é ela própria. Isso se difere dos demais, onde a grande maioria sempre começara pelo sol, árvore e etc.

Perante a diferenciação de cores, perguntei a eles o que cada cor remetia, e como era de se esperar, descreveram exatamente o que havia pensado: verde = grama; cinza = asfalto; azul = céu. O que pude entender sobre este desenho é que a pessoa a representou no mesmo, ilustrando sobre o que ela geralmente faz: andar de bicicleta no parque. Segundo a autora

deste desenho, o pretexto para desenhar ela em cima da bicicleta era para dizer que é melhor andar de bicicleta do que de carro, já que não polui. Um outro aspecto a se destacar é a imagem do outro personagem jogando o lixo no lixo, e a explicação é que devemos cuidar da natureza não poluindo de dois modos: poluição atmosférica e a poluição terrestre.

c) Desenho 3

Desenho 3 – Artista 3



Fonte: Artista 3, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Dentre os desenhos a serem escolhidos tive prudência em selecionar quais deles comporiam a minha análise e, certamente este foi um dos que me motivaram a falar. Antes de mais nada, o critério de seleção não teve como objetivo a beleza/estética, mas sim um conjunto de razões, desde a personalidade da criança até o modo de como ela o fez. Sendo assim, esta ilustração para mim é especial, pois ela vem de uma criança especial. Não só por isso, mas ela pode resumir e nos mostrar muita coisa, a primeira delas e a que mais se destaca é a pouquidade de traços bem delineados.

Para mim, o encanto pelas produções artísticas não se dá só pela precisão de formas e traços, mas sim de um conjunto que incorpora valores individuais. Diferentemente das outras crianças, esta conseguiu expressar o seu eu por meio daquilo que ela acreditava ser autêntico.

Apesar da demora para iniciar, notei que ela pouco e quase nada se relacionava com os seus colegas de sala, mas mesmo assim, não deixou de fazer a tarefa que lhe foi proposta.

Por fim, ao final das apresentações e da primeira roda de conversa, encerrei a discussão com o seguinte indagamento: Me digam **uma frase** sobre a natureza, e as respostas foram:

- Não gastar água à toa.
- Não escove os dentes com a torneira aberta.
- Enquanto você está se esfregando, desligue a torneira.
- Não jogue lixo na rua, procure um lixo.
- Não jogue lixo na natureza, porque se não um bicho pode comer e morrer envenenado.

Fica claro novamente o que lhe foi observado no tópico 8.1, no quadro 3, onde diz que muito do que foi produzido e discutido com este grupo, era fruto de uma memória recente (a mostra cultural da água na semana passada antes dessa roda de conversa).

8.3 Grupo II - 3º ano

d) Desenho 4

Desenho 4 – Artista 4



Fonte: Artista 4, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

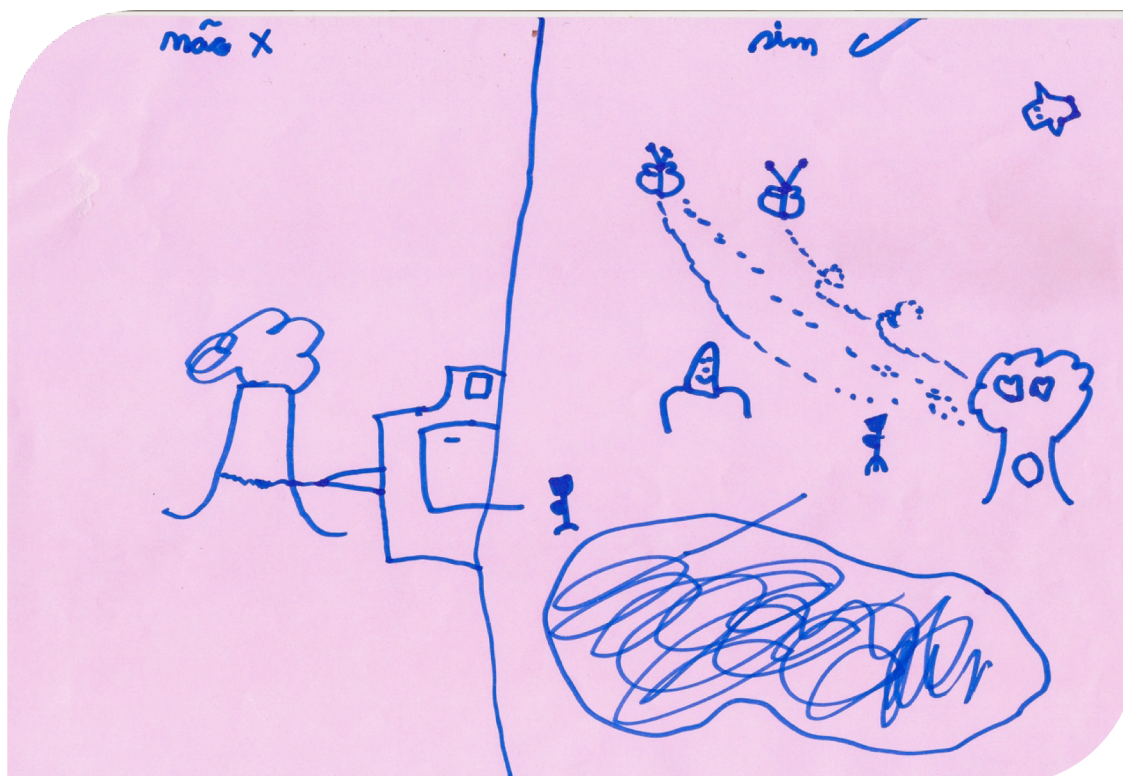
O primeiro desenho deste grupo foi um esquema de "cartilha" onde o aluno demonstrou por quadrados, quais seriam **os passos para se cuidar da natureza**. Ele achou legal separar em quadrinhos, por achar que simplifica e resume melhor a sua ideia, além do mais, são coisas que ele falava para alguém.

