

# CARTOGRAFIAS DE AFECÇÕES EM VIVÊNCIAS COM A NATUREZA COM ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA INSERIDOS NO PIBID

Jane Márcia Mazzarino<sup>1</sup>

Denise Bisolo Scheibe<sup>2</sup>

**Resumo:** Tínhamos uma questão disparadora compreender como estudantes de licenciatura, inseridos no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Governo Federal, são afetados pela experiência estética quando se colocam no lugar de aprendizes-ensinantes? A partir dela, surgiram os objetivos que emergiram ao longo da imersão no campo: descrever modos de entrega dos sujeitos nas experiências com a natureza, acompanhar os afetos emergentes, perceber como o ambiente afeta as relações no grupo, mapear a relação mediador x participante. A perspectiva estética, ancorada em Felix Guattari e Gilles Deleuze, embasa teoricamente o estudo, que se caracteriza como um exercício do método cartográfico. As afecções mais intensas surgiram das memórias, dos medos, da confiança e do sentir-se criança, o que gerou alegria e nostalgia. O mediador foi um provocador de aberturas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Experiências; Método Cartográfico.

**ABSTRACT:** We had a triggering question: how are undergraduate students, participating in the Federal Government's Institutional Teaching Initiation Program (PIBID), are they affected by the aesthetic experience when they put themselves in the place of apprentice-teachers? From this, the objectives that emerged during the immersion in the field were: to describe the subjects' ways of engaging with nature, to monitor emerging emotions, to understand how the environment affects group relationships, and to map the mediator-participant relationship. The aesthetic perspective, anchored in Felix Guattari and Gilles Deleuze, theoretically underpins the study, which is characterized as an exercise in cartographic method. The most intense emotions arose from memories, fears, trust, and feeling like a child, which generated joy and nostalgia. The mediator was a provocateur of openings.

**Keywords:** Environmental Education; Experiences; Cartographic Method.

---

<sup>1</sup>Universidade do Vale do Taquari – Univates. E mail janemazzarino@univates.br  
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4570485590802043>

<sup>2</sup>Universidade do Vale do Taquari – Univates. E mail scheibe.denise@gmail.com  
Lattes Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4458322576557179>

## Introdução

Debruçar-se sobre a investigação em Educação Ambiental por meio da cartografia das experiências com e na natureza, enfatizando a dimensão estética, é o desafio que nos colocamos como pesquisadoras.

O paradigma hegemônico é tendencialmente político: busca estimular o senso crítico nas reflexões sobre a relação sociedade e natureza. Sua força está em elementos como a responsabilização, a participação, o empoderamento, o protagonismo ou a capacitação que objetiva a formação de um cidadão ambiental.

No caso deste artigo é a dimensão estética que é trazida para o primeiro plano. As forças que sensibilizam o pesquisador no campo são microscópicas, pois referem-se à relação entre o experienciador e a natureza. Elementos como o imaginário, a emoção, as sensações, o corpo, os compartilhamentos, a intuição, os silêncios, a escuta, os desejos, enfim, tudo que é da ordem da experiência sensível ganha força. Aspectos semelhantes foram explorados nos estudos de Sperotto Bemfica e Azevedo (2012) e de Cunha (2013), que se aprofundaram nas experiências de Educação Ambiental estética e ecosófica como possibilidade inventiva na Educação Ambiental.

As experiências com e na natureza são investigadas a partir da interação com um grupo de estudantes de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Vale do Taquari (Univates/Lajeado/RS/Brasil), que atuam em escolas a partir do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Governo Federal. O método cartográfico mostrou-se apropriado para a exploração da dimensão estética como pretendido.

Buscava-se compreender como estudantes de licenciatura são afetados pelas vivências estéticas quando se colocam no lugar de aprendizes? Essa questão norteou essa exploração inicial e, a partir dela, surgiram os objetivos que emergiram ao longo da imersão no campo: descrever modos de entrega dos sujeitos nas experiências com a natureza, acompanhar os afetos emergentes, perceber como o ambiente afeta as relações no grupo, mapear a relação mediador x participante, de modo a entender como essa interação altera a experiência.

## Referencial teórico-metodológico para os registros cartográficos

Os alunos do PIBID foram convidados a participar de oficinas de Educação Ambiental vivenciais. Os alunos participantes das oficinas integravam duas turmas, que realizavam as oficinas separadamente, possibilitando ao pesquisador observar individualmente os grupos e verificar a diversidade nos modos de interação.

O professor-mediador já tinha relação social com os alunos por ser coordenador do curso de Educação Física. Ao convidá-los para participar da pesquisa, ele informou aos grupos que a proposta era parte do estudo empírico

de sua pesquisa de doutorado e ressaltou que os participantes poderiam incluir as atividades nos planos das aulas que ministram pelo PIBID.

As experiências com a natureza foram dinamizadas utilizando-se o método da Aprendizagem Sequencial de Joseph Cornell (2005, 2008), o qual organiza-se em quatro fases, de maneira que uma “flua” para outra naturalmente. Despertar o entusiasmo é a fase inicial, explorada quando os sujeitos chegam, quando são recebidos com atividades dinâmicas de interação entre os participantes. A segunda fase visa concentrar a atenção. Cornell (2005, 2008) explica que apenas entusiasmados os sujeitos não se entregam à experiência de forma integral, por isso é preciso focar o interesse de forma a perceber a natureza. Estando suficientemente centrados, os participantes são conduzidos à experiência direta, que explora de modo mais aprofundado os sentidos vendo, ouvindo, tocando, cheirando, degustando, de forma a abrirem-se à intuição. Na quarta e última fase o sujeito é convidado a compartilhar a inspiração, contando como se sentiu na experiência.