Interessante de se ressaltar o aspecto cinco: **menos pessoas**. O que leva a uma criança se pensar que quanto menor o número populacional, melhor será o cuidado com a natureza?!. Certamente, este tipo de pensamento pode ser descrito pelo Maturana (1985, traduzido por mim) em seu texto **Biologia do fenômeno social**, que explica sobre o dilema da contradição da humanidade para viver neste mundo é a origem cultural, e ela é resultado de:

A sobrecarga ecológica que produz e o que há produzido na história da humanidade, uma população humana sempre crescente e que traz consigo a cegueira que gera a justificação ideológica, da competência por subsistência; e, A exclusão que toda a sociedade faz com todo ser que não satisfaz as condições que pertencem e que a definem, e que justificamos ideologicamente, apesar de saber a íntima reflexão que todos os seres humanos, como seres humanos, somos iguais. Isto tem somente uma saída: a estabilização e eventual redução da população mundial, e a inclusão efetiva de todo ser humano na mesma comunidade social (MATURANA, 1985, p.13).

e) Desenho 5

Desenho 5 – Artista 5



Fonte: Artista 5, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Um outro desenho de destaque foi a divisão entre **não e sim**, sendo que o não é tudo aquilo que **não devemos fazer** (no caso, ela diz sobre cortar árvores) e o **sim o que devemos fazer** (no desenho, preservar a natureza). De acordo com Moreira (2000), é exemplificada uma aprendizagem chamada de significativa crítica, que tem como inferência uma perspectiva que permita o sujeito a fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. Essa viagem de dentro para fora e de fora para dentro facilita este tipo de aprendizagem. Analogamente o que ele também se propõe a explicitar, é que existe um princípio que pode ser encaixado para este desenho, que é o do princípio da consciência semântica,

É tomar consciência de que o **significado está nas pessoas, não nas palavras**. Sejam quais forem os significados que tenham as palavras, eles foram atribuídos a elas pelas pessoas. Contudo, as pessoas não podem dar às palavras significados que estejam além de sua experiência (MOREIRA, 2000, p.12).

Exposta esta situação é que relacionei as atribuições do certo e errado com a pessoa, e não propriamente ao que as palavras querem dizer, isto porque, a criança pôde me explicar com clareza sobre qual a semântica dessa divisão, e ficou ainda mais claro quando perguntei a ela: “Você acha que o meio ambiente inclui a presença do homem?” Ela pensou, e segundos depois argumentou: “Não... o ambiente é a floresta bem! E o outro ambiente são os homens cortando as árvores.”

Ficou evidente então que para esta criança, em específico, o meio ambiente não inclui o homem, o que é compreensível para esta faixa etária, até mesmo porque é comum aprendermos que eles são exclusivos, o que reitera a ideia de exclusão da responsabilidade do homem diante de seus atos.