Cornell (2005, 2008) salienta que as regras consistem em: ensinar menos e compartilhar mais, incentivando respeitosamente; perceber a importância da receptividade, estando atento para direcionar o aprendizado; buscar a concentração e a atenção, levando a sentir a importância da descoberta; e fazer prevalecer um clima de alegria, considerada poderosa no processo de aprendizagem.

A fim de possibilitar a sensibilidade que as Vivências Ambientais oportunizam, utilizamos o método cartográfico, proposto por Deleuze e Guattari (1995), como forma de acompanhar o processo desencadeado na pesquisa de campo. Trata-se de um método aberto à observação dos detalhes e afetos que vão sendo constituídos. Entre esses, os afetos do próprio cartógrafo-pesquisador.

O método cartográfico não é um método de representar um objeto, mas sim de acompanhar processos (Kastrup, 2007). Portanto, o pesquisador a campo não deve se desvincilar da experiência, já que, como cartógrafo, precisa dar língua a todos os afetos, colocando em xeque o que sente e o que for emergindo através dos encontros (Rolnik, 1989).

Cartografar é construir mapas compostos por linhas diversas: linhas duras ou de segmentos determinados (família, profissão, classes sociais, gêneros, sujeitos), linhas flexíveis ou moleculares - que atravessam os segmentos e traçam, neles, desvios e modificações - e linhas de desterritorialização que carregam o segmento para o movimento de fuga ou de fluxo. As três linhas são imanentes, tomadas umas nas outras (Roos, 2014, p.26).

As linhas surgem, são criadas, construídas, quebradas, abandonadas e outras alimentadas, retomadas. São dadas a incertezas. As linhas de segmentariedade dura ou corte molar são geralmente próprias das instituições. Caracterizam-se pela previsibilidade. São calculáveis, enrijecidas, demarcadas, fixas. As linhas flexíveis marcam as fissuras, as micropolíticas, são mais

imprevisíveis e incontroláveis, são dadas aos fluxos e não a fixos. É de seu caráter provocar desabamentos, encantamentos e deveres. Já as linhas de fuga fazem irromper afetos, podem gerar desterritorializações devido às variações e às mutações, muitas vezes irremediáveis (Deleuze; Guattari, 1995, 2012; Moraes Junior, 2011).

As linhas perpassam tudo, não tem uma origem específica. São dadas ao acaso, às invenções, às interconexões, aos emaranhados, que compõem os rizomas com sua natureza de hastes subterrâneas múltiplas (mais duras, mais flexíveis e fugidias), formas diversas que se ramificam em sentidos variados (Deleuze; Guattari, 1995, 2012; Moraes Junior, 2011).

Acêntrico, assimétrico e não-hierárquico, o rizoma conecta pontos, posições, faz cruzamentos e alianças a partir de suas múltiplas entradas (Prado; Tite 2013). De onde vem, para onde vai, onde quer chegar são questões inúteis. Buscar um começo é uma falsa concepção de viagem e movimento (Oliveira; Mossi, 2014).

Deleuze e Parnet (1998, p. 36) afirmam que “Tudo isso é Rizoma. Pensar nas coisas entre as coisas, é justamente criar rizomas e não raízes, traçar a linha e não fazer balanço [bater o ponto]”. Nesse pensar as coisas entre, observamos emergir linhas que os participantes traziam de suas vidas e como isso influenciavam no processo, seja pelo empenho em descobrir ou pelo desinteresse, por identificarem aquilo que não controlavam ou pelas conexões que faziam. No decorrer da pesquisa, passamos também a dar atenção às modificações dos grupos e como isso afetava o andar das atividades, delimitando novas rotas e aprendizados. Todas as observações foram registradas em um diário de bordo, dos quais extraímos fragmentos para compor este artigo.

Este método movente contribuiu para que os objetivos tomassem forma ao longo das vivências, surgindo dimensões de análise inesperadas, que foram formando agrupamentos de linhas encontradas durante o processo, os quais denominamos Afloramentos, que equivalem às categorias de análise. Estamos cientes que “existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados” (Prado; Tite 2013, p. 46). O que oferecemos é o relato de uma experiência de pesquisa.

## **Afloramentos das análises**

A imersão no campo da experiência provocou seis afloramentos, que se caracterizaram como categorias emergentes das análises: Espaços e significâncias, Interações dos participantes, A infância rememorada, O mediador, A instituição da experiência, O olhar da observadora.

## Espaços e significâncias

Os espaços escolhidos para a realização das atividades apresentaram variabilidade de amplitude, de relação com o ambiente urbano e de presença de flora e de fauna. O primeiro lugar escolhido foi um lago do campus da Univates, onde estudavam os alunos. Mesmo tendo passado por um processo de revitalização, muitos deles não o conheciam e alguns que conheciam não o exploravam.

Desde a chegada, os comentários que puderam ser percebidos faziam referências ao local. Muitos não haviam visitado o ambiente do Laguinho e comentavam que parecia ser um bom lugar para se estar. Um dos comentários foi que aquele momento já estava servindo para que conhecessem este novo ambiente. Mesmo que somente tivessem passado pelo *deck* e apreciado a vista, sentido o sol e percebido o local. Também comentaram que, por mais que alguns não conhecessem aquele ambiente, muitas pessoas vinham apreciar o vento e a sombra das árvores, deitar-se nos bancos e descansar, em diversos turnos (Diário de Campo, 08/04/2015).

O segundo ambiente explorado foi a Sede Social da Univates. Esse espaço, utilizado para eventos, possui além do salão de festas e do quiosque, uma área verde que provoca a apreciação do verde ao redor.

O lugar mostrou-se propício para realizar atividades de contato direto com a natureza, como a Caçada Imóvel, que consiste na observação atenta para desenvolver a percepção das mudanças que acontecem quando adentramos um espaço natural, até que se estabeleçam as relações após nossa chegada.

Nesta atividade muitos falaram dos sons que puderam ser percebidos com maior facilidade, a paz e o acolhimento que se deu da natureza para com eles. Uma professora disse que considera a natureza muito mais acolhedora do que nós, tanto com os outros animais, quanto com os humanos, pois observou que algumas formigas fugiram quando ela sentou, mas que depois de um tempo retornaram e continuaram a seguir seu curso (Diário de Campo, 22/04/2015).

Neste espaço experimentaram um momento de maior imersão se comparado ao Laguinho, talvez pela menor circulação de pessoas. O encontro seguinte foi no Jardim Botânico do município de Lajeado. A amplitude do lugar possibilitou o contato com uma grande diversidade de espécies de fauna e flora, o que proporcionou profundidade a atividades como o Mapa dos Sons, a Trilha da Lagarta e, também, a Duplicação. Todas caracterizam-se por exercitar a atenção<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>A descrição das atividades é encontrada em Cornel (2005, 2008).

O Mapa do Sons exigiu que cada um se colocasse em um ponto do espaço, a fim de captar e registrar graficamente os sons e suas direções. O Jardim potencializou o encontro com sons que não faziam parte do dia a dia dos participantes.

Um dos participantes falou que pretendia ficar sentado nos bancos onde o grupo se reunia, mas naquele local ele não pode se concentrar, pois o barulho que para ele mais se sobressaia era dos carros no asfalto. Também disse que conforme mais se afastava daquele ambiente o barulho o acompanhava, então ele foi indo, aos poucos, até o topo de uma árvore, perto do rio, onde pode se concentrar em outros sons. Com os relatos que ouvi, comecei a me questionar sobre como os relatos nos afetam. Como na história deste menino que não conseguia se concentrar, mas conforme eu via a cena acontecer, não poderia jamais entender o que ele realmente estava sentindo ou o que estava acontecendo para que andasse e trocasse tanto de lugar. Ao modificar a rota do seu caminho ele pode apreciar e deduzir que aquele lugar, ou a estrada que o levou até o alto da árvore, se modificam em sua perspectiva, modificando também a perspectiva das pesquisadoras sobre o que observam (Diário de Campo, 06/05/2015).

A busca por um outro lugar para mapear os sons afetou a percepção dele sobre o ambiente, já que possibilitou a audição dos sons naturais, mais que dos carros. Também a atividade da Trilha da Lagarta perderia um pouco do significado se fosse trabalhada em um ambiente diferente. Os participantes andaram em fila, com os olhos vendados, um com as mãos nos ombros dos outros, até chegarem a uma cascata, quando se sentaram e ficaram em silêncio por cerca de 20 minutos. A atividade realizada em local afastado do movimento afetou a percepção do espaço, fazendo emergir insegurança e também confiança.

O primeiro a colocar a forma como sentiu foi aquele aluno que não conseguiu ficar quieto durante a última dinâmica. Ele expôs que sentiu muita insegurança em andar de olhos vendados e, como não havia compreendido pelas orientações que deveria ficar em silêncio e sentado, resolveu levantar e se assegurar de que estava em um local seguro. Outros alunos expuseram que sentiram frio por estarem com pouca roupa, outros compartilharam que se entregaram aos sons que ouviam e ao local em que estavam. Muitos relataram que se sentiram sozinhos, pois não sabiam onde os outros estavam (Diário de Campo, 06/05/2015).

O ambiente propiciou explorar mais plenamente as possibilidades das atividades Mapa dos Sons e Trilha da Lagarta facilitarem a imersão na natureza.

Mas o espaço propiciou resultados interessantes para a atividade da Duplicação, na qual a imersão não é necessária, mas sim a diversidade de folhas, flores e sementes, as quais o professor-mediador coletou, mostrou por cinco segundos ao grupo e os desafiou a procurarem pelo local os duplos de cada elemento visualizado.

Do Jardim para sala de aula pode-se perceber como o ambiente da interação afeta as intensidades que atravessam a experiência com a natureza. Os participantes que observamos em movimento nos encontros anteriores, ao ar livre, em sala de aula adotaram uma postura menos espontânea. O objetivo desse encontro era tratar do método adotado nas vivências, devido à curiosidade deles. A sala de aula é o local de aprendizagem e planejamento de atividades destes alunos. Mesmo estando em atividades extraclasse, como durante as vivências, deixaram de ser participantes espontâneos e voltaram a ser “alunos” tradicionais, manifestando menor interação entre si.