f) Desenho 6

Desenho 6 –Artista 6



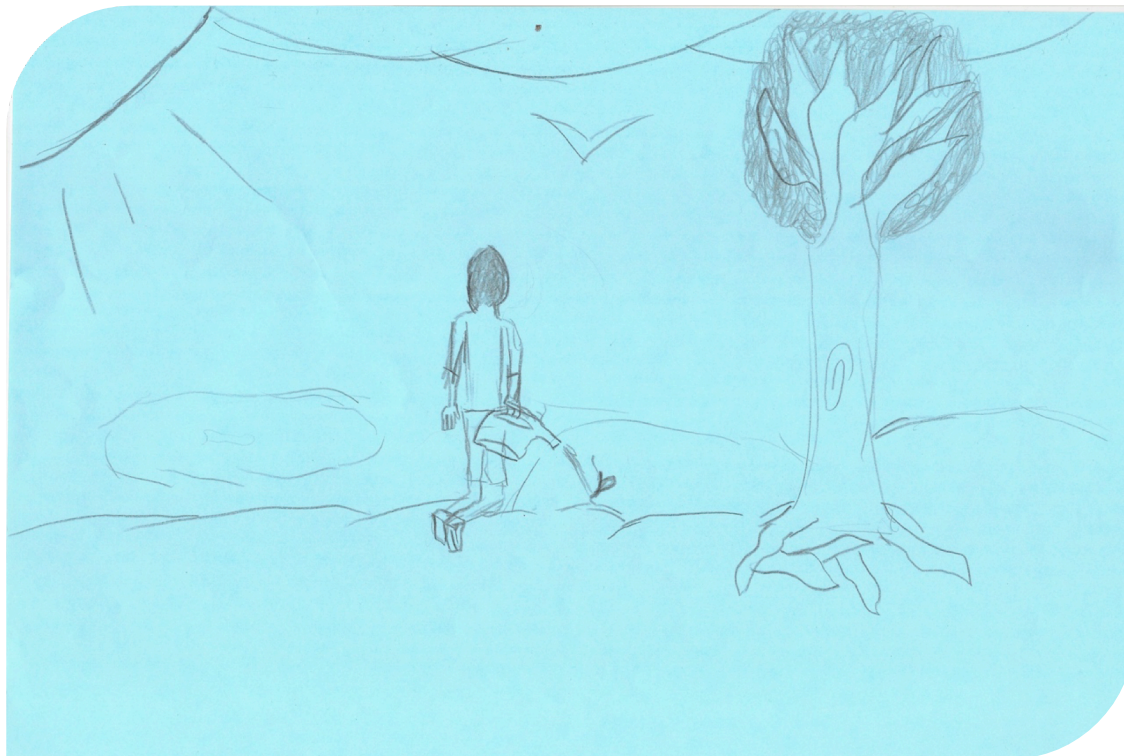
Fonte: Artista 6, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Em apenas um único papel a pessoa conseguiu expressar uma série de sentimentos sobre o meio ambiente. Onde ela mostrou um conhecimento mais específico, dizendo até que: "Quando plantamos uma árvore, há maior chance de existir mais pessoas no mundo, porque a árvore traz oxigênio, e aqui mostra uma árvore bem grande e a outra como ela vai ficar."

Ela utilizou de elementos que compõe o seu nicho de conhecimento, ou seja, árvores (carregadas de frutas, que no caso, são maçãs), arbustos (com morangos), animais, sementes, lixo, e até mesmo a inclusão de pensamentos e a utopia de um futuro próspero. Desta forma, é possível ancorar esta construção com o princípio que Moreira (2000) define como, **aprendiz é preceptor/representador**, que inteira que, a questão é que o aprendiz é um preceptor/representador, isto é, ele percebe o mundo e o representa. Quer dizer, tudo que o aluno recebe ele percebe. Para mim, isto fica inteligível com este desenho, onde o personagem é a própria criança, e aonde ela "aclama" por uma ajuda. No verso da folha (espaço que ela me perguntou se poderia usar, e eu disse que sim) havia a mesma "frase de impacto" da frente: AJUDE. O que podemos dizer sobre esse ser humano que pede por ajuda e, vê o plantio e a existência de árvores como a razão pela existência de mais pessoas?!