Na sala de aula se tornavam alunos aprendendo algo novo. Logo que receberam as questões para responder, ficaram em silêncio absoluto. Percebeu-se que em lugares abertos as pessoas normalmente se sentem mais à vontade para interagir. Foi muito “engraçado” observar aquele grupo que normalmente era inquieto, ficar em silêncio absoluto, sem trocar com os colegas. Logo percebi como uma linha dura o ambiente da sala de aula, pela maneira como foram atravessados por um local que, por mais tempo que passemos, permanecemos sendo alunos que “precisam ficar em silêncio” (Diário de Campo, 17/6/2015).

Mesmo diante da possibilidade de flexibilidade, essa atividade foi permeada por uma linha dura. Os alunos foram impactados pela limitação imposta pelo ambiente da sala de aula com um professor “ensinando” o método que experienciaram com o corpo. Agora prestavam atenção, como fariam diante de outro conteúdo.

Das afecções observou-se que ambientes abertos possibilitam experiências de liberdade, de espontaneidade, podendo emergir singularidades potentes entre os participantes das atividades de Educação Ambiental. Os ambientes fechados, institucionalizados, com lugares definidos para sentarem-se, com uma classe atrás da outra e um professor a frente, com o poder de determinar o que quer que seja aprendido, afeta a experiência com linhas duras limitando as linhas de fuga.

De volta ao ambiente natural, desta vez no Parque Municipal Theobaldo Dick, demonstraram espírito solto.

O primeiro grupo contou que encontrou um senhor que vinha de outra cidade para trazer pessoas para atendimento médico e que ali ficava o dia todo, esperando-os. Ele comentou que o espaço do parque era muito bom, calmo, tranquilo, e que na cidade dele não havia espaços assim. Também conversaram com duas senhoras que sempre viveram em Lajeado, as quais passeiam no parque durante a semana, pois nos finais de semana o espaço fica lotado (Diário de Campo, 27/08/2015).

Acompanhando cada atividade em seus diversos espaços percebemos a relevância de se adequar o que se propõe ao ambiente em que se realizam, colocando o espaço como parte da proposta e elemento provocador de alteridade: o ambiente da experiência também é um outro. Cada espaço tem sua potência que atravessa a experiência.

### **Interações dos participantes**

Os alunos participantes das oficinas integravam dois grupos. O primeiro convivia mais recorrentemente há um ano e se apresentava sempre mais eufórico. Havia momentos em que formavam grupos menores, quando foi possível observar que as atividades despertaram recordações individuais que, compartilhadas, eram percebidas como coletivas.

Durante a troca, a atividade em duplas transformou-se, com cada um contando sua experiência e lembrando-se de momentos que passaram na sua vida, com outras pessoas, em ambientes semelhantes. Uma dupla comentou: “Lembra do acampamento no sítio da Sophia? (Diário de Campo, 06/05/2015).

Quando solicitados a formarem uma roda, ficavam próximos aos colegas com os quais já haviam compartilhado experiências. Este grupo foi atravessado por uma atmosfera lúdica, transformando aqueles momentos em uma brincadeira.

Apesar de se observar que nem todos se relacionavam entre si e que duas professoras interagiram mais entre si do que com os alunos, a cumplicidade prevaleceu. Mesmo quando a proposta era introspectiva, assim que terminavam a atividade, agrupavam-se novamente. Muitos demonstraram preferir estar com outros a ficar a sós, mesmo quando a proposta da atividade era silenciar. Já outros assumiram uma postura introspectiva, como quando foram levados junto à cascata e entregaram-se à experiência com e na natureza. Portanto as atividades despertaram a interação, mas enquanto uns preferem a interação social ampla, outros adotaram aquela em dupla e observamos quem preferia as trocas com o ambiente.

O segundo grupo interagia menos. Era formado por alunos de municípios diversos e demonstravam experiências muito particulares, o que fez emergir apreciações diferenciadas das atividades, tornando a observação fecunda. Estiveram mais atentos à fala dos outros e também ao espaço. Uma das meninas, em uma das atividades, deliciou-se com o relato de um colega. Ela constantemente passava um tempo observando a natureza e mantinha uma relação de proximidade com os animais. Alguns participantes preferiam realizar logo as atividades para sentarem e ficarem sem fazer nada.

Diferente do primeiro grupo, a atmosfera que prevalecia era de curiosidade, demonstrando menor entrosamento e ludicidade. Perceberam-se picos de participação. Quando uma questão lhes chamava a atenção, engataram comentários uns nos outros. Em atividades de descontração eram mais extrovertidos, mas esta potência logo perdia intensidade.

Nas atividades introspectivas ficaram mais compenetrados. Nos momentos de estarem sozinhos aderiram à proposta. Porém as maneiras de serem afetados não era homogênea. Muitos permaneceram sozinhos, concentrados em seus escritos, mas alguns escreveram a experiência rápido para irem ao encontro de seus colegas para conversar.

Em um dos últimos encontros, o grupo chegou agitado para a atividade e muito curioso para conhecer o espaço. A empolgação durante a trilha afetou a experiência. Era a trilha da lagarta, que se fazia caminhando em fila com as mãos nos ombros do colega, o que exige que se confie no outro, o qual atua como o guia do caminho. Em forma de “lagarta” o grupo percorre a trilha de olhos vendados. O mediador é o único a guiar de olhos abertos.