g) Desenho 7

Desenho 7 – Artista 7

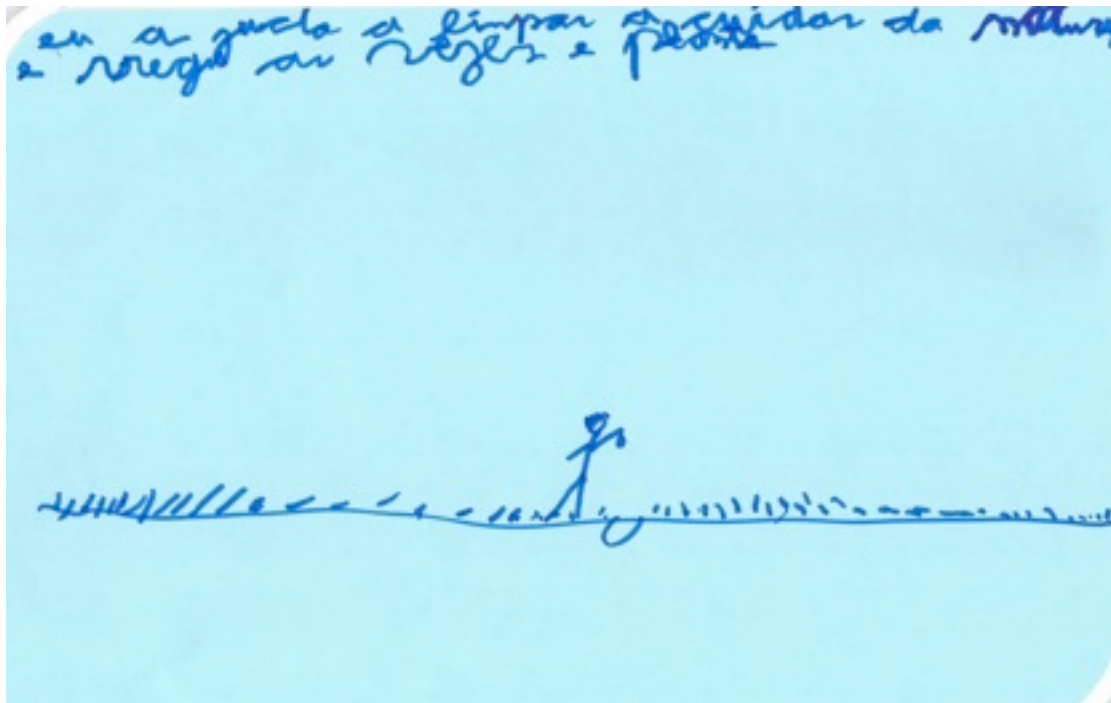


Fonte: Artista 7, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Dentre os desenhos esse foi um dos que me despertaram uma certa atenção especial. Diferentemente das outras crianças, este menino, quando perguntado qual material ele gostaria de usar, de pronto questionou: “Posso usar meu lápis de escrever?” Enquanto que a maioria utilizara do material que lhes foram proporcionados. Este, optou por demonstrar traços únicos e bastantes interessantes, como é possível notar na forma da árvore e do preenchimento das folhas, tal como na posição do personagem face ao cenário: ajoelhado. Ele se auto desenhcou ajoelhado sobre a terra, pois ele disse que exerce essa mesma prática na casa dele (regar as plantas), e seria uma coisa legal de se desenhar fazendo aquilo que ele faz na própria casa. Completou dizendo que: “Regar as plantas para que elas sempre sejam grandes e fortes para ter sempre bastante natureza no mundo.”

h) Desenho 8

Desenho 8 – Artista 8



Fonte: Artista 8, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Notei que este aluno demorou bastante tempo para começar - ficou sentado em sua carteira, por não estar se sentindo “confortável” na roda de conversa - . Ao conversar com ele (separadamente), perguntei se ele precisava de alguma ajuda, e ele me respondeu que não. Somente completei a minha fala com: Espero que você possa fazer o seu melhor, não precisa se preocupar em desenhar ou escrever caso não queira, ok?. Balançou a cabeça como se dissesse: “Tudo bem!” Depois de um tempo que sai, deixei que ele pensasse mais um pouco. E ao término do tempo, escolhi o desenho dele para que ele expressasse as dificuldades encontradas (ou não) ao fazer a frase e o desenho. Me pronunciei em direção a ele perguntando se ele gostaria de compartilhar com a turma sobre o desenho, acanhado, disse um não tímido com a cabeça.

Pela caligrafia, acho que agora é compreensível a demora por começar a produção, acredito que seja pela dificuldade na escrita, note que há alguns erros gramaticais e tentativas de correções sobre as palavras, como é o caso da palavra natureza. Ele iniciou seu trabalho pela frase, e depois a complementou com o desenho. Ainda querendo mostrar a ele que não me importava com a estética de seu desenho, mas sim saber sobre a sua ingenuidade,

criatividade e visão de mundo, instiguei que a turma o ajudasse, então, perguntei a turma: “Vocês poderiam me ajudar? O que vocês acham que é esse buraco aqui no desenho?”

Quase que como um coro, me responderam: “É um buraco para deixar as árvores crescerem!”

Aproveitando ainda este suporte, alguns dos alunos fizeram associações interessantes, tais como, colocar os desenhos em sequência, ou seja, com base no que foi exposto a eles, fazer um passo-a-passo sobre como plantar árvores utilizando dos desenhos deles mesmo. Notei uma integração quando concordaram em que seria uma boa ideia montar um “manual de bons modos.”

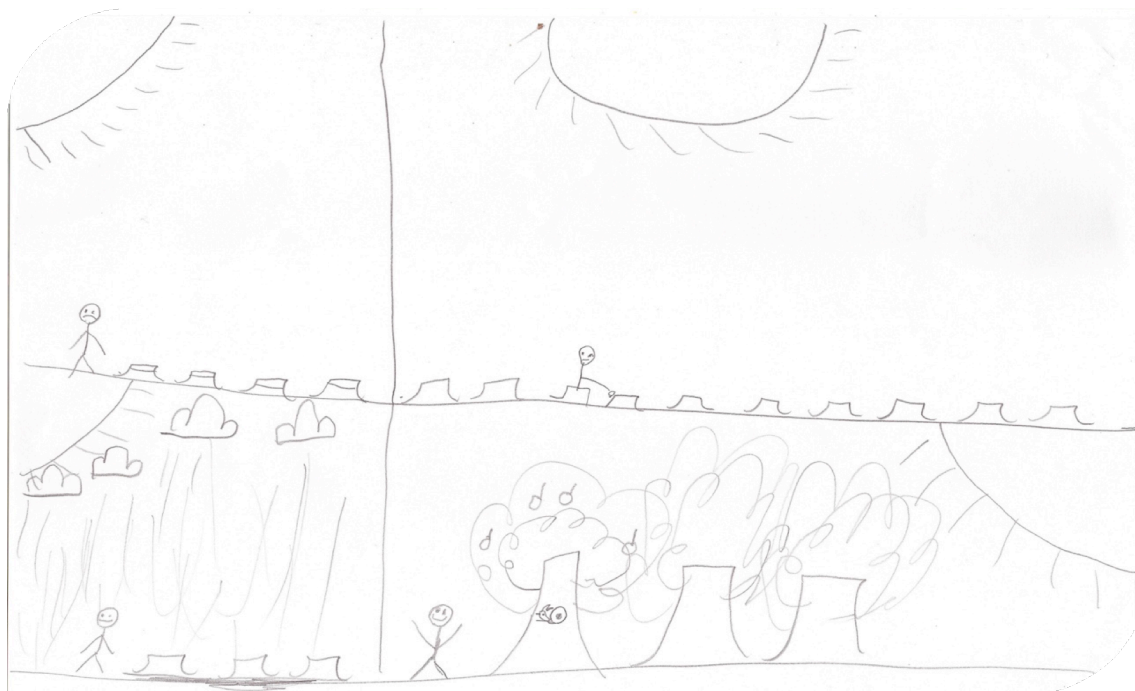
Portanto, com este grupo, o diálogo e as discussões nessa roda foram mais produtivas, por ter havido uma maior comunicação entre nós e, indo ao encontro desta concepção, é coerente que cite novamente Moreira (2000) sobre o princípio da interação social e do questionamento. Ensinar/aprender perguntas ao invés de respostas. É esclarecido que a interação social é indispensável para a concretização de um episódio de ensino.