Durante a caminhada o grupo estava muito inquieto. A agitação aliada à falta de visão não os favoreceu. Uma participante abaixou a cabeça e ergueu antes do tempo e acabou batendo-a em um tronco inclinado que havia na trilha, outro colega se soltou da centopeia e acabou indo parar no meio das árvores que circundam a trilha. Neste momento, uma das pesquisadoras realinhou a “centopeia”. Esse mesmo participante, que evadiu do grupo ao encontrar uma árvore e passar as mãos nela, a balançou e derrubou um bocado de galhos nos seus colegas (Diário de Campo, 21/05/2015).

Os deslocamentos sobre a confiança faziam surgir novas linhas para a experiência de cada um, que se desdobravam, afetadas pelos movimentos físicos deles no espaço natural, fazendo emergir singularidades das e nas interações que tomavam parte.

O primeiro grupo, que se conhecia mais, caminhou unido durante todo o percurso, permaneceu em silêncio, com apenas um aluno (que era o último da fila) que permaneceu inquieto. O convívio maior talvez tenha construído uma

linha de confiança. Ao compartilhar a experiência percebeu-se que este grupo foi mais aberto e participativo, demonstrando certa intimidade.

Durante a atividade “Que animal sou eu”, que busca despertar o entusiasmo a partir da tarefa de adivinhar qual imagem de animal está nas costas do colega, novamente os grupos interagiram de formas diversas.

No primeiro grupo a brincadeira gerou muitas risadas, pois alguns afirmavam que os animais se encaixavam perfeitamente ao perfil do colega. A atividade fez emergir a potência da intimidade e da ludicidade. Os alunos da segunda turma concentraram-se em tentar descobrir o animal.

Ainda quanto à interação, observou-se que quando era preciso vender os olhos e se entregar aos cuidados dos colegas emergiram medos, desatenção, risos e, também, o cuidado com o outro. Quando o cuidado não prevalecia, os medos vinham à tona.

No primeiro grupo foi notável como alguns se deixaram levar com bastante facilidade, enquanto outros sentiam medo. Uma das alunas mostrou-se muito aflita por ter que usar a venda. Ela sentia medo do escuro. Em qualquer coisa que encostasse demonstrava-se retraída, gritava, se encolhia. Demorou até que se soltasse para que o seu par guiasse ela. Quando isso aconteceu demonstrou sentir-se melhor.

No segundo grupo o lúdico surgiu quando se observou que em uma dupla o guia puxava o colega, conduzindo-o por entre as árvores como se estivesse guiando uma carruagem, mantendo o cuidado, mas dando muitas voltas, a fim de distrair e confundir o colega. Outras duplas mantiveram a parceria ao conduzir os colegas, sem criar a partir do proposto. Alguns utilizavam o caminho com pedras para confundir o colega.

As observações demonstraram que, mesmo quando o grupo não é formado por pessoas que se conhecem bastante, as vivências possibilitam experiência de trocas com o outro, que favorecem a ludicidade. Os participantes do segundo grupo, que se mostravam mais distantes no início das atividades, foram afetados pelas vivências interagindo mais entre si e com a natureza, explorando a experiência ludicamente. Medos, confiança e o sentir-se criança foram as intensidades mais potentes que emergiram.

## A infância rememorada

O distanciamento gradativo que os participantes foram construindo na sua relação com o ambiente se evidenciou durante a experiência. Rememorações da infância surgiram nos relatos despertadas por um sentimento de saudade, que emergiu, por exemplo, quando a aluna contou que sua ligação com a natureza sempre foi muito presente. Desde pequena sua avó a incentivou a plantar, por isso sua casa é “cheia de flores”. Por causa da avó, ela diz ter “mão boa para plantar”.

Alguns lembravam das idas à praia, quando eram crianças, e de clubes que frequentavam. O contato com a natureza trouxe marcas de crianças que viviam no passado. Um aluno contou que, “quando criança”, costumava viajar para o interior logo que suas férias de verão iniciavam, e que só retornava à cidade em que morava no início de suas aulas, passando um longo período “em contato com a natureza da fazenda que meus avós moravam”.

A infância também se presentificou na animação do primeiro grupo quando foi proposto que se deslocassem pela universidade de bicicleta. O grupo demonstrou certa competitividade em alguns momentos. Assim que todos chegaram, um dos professores perguntou quanto tempo não andavam de bicicleta. Uma professora respondeu que faziam pelo menos 10 anos. Alguns comentaram que era a primeira vez que pegavam as bicicletas disponibilizadas pela Unives. Como crianças diante de um brinquedo novo, descobriram as funções da bicicleta, como luz e campainha. Retomar o contato com a natureza perpassada pela infância gerou uma entrega ao que surgiu, atravessada de alegria.

## O mediador

O professor-mediador demonstrou organizar as atividades com antecedência, levando em conta os ambientes em que aconteceriam. Organizava blocos de atividades por dia, seguindo o método do Aprendizado Sequencial, e os aplicava igualmente para os dois grupos, a fim de comparar os processos. Deste modo, algumas vezes a espontaneidade do acontecimento era suplantada pelo protocolo. Algumas atividades não eram espaçadas, a ponto de deixar que os sujeitos se entregassem completamente aos momentos que estavam sendo vivenciados, prevalecendo a necessidade de sua execução.