Desta forma, Postman e Weingartner apud Moreira (2000) dizem que “o conhecimento não está nos livros à espera de que alguém venha a aprendê-lo; o conhecimento é produzido em resposta a perguntas; todo novo conhecimento resulta de novas perguntas, muitas vezes novas perguntas sobre velhas perguntas” (MOREIRA, 2000. p. 23).

8.4 Grupo III - 4º ano

i) Desenho 9

Desenho 9 – Artista 9



Fonte: Artista 9, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

De imediato encontrei características bastante peculiares e cativantes, uma delas é o fato dele ter dividido a folha em 4 partes, seguindo uma determinada lógica. É possível constatar que no primeiro espaço ele desenha um homem (já com aparência triste) onde a tristeza está associada a observação dele diante das árvores cortadas.

Passado um tempo atenta-se para o sol já se encontra em cima da cabeça - crianças já tem a noção de temporalidade -, ele vai aonde as árvores estão cortadas e planta uma semente sobre os troncos cortados. Dias após o plantio, cai uma tempestade de chuva que alegra o homem, e esta alegria está associado ao fato de que para se plantar, é preciso de água e, nada melhor do que aproveitar dos nossos eventos naturais, como é a chuva – ele poderia ter desenhado o homem regando, mas não, utilizou da chuva como parte do processo.

Na etapa final de seu desenho, o homem aparece com os braços erguidos (o que sugere a felicidade alcançada) e ao lado dele as árvores que cresceram, onde são representadas por folhas, frutas e até mesmo uma vida animal residindo sobre esta vida vegetal.

j) Desenho 10

Desenho 10 – Artista 10



Fonte: Artista 10, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Ideias iniciais sobre o desenho: a escrita está bem clara e já começa usar argumentos, do tipo: "Temos que proteger a natureza **porque sem ela não somos nada**. Ela que nos dá muitas coisas no dia a dia, e serve de casa e alimento para muitos animais". Achei o conteúdo da frase bem interessante, e ela associou de maneira coerente a frase com o desenho. Isto porque o desenho demonstra o “cuidar da natureza” sendo os responsáveis *a priori* o próprio indivíduo.

E por esta razão que ela se coloca como protagonista, num ambiente onde todos convivem em plena harmonia, é espontâneo para as crianças que ela representem em suas artes aquilo que elas realmente acreditam, sendo que para ela, existe uma felicidade que é compartilhada entre ela, animais, árvores e sol, e isto fica ainda mais claro quando ela desenha este sentimento estampado no rosto dos personagens.

Há também uma ressalva importante a se fazer, assim como no desenho anterior (Desenho IX) onde eu havia sugerido a ideia de que o fato dele não estar usando um regador, era porque se tinha a ideia de utilizar a água da chuva, neste desenho a artista pôde me concretizar disso,

dizendo que: “Achei legal fazer a chuva porque é uma boa maneira de se aproveitar a água da chuva para regar.”

Questionei então eles, a fim de saber como que eles concebem a importância das árvores:

- Ela fornece muitas coisas para a gente, o ar.
- Se a floresta acabar, vai ficar mais difícil, porque o ser humano não trata muito da natureza. Ai eu acho que a gente devia fazer um jeito de melhorar isso.

Ainda sobre essa discussão, um deles me entrevistou e disse: “A água do poço do meu avô está acabando, porque ele pega agua do solo e ela está acabando.” Atentei me então ao conhecimento que crianças com 11 e 12 anos tem sobre o meio ambiente, como a utilização de conceitos empregados de maneira adequada, como solo ao invés de terra.

Na mesma inclinação do assunto, um outro garoto também quis contribuir dizendo: "Meu irmão demora 20 minutos para tomar banho!" Com um ar de repúdio, senti que ele se incomoda com esse “desprezo pela água”.

k) Desenho 11

Desenho 11 – Artista 11



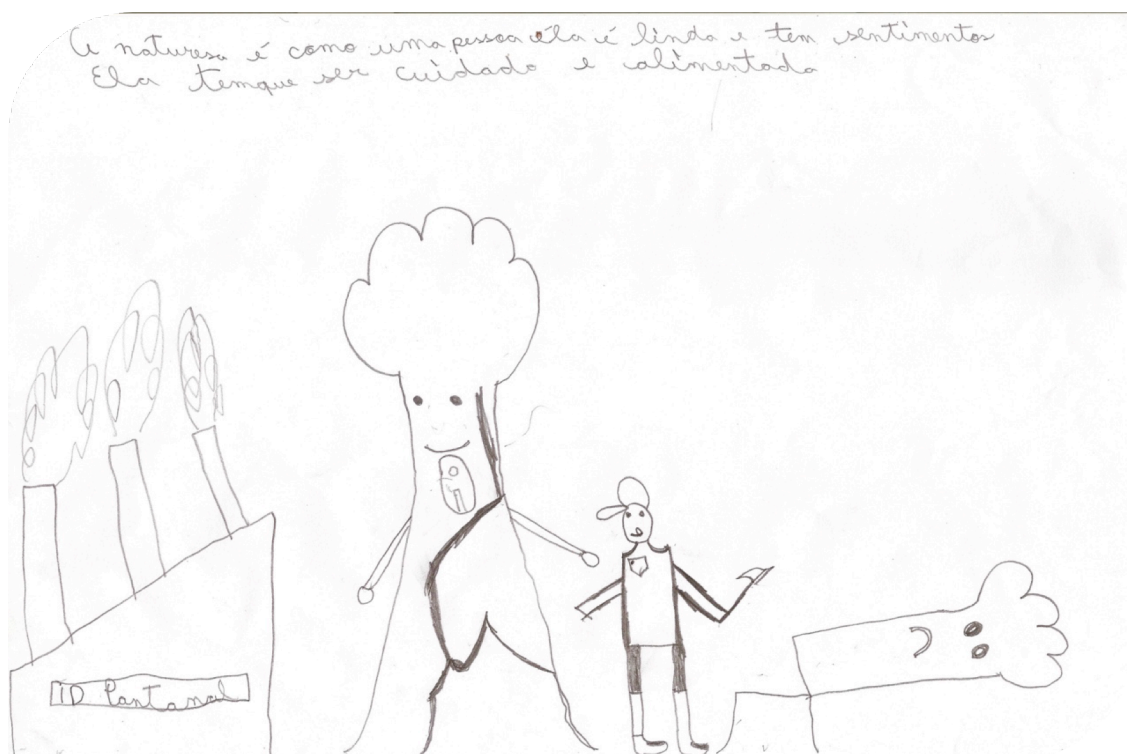
Fonte: Artista 11, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

Foram um dos únicos desenhos (se não o único) a **mostrar o meio ambiente em forma de cidade**. A criança se preocupou em focar nos prédios, céu acinzentado, e apenas uma árvore ao lado de um prédio. Uma revelação muito legal foi ela ter feito um olho, nariz e uma boca, na qual remete a uma "expressão facial" (detalhe: não tem o formato de um rosto, somente a ênfase para a ação) onde demonstra uma tristeza, no caso, um choro.

Ao ser perguntada: “Por que existe no meio do desenho esta expressão de tristeza?” Fora respondido: **“Eu vejo a cidade sendo poluída e isso me deixa triste. Eu vejo e eu penso que a gente pode melhorar, os cuidados da cidade também. E eu sinto isso, que a cidade ajuda e piora.”**

l) Desenho 12

Desenho 12 – Artista 12



Fonte: Artista 12, participante da pesquisa de Felipe Higashi, 2014

É notório neste desenho a despreocupação em relação a formalidade de um desenho, foi um dos únicos que deixaram o seu senso de criança falar mais alto e fazer aquilo que realmente tivesse vontade, desenhando as árvores também como personagens. Deu vida ao desenho apenas por dar rostos e expressões as árvores.

Observei a surpresa do garoto ao saber que o desenho dele foi escolhido para ser debatido na

roda de conversa, e também para a minha surpresa, a resposta explícita no desenho sobre o que o mesmo representava, me deixou muito entusiasmado: **"A natureza é como uma pessoa ela é linda e tem sentimentos. Ela tem que ser cuidada e alimentada."**

Após ele pronunciar em voz alta a sua frase, emendou:

"As árvores são tipo uma pessoa, elas são cuidadas (seres vivos), elas são maltratadas e elas tem sentimentos também e ninguém liga pra isso, e eles acham que as árvores são objetos qualquer, que pode pegar ela, tirar as coisas dela e jogar no lixo! Eu acho isso muito ruim, então eu fiz um cara aqui, cortando a árvore, e elas ficam tristes! Porque a árvore é como um ser humano, ela fica triste quando cortam ela. Foi isso que eu percebi, e foi o que eu fiz."

Reparei que neste grupo, crianças já são mais sensatas e são movidas por sentimentos e expressões. Elas passam a dar importância para a temporalidade dos fatos, tal como, a expressão de seus personagens – isto ocorrera em mais de um desenho.

Acho que é incontestável a crítica em relação ao modo como o homem tem lidado com a natureza. Esse grupo, demonstrou a mim que existe uma preocupação pulsante em vossos corações, mas, que muitas vezes são silenciadas pelos discursos de conformidade que são proferidas diariamente por nós. Portanto, neste grupo foi onde constatei um maior potencial de ações, pois nesta fase eles estão se tornando seres críticos e como a se questionar sobre as ações que devemos tomar, basta olhar para as obras de arte que aqui foram expostos.