Chegamos em um determinado ponto em que colocamos os alunos sentados ali e eles ficaram ouvindo os sons do espaço em que estavam. Pude perceber que alguns imergiram no que estavam fazendo e ficaram concentrados e até meditando. Ao fim, acordamos um a um e fomos entregando uma folha e canetas para desenharem, alguns estavam bem sonolentos, como se estivessem acordando, mas no fim desenharam. Assim chegamos a parte do compartilhamento e cada um pode expor o que sentiu durante a vivência [...] (Diário de Campo, 21/05/2015).

O professor-mediador abria espaço para as discussões nos momentos de compartilhamento, mas pouco problematizava o que surgia, seguindo a orientação apresentada pelo método, que sugere valorizar as contribuições dos participantes contribuam. Devido ao interesse dos grupos pelo método, o professor-mediador incluiu na sua pesquisa um desafio aos alunos: pensarem em atividades vivenciais em que a natureza não fosse só um lugar para as atividades acontecerem, mas parte do processo de aprendizagem. Ao fazer essa

provocação, estimulou os alunos a criarem e adaptarem o que haviam vivenciado.

### **A instituição da experiência**

As linhas duras referem-se à vontade de instituir a experiência. Como futuros educadores, os alunos encaravam as experiências como possibilidade de aprendizado, para seu uso em sala de aula. Por isso, buscaram os livros de Cornell, a fim de conhecerem mais aprofundadamente a proposta.

Alguns, no entanto, consideravam que não conseguiriam realizar essas atividades com seus alunos, pois além de inquietos, os ambientes das escolas não eram propícios, por haver pouca área verde. No entanto, Cornell (2008) salienta que estes fatores não limitam a realização das atividades. Observamos que os grupos de estudantes de Educação Física apropriaram-se do Aprendizado Sequencial mais como uma metodologia de trabalho do que como uma experiência pessoal.

Como o grupo estava interessado em entender como essa experiência poderia ser levada adiante como educadores, esta linha dura pode ter afetado a entrega à experiência. No entanto, mesmo diante de uma apropriação instrumental, não se pode saber onde vai dar a experiência.

Pude notar que as vivências estão sendo tratadas como uma atividade a mais [...] quando o professor-mediador questionou quem estava relacionando e lembrando do que acontecia nos encontros, poucos se manifestaram. O professor de um dos grupos admitiu que em poucos minutos do dia se recordava do que vivenciava ali, outro trouxe que já gostava muito de sair para fotografar ou andar de moto em lugares em contato com a natureza. Este disse que depois das vivências, o olhar se tornou de alguma forma diferente (Diário de Campo 06/5/2015).

Predominantemente o grupo aproveitou as vivências com o intuito de aprender para poder ensinar. Percebendo este posicionamento, o mediador utilizou desse interesse para desafiá-los a mediar atividades nos seus grupos de alunos.

No desdobramento, os alunos, como atividade final das oficinas, foram incumbidos de se dividir em grupos e, baseando-se no método do Aprendizado Sequencial, planejar atividades para seus colegas. Os alunos exploraram algumas atividades já vivenciadas e outras da obra de Cornell, adaptando quando entendiam necessário.

De maneira geral as atividades fluíram com a criação dos grupos baseada nos aprendizados das oficinas e em materiais que já conheciam ou consultaram. Na maioria das vezes a natureza foi incluída não apenas como ambiente para a realização das atividades, mas como parte das mesmas.

## O olhar da observadora

Quando nos inserimos em um lugar novo, com pessoas novas, tudo se mistura. É preciso deixar o olhar encontrar o que será mais pertinente. Como fazer?

Uma das observadoras buscou em Kastrup e Passos (2007) referências sobre a atenção do cartógrafo em campo. Experienciou o que pode ser uma atenção flutuante, observando e deixando-se tocar quando algo lhe chamava atenção. Para ela, adentrar um campo novo com um novo método foi desafiante. Tudo chamava a atenção. Entretanto, ao longo dos encontros, ela percebeu que das vivências emergiram possibilidades de experiências e afetos e, assim, quando sentia o toque que a fisgava, observava aquilo mais atentamente. Os sujeitos envolvidos trouxeram as suas afecções à tona. Experienciou, assim, o método emergindo, com suas possibilidades, no campo. Aos poucos, sua insegurança ficou no imaginário.

A observadora percebeu-se sentindo as experiências como os alunos. Quando precisou utilizar a bicicleta, lembrou da infância e da adolescência. Andar de bicicleta lhe trouxe saudades “de uma coisa que não volta”. As sensações da infância retornaram para surpreendê-la, adulta, entregando-se ao lúdico.

Quando entrou em uma das trilhas, o caminho pedregoso a fez pensar sobre como lidava com um dia ruim, um trajeto dificultoso. Como o percurso sempre possui desvios, no mesmo dia, em outra descida na trilha, ela deixou-se tomar por sentimentos de pertencimento ao espaço natural. *“Enquanto estava ali, senti uma tranquilidade muito grande, não queria voltar, aquele lugar possuía uma vibração e energia que fez com que quase tudo ficasse em silêncio absoluto* (Diário de Campo, 06/05/2015)”.

Ela entendeu, neste momento, a potência das vivências com e na natureza. Sentia o ambiente e sentia-se parte dele. Foi tocada pela experiência e pela possibilidade sensível aberta pela cartografia para relatar este acontecimento.

## Das cartografias de aprendizes-ensinantes: discussão

Dos processos acompanhados emergiram encontros dos participantes entre si, com o pesquisador-mediador, com as pesquisadoras e de todos consigo. Linhas diversas compuseram mapas com ambientes em afloramentos possibilitados pelas experiências com e na natureza.

A especificidade de ser um grupo de estudantes de licenciatura atravessou a experiência como uma das linhas que a compôs, permeada por ludicidade e curiosidade. Conforme o grupo, a força de uma ou outra destas emoções foi mais visível. Juntos, os dois grupos reencontraram-se com passagens distantes, afetos familiares e terras acolhedoras das suas infâncias.

Linhos mais duras, assim, cruzaram-se com a potência dos afetos e, entre elas, linhas de fuga vieram desenhar-se com a dificuldade da introspecção pela necessidade de interação social constante e algum desinteresse. Presenças de protocolos não seguidos.

Os ambientes diferenciados demonstraram que os espaços naturais têm uma potência intrínseca que faz aflorar a vontade de deixar-se ficar, deitar-se, estar ao sol, sentir a brisa, descansar na sombra. Dar-se um tempo e para as coisas vividas já há um bom tempo, por muito esquecidas, deixadas de lado frente a ansiedade cotidiana que perpassa os corpos.

Durante as vivências com e na natureza experienciaram-se mais observadores por meio da exploração dos sentidos proposta: escutaram mais, olharam mais atentamente, sentiram mais suas peles. A insegurança e a confiança jogaram nos labirintos particulares de cada um, assim como a inquietação e a aquietação.

Na sala de aula mostraram a presença das linhas duras, do que está instituído nos corpos. A espontaneidade perdeu força, se desfez, quando ficaram sentados, em filas. Com o “professor” a frente se colocaram a tarefa de aprender. O ambiente formal mostrou a formatação dos corpos. Certamente poderiam ter remanejado as classes. Não o fizeram. A classe, as filas, o lugar, a regra, o professor. Ao colocarem-se como alunos tradicionais veio a força da instrumentalização da experiência.

Na sala de aula as linhas duras se encontraram: dos alunos que queriam aprender um método, do pesquisador-mediador que buscava resultados ao seu problema de pesquisa sobre o método do Aprendizado Sequencial de Joseph Cornell, das pesquisadoras que estavam no campo da pesquisa do outro para cartografar afecções que emergissem. Todos buscavam resultados a partir das experiências sensíveis criadas em encontros nos espaços naturais.

Uma hipótese atravessou as observações: a possibilidade da intensidade de entrega e conexão com a natureza estar atrelada à frequência com que se tem esse tipo de experiência. As afecções mais intensas surgiram dos medos, da confiança e do sentir-se criança. A linha lúdica ramificou-se em outras duas: da alegria e da nostalgia. E as afecções mais potentes se observaram mais perto da natureza. Quanto mais longe dela, mas as forças duras das instituições e dos protocolos afetaram a experiência, diminuindo as intensidades. No Jardim, o espaço mais longe da universidade e mais perto da natureza e com menor presença humana a potência foi maior. Gradativamente a intensidade da experiência pareceu diminuir à medida que se ocupavam os espaços do Laguinho, da Sede, do Parque e da sala de aula.

Uma evidência da experiência cartográfica foi a percepção de que todos acessam um plano comum de forças ontológicas. Kastrup e Passos (2013) afirmam que a pesquisa cartográfica busca acessar este lugar a partir da pesquisa de campo, que possibilita experimentar com pessoas e lugares singulares.

Traçar um plano comum enquanto processo de construção coletiva, possibilita espaço para o protagonismo de todos. A construção de um mundo comum heterogêneo se dá a partir do limite instável entre o que é comum e o que difere. “A comum porta o duplo sentido de partilha e pertencimento [...] é aquilo que partilhamos e que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (Kastrup; Passos, 2013 p. 267). Partilhamos um domínio comum pelo modo como habitamos um território, coexistimos no tempo e compartilhamos uma atividade, um modo de fazer.

Acessa-se este plano comum por meio da entrega dos diferentes sujeitos, “humanos e não humanos”, engajados em um processo de investigação (Kastrup; Passos, 2013, p. 273). Busca-se uma tríplice inclusão: dos diferentes sujeitos e objetos, dos analisadores da pesquisa e dos movimentos do coletivo. Acompanham-se processos de subjetivação, observam-se e descrevem-se articulações, composições que permeiam a realidade complexa. Fica-se sensível a algo, dizem os autores. “Cartografamos com afetos, abrindo nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos [...]” (Kastrup; Passos, 2013, p. 277).

Ao longo da cartografia realizada sobre as vivências com e na natureza, experienciadas com alunos de licenciatura de Educação Física, não buscamos explicações. Preferimos manter a atenção aberta aos encontros, como propõem Kastrup (2009), Amador e Fonseca (2009).

Tivemos que lidar com a emergência do singular. Acompanhamos linhas de força que compuseram a experiência, com suas irregularidades e imprevistos, decorrentes de atravessamentos múltiplos (Barros; Silva, 2013). Observamos e mapeamos a criação coletiva de sentidos. Observamos entregas a afetos de alegria, nostalgia, confiança e medo, experiências compartilhadas em planos comuns dos territórios existenciais.

Sentidos novos para a existência emergiram. Para Rolnik (1999), rupturas de sentido ocorrem quando a subjetividade é lançada na processualidade da vida e se vê forçada a trilhar novos caminhos via agenciamentos maquinícios produtivos, habitando novas formas de viver. Assim, encoraja-se a busca por novos sentidos, que, no caso destes alunos, podem criar rizomas na prática docente.

### **Considerações transitórias**

Cartografar as afecções das vivências com e na natureza evidenciou, para as pesquisadoras, que os grupos de futuros professores se divertiram brincando, aprendendo e reconsiderando modos de ensinar no campo da Educação Física. Enquanto sujeitos, foram provocados a olhar, cheirar, sentir, degustar, tatear, escutar e viver sutilezas que os ambientes naturais oferecem. Experimentaram momentos de espontaneidade, apreciando caules de árvores, a flor de maracujá, o barulho da cascata. Aflorou, assim, para eles uma vontade de aprender.

Percebemos como cada elemento humano e não humano, conforme sua presença atuava no campo da experiência, agia como intensificador do acontecimento. O espaço grupal ampliava mutuamente o acontecimento, indo além do programado pelo mediador, criando-se, assim, rizomas entrelaçados de si, de Educação Ambiental, de vivências na natureza e de pesquisador.

Evidenciamos que assim como os grupos, os ambientes afetam os processos pedagógicos e as interações entre seus participantes. Neste sentido, os espaços naturais devem ser pensados como parte fundamental das estratégias metodológicas, pela sua potência de definir a experiência educativa.

Assim como as vivências com a natureza, a cartografia das experiências de aula surge, ao fim deste estudo, como possível estratégia pedagógica para a Educação Ambiental estética. Práticas educativas nômades entre espaços abertos diversos possibilitaram o relaxamento dos corpos dos aprendizes de educadores. Desta observação, arriscamos escrever que professores que não brincam, que não evadem do pensamento, provavelmente têm menores possibilidades de provocar uma educação transformadora. E isto vale para qualquer formação de professores, não somente da área da Educação Física.

## Referências

- AGUIAR, L. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. *In: Anais* do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Cuiabá, Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2010. p. 01-15.
- AMADOR, F.; FONSECA, T.M.G. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.61, n.1, p.30-37, abr. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672009000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 16 jun. 2020.
- CESAR, J.M.; SILVA, F.H.; BICALHO, P.P.G. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. **Fractal: Rev. Psicol.**, v.25, n.2, p.357-372, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 ago. 2016.
- Cunha, M. M. da s. (2013). Educação Ambiental e Nordestinidade: desafios à práxis ecologista**<b>**. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, 7(2), 10–17. <https://doi.org/10.34024/revbea.2012.v7.1731>
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

EUGENIO, F.; FIADEIRO, J. Jogo das perguntas: o modo operativo "AND" e o viver juntos sem ideias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.25, n.2, p.221-246, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/02.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020

FONSECA, T.M.G; COSTA, L.A. As durações do devir: como construir objetos-problema com a cartografia. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.25, n.2, p.415-431, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/12.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

KASTRUP, V. O devir-consciente em rodas de poesia. **Revista do Departamento de Psicologia**, v.17, n.2, p.45-60, 2005. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a05.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. *Psicologia & Sociedade*, v.1, n.1, p.15-22, 2007. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.25, n.2, p.263-280, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MAIRESSE, D.; FONSECA, T.M.G. Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Psicologia em Estudo**, v.7, n.2, p.111-116, 2002. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a13.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MORAES, J.A.J. Para uma análise cartográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari. **Saberes: Revista Interdisciplinar De Filosofia E Educação**, n.6, fev. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/936>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, M.; MOSSI, C.P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: filosofia e educação**, v.19, n.3, p.185-198, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2156>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.25, n.2, p.391-413, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/11.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2020.

PAULON, S.M.; ROMAGNOLI, R.C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia Social**, v.10, n.1, p.85-102, 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9019/6903>> Acesso em: 16 jun. 2020.

PELBART P. P. Elementos para uma cartografia da grupalidade. In: SAADI, F.; GARCIA, S. (Org.). **Próximo ato**: questões da teatralidade contemporânea. São Paulo: Itaú Cultural, 2008. p.1-10. Disponível em: <[https://desarquivo.org/sites/default/files/pelbart\\_peter\\_elementos.pdf](https://desarquivo.org/sites/default/files/pelbart_peter_elementos.pdf)>. Acesso em 16 jun. 2020.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.25, n.2, p.M.; FONSECA, T.M. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.24, n.2, p.271-286, 2012. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n2/a05v24n2.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia ou como pensar com o corpo vibrátil**. São Paulo, 1989. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ROMAGNOLI, R.C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.2, p.166-173, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SADE, C.; FERRAZ, G.C.; ROCHA, J.M. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal, Rev. Psicol.**, v.25, n.2, p.281-298, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-0292201300020005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-0292201300020005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SPEROTTO BEMFICA, V. T.; AZEVEDO, C. T. D. A educação estética ambiental do olhar e do escutar do estranhamento à criação. **Revista Brasileira De Educação Ambiental**, v.7, n.1, pp.50–62, 2012. <https://doi.org/10.34024/revbea.2012.v7.1747>

TEDESCO, S.H.; SADE, C.; CALIMAN, L.V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Rev. Psicol.**, v.25, n.2, p.299-322, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-0292201300020006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-0292201300020006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

WEBER, L.; GRISCI, C.L.L.; PAULON, S.M. Cartografia: aproximação metodológica para produção do conhecimento em gestão de pessoas. **Cad. EBAPE.BR**, v.10, n.4, p.841-857, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512012000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 jun. 2020.