Em síntese, fica indubitável o nosso desprezo diante de grandiosos seres críticos que sentem, pensam e querem agir diferentemente de nós. Mostro que os mesmos sonhos e preocupações que haviam desde o grupo I permanecem até o grupo III, no entanto, na medida em que são instruídas pelo colégio e educadas pela família a sua gama de conceitos e discursos vão se modificando, mas, ainda existe no coração destes pequenos grandes artistas do meio ambiente o amor, a natureza e os valores humanos, agora, cabe a nós refletirmos como iremos continuar educando os nossos filhos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para levantar uma carga muito pesada é preciso conhecer seu centro. Assim, para que os homens possam embelezar suas almas, é necessário que conheçam sua natureza (MATURANA, 1995, p. 13).

Considero que, antes de mais nada, a principal natureza do ser humano está no ser-sentir-pensar-fazer, o que parece óbvio não o é, pois desprezamos a simples atribuição desta essência humana: *sui generis*. E por ela que devemos nos preocupar em que ela não entre em extinção, assim como as nossas florestas e animais – segundo a visão das crianças e a minha própria.

Acredito que o principal objetivo foi alcançado, inquietar a investigação sobre a visão de mundo das crianças na relação delas com a natureza, onde queria evidenciar que, a escola (assim como os pais) tem um papel importante no desenvolvimento da autonomia do ser, e também a hipótese de que a educação humanista favorece nesta relação da assimilação de conhecimento (em forma de conteúdo) por meio de perspectivas: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Há uma inteligibilidade nos discursos e nos desenhos sobre essa incessante preocupação com o meio em que elas estão inseridas, e, não é por meio da aprendizagem mecânica que crianças devem ser ensinadas, mas sim pelo um conjunto de palavras e frases que vão sendo construídas e interligadas por meio de nossos receptores sensoriais. E assim, o que aprendemos passa a ficar armazenado em nossa memória, e esse aprendizado é assimilado de maneira mais significativa quando se é despertado o caráter lúdico das coisas.

Em suma, colégios que respiram outras filosofias, como é o caso deste, tem como desafio uma sociedade em que exige que vossos filhos sejam bons doutores, bons engenheiros, e esquecem de olhar para aquela criança como um ser que tem vontades próprias e que se motiva constantemente, basta-se olhar para as produções artísticas, tais como frases e conversas para notar que elas também são seres que sentem, pensam e fazem, assim como eu e tu.

REFERÊNCIAS

- BARTOSZECK, A. **Neurociência na educação**. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/flaviookb/neuroedu.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- BERTIN, G. Societal transformations and mutations of educational and cultural systems: comparative approach East/West. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 607-629, set./dez. 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos da educação ambiental** : formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 83-91. Disponível em: <<http://www.cpd1.ufmt.br/gpea/pub/encontros.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- CELETI, F. R. Origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. **Revista Saber Acadêmico**, v. 13, p. 29-32, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista13/pdf/artigos/06.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- COLÉGIO MARUPIARA. **Filosofia e proposta pedagógica** [Portal eletrônico]. São Paulo: Colégio Marupiara, [2014?]. Disponível em: <<http://www.marupiara.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- DOMINGUEZ, C. R. C. **Rodas de ciências na educação infantil**: um aprendizado lúdico e prazeroso. 2001. 174 p. Dissertação (Mestrado) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FISCHER, K. W.; ROSE, S. P. Growth cycles of the brain and mind. **Educational Leadership**, v. 56, n. 3, p. 56-60, 1998.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974. p.41-59. (Textos marginais, 8). Reproduzido com a autorização do Prof. Moacir Gadotti, diretor geral do Instituto Paulo Freire.
- FROMM, E. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1961.
- INEP. Pré-teste 2012 [Portal eletrônico]. Brasil, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pre-teste-2012>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

LA EDUCACIÓN prohibida. Dirigido por: Germán Doin. [S.l.], [2012]. 145 min. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1959.

MATURANA, H. Biologia do fenômeno social. **Revista Delfín**, set. 1985.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MCDANIEL, C.; GATES, R. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MIKHAILOVA, I. Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. **Revista Economia e Desenvolvimento**, n. 16, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/eed/article/view/3442>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C. **Aprender e ensinar**. Belo Horizonte : Alfa Educativa, 2004.

ONU. **Report of the World Commission on Environment and Development: our common future**. Estados Unidos : Comissão Mundial sobre Meio Ambiente, 1987. Disponível em: <<http://www.undocuments.net/ourcommonfuture.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

ROCHA, G. Etnopoética do olhar. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 1, p. 145-163, jan./jul. 2001.

SCHOOLING the World. Direção de Carol Black. 64 min. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs> . Acesso em: 02 jul 2014.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf>>. Acesso em : 20 maio 2014.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista – um estudo de caso", orientada pela Profa. Dra. Maria Elena Infante-Malachias, e que tem como pesquisador responsável Felipe Koiti Higashi, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, que pode ser contatado pelo e-mail totihigashi@gmail.com ou pelo telefone 11 98597-8521. E autorizo a participação dos alunos da escola COLÉGIO MARUPIARA na qualidade de responsável por esta instituição. Compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome: MARIE YENDO YAMASAKI

Cargo: DIRETORA PEDAGÓGICA

SÃO PAULO, 15 de DEZEMBRO de 2014.

(município)



Assinatura do responsável

MARIE YENDO YAMASAKI
Diretora
RG: 13.763.615-5

ANEXO B – CARTA CONVITE



EACH

Escola de Artes, Ciências e Humanidades
da Universidade de São Paulo

São Paulo, 19 de novembro de 2014.

Ilmo(a). Senhor(a)
Coordenadora Marina Gomes de Paiva Bernardes
Diretor Claudio T. Yamasaki do Colégio Marupiara

Assunto: Solicitação de autorização para realização de reunião com alunos para aplicação de *roda de conversa* para pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

Prezado(a) Senhor(a):

Sou graduando em Gestão Ambiental na Universidade de São Paulo (USP), Escola de Artes Ciências e Humanidades – EACH e me encontro em meu último ano de graduação. Não obstante, como uma exigência da Universidade a fim de obter o título de Bacharel em Gestão Ambiental, realizo o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Nesse trabalho me dediquei à área de concentração de Educação Socioambiental, onde estou sendo orientado pela Profa. Dra. María Elena Infante-Malachias. O título do meu projeto de pesquisa é **Análise da relação criança-natureza na perspectiva de uma escola humanista: Um estudo de caso**, e pretendo realizar uma investigação de natureza qualitativa - que terá dados como descrições, interpretações e análises de pessoas, locais e conversações com estudantes na faixa dos 7-8 aos 11-12 anos de idade, que na minha leitura, representa uma escola que caracteriza uma filosofia humanista de educação.

O objetivo é descrever de que forma a educação por meio do humanismo pode favorecer uma relação mais adequada entre a criança e a natureza, entendendo que isso ocorre não apenas através do “aumento de conhecimento”, mas por meio da colaboração, da reflexão, e do exercício crítico e do desenvolvimento da autonomia, pelo qual o aprendiz passar a ser visto como um sujeito e não como um objeto.

Pelos motivos sucintamente expostos acima, solicito a gentileza de autorizar a minha coleta de dados na escola, entre os estudantes. Da mesma forma, entregarei um termo de participação livre e esclarecido em pesquisa com o detalhamento das informações solicitadas e das atividades que farão parte da pesquisa.



Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que seja necessário tanto eu como a minha orientadora

Com os nossos cordiais cumprimentos, subscrevemo-nos,

A handwritten signature in blue ink, reading "Felipe K Higashi", is positioned above a horizontal line.

Aluno

Felipe Koiti Higashi
(11) 98597-8521

✉: totihigashi@gmail.com

A handwritten signature in blue ink, reading "Prof. Dra Maria Elena Infante-Malachias", is positioned above a horizontal line.

Docente

Profa. Dra Maria Elena Infante-Malachias
Grupo de Pesquisa em Ensino de
Ciências e Biologia do Conhecer.

✉: marilen@usp.br

ANEXO C – QUESTIONÁRIO USADO NO PRÉ-TESTE

Questionário

Educação Ambiental em Escolas Humanísticas.

Caro amigo(a), você está recebendo um questionário que busca saber sobre a sua opinião a respeito da educação ambiental na escola em que você estuda. Estas informações me ajudarão na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Universidade.

Eu dividi a pesquisa em 2 partes para facilitar ao educando, sendo que a primeira parte é somente informações básicas, em que não tenho como objetivo saber de dados pessoais como: nome, endereço, telefone. Já na segunda parte, são questões relativas a temática do meu TCC: Educação ambiental em escolas particulares e públicas.

Muito obrigado por me ajudar. Não deixe de responder nenhuma pergunta :D

Felipe Koiti Higashi.

Graduando em Gestão Ambiental na Universidade de São Paulo (USP)

"O que temos que aprender, o aprendemos fazendo." Aristoteles

PARTE 1

Nessa parte, você responderá informações sobre você:

1. Qual é a minha idade?
2. Eu sou um: () Menino () Menina
3. Você mora com seus pais? () Sim () Não
4. Eu moro em São Paulo? () Não () Sim

PARTE 2

Falta pouco! São 10 questões rápidas sobre o que você acha da sua escola: em relação ao o que você aprende nela, e também como é a sua relação com os amigos,

professores, diretores e funcionários. Você pode responder as questões abaixo fazendo um X na cor que achar que seja a melhor resposta para você, ok?

Não existe resposta CERTA ou ERRADA.

Cada cor significa o quanto você concorda ou não concorda com a frase.

Exemplo:

TOTALMENTE CERTO	CERTO	NÃO SEI	NÃO É CERTO	NÃO É CERTO TOTALMENTE

1. A escola é a mesma coisa que educação.

2. Quando eu acordo, tenho vontade de ir para a escola.

3. A saúde da natureza depende de nós.

4. Existe diferença entre meio ambiente e natureza.

5. Eu gosto da natureza: animais e as plantas.

6. O ser humano ama a natureza.

7. Eu sei o que é educação ambiental.

8. Quando eu erro uma lição de casa, eu fico triste.

9. Eu me sinto feliz em ajudar as pessoas.

10. Quando eu crescer eu quero ver um mundo melhor.

FAÇA UM DESENHO SOBRE QUEM É VOCE:

