



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LARISSA MARCHESAN

SOBRE HORTAS, JARDINS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA EDUCADORA

FLORIANÓPOLIS

2022

LARISSA MARCHESAN

**SOBRE HORTAS, JARDINS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
PROCESSOS FORMATIVOS DE UMA EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade do estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Educação, comunicação e tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Marchesan, Larissa

Sobre hortas, jardins e educação ambiental : processos
formativos de uma educadora / Larissa Marchesan. -- 2022.
148 p.

Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Educação Ambiental. 2. Horta escolar. 3. Jardins. 4.
Cartografia como acompanhamento de processos.. I. Hoepers Preve,
Ana Maria. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Larissa Marchesan

Sobre hortas, jardins e educação ambiental: processos formativos de uma educadora

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 28 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:



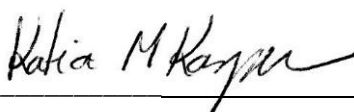
Presidente/a:

Profª. Drª. Ana Maria Hoepers Preve
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



Membro:

Profª. Drª. Karina Rousseng Dal Pont
Universidade Federal do Paraná – UFPR



Membro:

Profª. Drª Kátia Maria Kasper
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Para Sirlene Cardoso, David Cardoso, Ayrian
Thédiga e Maria Cristina Thédiga (*in
memoriam*),

Com muito amor.

PARA QUEM ME FEZ

Intitulo os agradecimentos ‘Para quem me fez’, pois, todas as pessoas mencionadas contribuíram de alguma forma para minha formação, tanto no aspecto pessoal, acadêmico ou profissional.

Agradeço a minha mãe, Sirlene Cardoso, por me lembrar que fico muito tempo no computador estudando, mas que, ao mesmo tempo, me envia fotografias de jardins encontrados em seus passeios. Agradeço a meu maninho David Cardoso, uma criança cheia de luz e sensibilidade. Agradeço pelas manhãs quando durmo no seu quarto e acordo antes dele e, ao sair pé por pé do quarto numa tentativa inútil de não o acordar, ele acorda mesmo assim e diz “onde você pensa que vai sem me dar um beijo de bom dia!”.

Agradeço a Ayrian Thédiga, que na época do TCC era chamado de namorado, na qualificação de noivo e agora, na escrita final, de meu marido. Obrigada pelo companheirismo em todas as esferas de nossas vidas, tanto pessoal como acadêmica. Obrigada pela presença em todas as etapas deste trabalho. Obrigada por acordar cedo comigo e ir à procura de jardins em seus únicos dias de descanso. Obrigada por estacionar o carro em lugares proibidos toda vez que eu via um jardim pela janela. Obrigada por jardinar e compor um jardim comigo. Como diz a música de Beth Carvalho: “No passo da estrada só faço andar. Tenho o meu amado a me acompanhar. [...] Que esta terra encerra meu bem-querer. E jamais termina meu caminhar. Só o amor me ensina onde vou chegar”.

A minha irmã e madrinha Livia de Souza Carvalho. Sem ela, esta pesquisa não aconteceria. Ela é a pessoa que estava comigo capinando o mato na horta, que estava no trajeto até o parque, que pensou comigo o projeto de mestrado, que lê todos meus textos para ver “se faz sentido” e que sempre está disposta a me ouvir e me aconselhar. Ela me ensinou, desde as primeiras fases da graduação, com muita sensibilidade, a cuidar das plantas. As pessoas falam que estamos cada vez mais parecidas. Não é à toa. Nem a distância geográfica impediu que nos falássemos todos os dias. Obrigada por todos os momentos de escuta e por estar comigo para tudo na vida.

A Maria Cristina Thédiga (*in memoriam*), minha querida sogra, que me incentivou a fazer o processo seletivo para entrar na pós-graduação. Ela ensinou-me que os jardins são diversos e podemos tê-los desenhados em nossos cadernos. Ela é a dona de todos os desenhos que compõem este trabalho, inclusive a capa. Infelizmente partiu muito cedo. Ela sempre estará presente em nossos corações e em seus jardins. Sentimos muitas saudades da sua alegria. Como diz a música que ela ouvia sempre: “A abelha fazendo o mel, vale o tempo que

não voou. Uma estrela caiu do céu. O pedido que se pensou. O destino que se cumpriu. De sentir seu calor e ser todo. Todo dia é de viver, para ser o que for e ser tudo”.

À vizinha, Noêmia Thédiga. Dona de um dos jardins mais lindos que já vi. Ela separava mudas de suas plantas para que eu levasse para horta. Ela conta-me a história e o poder das plantas aprendidos durante sua infância numa tribo indígena no interior do Paraná. Obrigada por permitir minha entrada em sua família.

A Paulo Marchesan e a Deyvid Silveira, meus dois pais. Sou muito sortuda em ter os dois na minha vida.

A minha orientadora, Ana Maria H. Preve, desde as primeiras fases da graduação. Ela é a responsável pelo meu encantamento pela educação. Ela que insiste em extrapolar as paredes dos canteiros retos. Agradeço a abertura dada para poder compartilhar todas as minhas certezas e incertezas e sempre acolhê-las. Obrigada por encher meus pensamentos de jardim.

Às Professoras Karina R. Dal Pont, Ana Paula N. Chaves e Kátia Maria Kasper por aceitarem compor a banca e por contribuírem para minha formação acadêmica e na minha forma de ser educadora.

À Camila Camargo e Bárbara Feijó, minhas queridas madrinhas, por todos os cafezinhos e os momentos de desabafo.

A meus grandes amigos Marina Bernardes, Bárbara Feijó, Júlia Carolina Yuri Perotto, Guilherme Regis, Matheus Pereira, Aquiles Carrion e Ana Paula Oliveira.

Ao Grupo de Estudos Atlas, em especial a Luiz Guilherme Augsburguer e Fábio Baracuhy Medeiros por toda disponibilidade sempre, e a Rede Internacional de Pesquisas “Imagens, geografias e educação”.

À *hortajardim*, um espaço que entrou na minha vida de uma forma intensa. Estarei eternamente grata a ela e a todas as crianças que brincam por lá.

Ao Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST) e toda sua equipe. O parque é um espaço encantador e apaixonante. Virou minha vida de cabeça para baixo. Mostrou-me outras formas de ser professora de geografia.

A todos os jardins e os jardineiros.

*Pobres das flores nos canteiros dos jardins
regulares. Parecem ter medo da polícia. Mas
tão boas que florescem do mesmo modo.*

Fernando Pessoa

RESUMO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre hortas escolares, jardins e processo de formação em educação para configurar um outro fazer em educação ambiental. Para isso se compõe em termos metodológicos com a cartografia enquanto maneira de fazer pesquisa que acompanha os processos formativos de uma educadora. A pesquisa apresenta dois planos principais: o *plano um* chamado raízes se refere aos movimentos realizados pela pesquisadora numa horta escolar e numa unidade de conservação de proteção integral de Santa Catarina, o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. O plano, começa nos canteiros retos de uma horta escolar e suas especificidades como as plantas ditas invasoras para, na sequência, chegar ao Parque. Neste, outra dinâmica do mundo vegetal toma o trabalho e outra abordagem para a educação ambiental também. O *plano dois*, afetado pelo plano um, intitulado desabrochar, discorre sobre os caminhos percorridos para encontrar novas composições vegetais e com isso repensar as hortas, os jardins e a educação ambiental. No sentido destes planos, atingimos o ponto de poder pensar a imagem desses conceitos e aos poucos recompor uma compreensão outra de tudo que se fez até então. Fica evidente que se transformou, ao longo deste trabalho, uma noção de educação ambiental, de hortas escolares, de jardins e de educadora. Com esta pesquisa mostro a importância das experimentações e do acompanhamento de processos em diferentes espaços para podermos pensar processos formativos de educadores ambientais que são afetados pela proliferação da vida.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Hortas Escolar; Jardins; Cartografia como acompanhamento de processos.

RESUMEN

El trabajo presenta una reflexión sobre los huertos escolares, los jardines y el proceso de formación en educación para configurar otra práctica en educación ambiental. Para ello, se compone en términos metodológicos con la cartografía como forma de hacer investigación que acompaña los procesos formativos de un educador. La investigación presenta dos planos principales: el plano uno llamado raíces se refiere a los movimientos realizados por el investigador en un huerto escolar y en una unidad de conservación de protección integral en Santa Catarina, el Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. El plan comienza con las líneas rectas de un huerto escolar y sus especificidades, como las llamadas plantas invasoras, para luego llegar al Parque. En esto toma otra dinámica del mundo vegetal el trabajo y otro enfoque de la educación ambiental también. El segundo plan, afectado por el primero, titulado Desflorar, aborda los caminos recorridos para encontrar nuevas composiciones vegetales y repensar así los huertos, los jardines y la educación ambiental. En el sentido de estos planes, llegamos al punto de poder pensar la imagen de estos conceptos y, poco a poco, recomponer una comprensión diferente de todo lo hecho hasta entonces. Es evidente que, a lo largo de este trabajo, se ha ido transformando una noción de educación ambiental, de huertos escolares, de jardines y del educador. Con esta investigación muestro la importancia de los procesos de experimentación y seguimiento en diferentes espacios para que podamos pensar en los procesos formativos de los educadores ambientales que se ven afectados por la proliferación de la vida.

Palabras-clave: Educación Ambiental; Huertos Escolares; Jardines; Cartografía como seguimiento de procesos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
PAEST	Parque Estadual da Serra do Tabuleiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SC	Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná

CAMINHO

ESPALHAR SEMENTES	15
PLANO UM: RAÍZES	30
[1] A HORTAJARDIM	35
ENTRE CANTEIROS DE CENOURAS E RABANETES	36
UM LÍRIO DO BREJO	41
[2] PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO	53
ENTRE TRILHAS	54
UMA ERVA BALEEIRA	55
ASSIM COMO AS BROMÉLIAS	67
PLANO DOIS: DESABROCHAR	71
[3] SAIR DE CASA	75
[4] À PROCURA DE JARDINS	76
JARDINS DO COTIDIANO	78
JARDINS DO ABANDONO	81
JARDINS DOS ENCONTROS	86
[5] PARA TORNAR-SE JARDINEIRA-EDUCADORA	130
NOTAS FINAIS	133
<i>P.S. Proliferação e aprisionamento</i>	140
REFERÊNCIAS	143

Sugestão: escute durante a leitura¹

[Jardim.](#)

¹ Para isso, basta clicar no jardim.

ESPALHAR SEMENTES

Poema dentro dos padrões científicos

Objetivo desse poema:

a) Dar visibilidade às flores do mato.

Justificativa:

Os diferentes tipos de matos, também conhecidos como capins, florescem o ano inteiro em terrenos baldios, bordas de meio fios, intersecções de concretos e lajotas. Gastam a energia que captam do sol nesse processo de florescimento e não são sequer notados. (Mas nem por isso deixam de cumprir seu objetivo essencial: espalhar sementes).

Resultados esperados:

Esse trabalho contribuirá para alcançar o halo da planta (LISPECTOR, C.) e para pegar no estame do som (BARROS, M.).

Sara de Melo

Esta pesquisa nasce de uma insistência e de uma vontade de estar em contato com o mundo e com os elementos vegetais. No poema de Sara de Melo (2019) o objetivo é “dar visibilidade as flores do mato”; aqui o objetivo é dar visibilidade para o que denominamos “jardins” - que definiremos mais adiante - que insistem em aparecer no campo problemático da pesquisa, como se brotassem do solo que a pesquisa produz e, portanto, sua existência só é possível como jardim nesse contexto-solo. Jardins insistentes na pesquisa e resistentes no mundo. É da sua natureza resistir. Ou melhor, encontrar formas de resistir. O movimento desta pesquisa é um pouco parecido. O que segue aqui é “uma pesquisa cultivadora de matos” (FERNANDES, 2016, p. 119). Nesta pesquisa há quatro questões principais, são eles: modos de pesquisar, educação ambiental, hortas escolares e jardins. A relação entre eles atravessa o processo formativo de educadores.

Para ingressar num programa de pós-graduação precisamos escrever um projeto de pesquisa, um documento que diz por onde a pesquisa deve caminhar. Com o projeto aprovado, a próxima fase é fazer uma prova e depois uma entrevista com docentes do programa. Após todo processo seletivo, a etapa seguinte é cursar as disciplinas obrigatórias e as eletivas. No primeiro mês de ingresso, alguns professores pedem trabalhos onde devemos pontuar a metodologia, os procedimentos técnicos para coleta e análise dos dados, o objetivo, o público-alvo, o cenário, um título já definido, o problema, entre outras coisas. No entanto, minha pesquisa não conseguia atender, de plano, a essas demandas considerando as expectativas convencionais uma vez que trabalhamos aqui na perspectiva cartográfica, nesse modo de fazer pesquisa atento aos processos em torno de uma questão problema. Dessa forma, as minhas respostas para essas demandas institucionais precisavam de algumas ponderações sobre a liberdade de pensar as questões da pesquisa enquanto ela acontece. Isso não quer dizer que não há um rigor no pesquisar, muito pelo contrário. A cartografia sugere que ocorra “uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-méta*”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Assim, aqueles questionamentos seriam respondidos no decorrer da pesquisa, e ela mesma, apontaria novas perguntas e direções. A cartografia, enfatizamos, é um modo de pesquisa caminhante. A pesquisa, a sua dinâmica de funcionamento, vai fornecendo as pistas por onde prosseguir; o objeto de estudo e o seu processo de pesquisa estão imbricados, enrolados um no outro. Como uma dobra em que não há dois; perseguir estas pistas é fazer a pesquisa; um modo de fazer-fazendo, de *fazer-fazendo-se* com a pesquisa.

A escolha da cartografia implica numa mistura e imersão no tema escolhido. A pesquisa está sempre acontecendo, não há uma pausa, pois o cartógrafo está sempre atento às pistas da sua questão. Uma simples caminhada pelo bairro ou escutar uma música pode dizer muito e trazer elementos para pensar e movimentar a pesquisa. Existem as ações deliberadas com objetivos planejados como qualquer outra pesquisa, e ao mesmo tempo uma atenção ao contingente, ao acaso que assalta no caminho. Assim, o cartógrafo não está separado da pesquisa, seu tema incide sobre o seu corpo e o atravessa. Cartografar, nesta perspectiva, compreende acompanhar processos e não representar objetos (BARROS; KASTRUP, 2015). Por tanto, aqui, pesquisar pressupõem uma composição do corpo do pesquisador com o mundo; ato que pode fundar outros mundos ou pode não produzir nada. Cartografar envolve, por assim dizer, sujar as mãos na terra, lambuzar-se e atingir, com zelo e sorte, um universo de pesquisa. Como aponta Luciano Bedin (2014, p. 71), “cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio caminhar de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária”. Trata-se, portanto, de estar aberto aos imprevistos e desvios que podem ocorrer durante o percurso; disposto a sujar-se e perceber as forças telúricas. Sueli Rolnik (2016, p. 23) diz que

para os geógrafos, a cartografia – diferente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. [...] A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos tornam-se obsoletos.

No projeto inicial para o mestrado apontei que realizaria oficinas com grupos de crianças pequenas no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST)². O objetivo era proporcionar uma aproximação das crianças das escolas do entorno da Unidade de Conservação com a natureza, com a mata nativa. Não imaginava, nem o projeto previa, que o mundo seria tomado pela pandemia do COVID-19, muito menos que fosse durar tanto tempo. A pandemia, portanto, impediu que os escritos naquele documento estruturado se concretizassem. Então, questionamentos surgiram por parte de professores que ministravam as disciplinas e se tornavam cada vez mais recorrentes: “como você vai fazer essas oficinas? Com quais crianças? E se as escolas permanecerem fechadas? Como você faz pesquisa e não sabe qual vai ser o procedimento técnico para análise e recolha de dados? Você precisa de um plano b”, me diziam. Ora, se eu não sabia responder aquelas perguntas sobre o meu trabalho,

² O PAEST é a maior Unidade de Conservação de Proteção Integral do estado catarinense, ocupando território de várias cidades. O Centro de Visitantes está localizado na parte do parque dentro do município de Palhoça/SC.

parecia que o meu *status* como pesquisadora estava questionado também. Essas inquietações atravessavam o corpo da pesquisa e do pesquisador. Aqueles trabalhos solicitados pelos professores não era o começo ou esboço da dissertação, eram apenas documentos cujas escritas tentavam satisfazer os planos traçados nas disciplinas obrigatórias cursadas. Mas, de fato, não eram minha dissertação, nem apontavam os caminhos que ela iria seguir, nem condiziam com a realidade instaurada no mundo pela pandemia. Muitas vezes, aqueles trabalhos foram encarados por mim como sendo estritamente um mero requisito a cumprir e aumentavam as minhas ansiedades e diminuam o vigor da pesquisa que pretendia realizar. De fato, já possuía uma pesquisa *in progress*.

Escolhi o PAEST como espaço onde desenvolveria a pesquisa, pois já vivenciava este território há quase dois anos. Um tempo relativamente curto e intenso, atravessado pela pandemia. Antes da pandemia, a rotina de trabalho da equipe de Educação Ambiental era atender grupos de pessoas e guiá-las pelas trilhas do entorno. Ela impôs um isolamento social que impediu o atendimento presencial. Assim, as atividades tiveram que se adaptar ao meio digital. Comecei a me perguntar como poderíamos permanecer em contato com a natureza sem poder ir até à natureza? Com a equipe, iniciamos uma conversa para produzir estratégias de aproximação e contato com a natureza. Para isso, criamos uma série de materiais digitais (músicas, site, publicações no Instagram, entre outros) sobre a geodiversidade, biodiversidade, sociodiversidade e algumas sugestões de atividades³. Todo esse processo de rearticulação das proposições de educação ambiental possibilitaram um contato com a natureza, um certo grau factível de contato. Além do trabalho no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, durante o isolamento social, introduzi folhagens dentro da minha casa e comecei a perceber as que já ocupavam as brechas de suas paredes e passei a cuidá-las como parte da rotina da pandemia. Isso aconteceu por uma necessidade instintiva de acompanhar o crescimento das plantas, de produzir vida numa realidade em que a vida estava ameaçada.

Havia um caminho de pesquisa apontado pelo projeto, mas chegou à pandemia e o desconstruíu. Apesar das dificuldades, da pesquisa desarticulada pela pandemia, o mundo de ponta cabeça, sobreviveu em mim, e se intensificou mesmo, o desejo de continuar em contato com a natureza. Uma educadora ambiental em uma Unidade de Conservação que durante a pandemia procurou (e ainda procura) formas de experimentar e expandir os meios: casa, entorno, pesquisa. A pesquisa dá-se aqui com a experimentação e é só a partir dessa experimentação que conseguimos pensar e propor um trabalho em educação ambiental no

³ Esse processo está detalhado no “plano um”.

contexto desta pesquisa. Uma horta, uma unidade de conservação e vários jardins podem servir como espaços de formação para a educadora.

Uma desconfiança de que “isso não é pesquisa” vibrava muito forte por um movimento centrípeto e centrífugo, ou seja, ora decorrente de mim mesmo, das inseguranças ou questionamentos inerentes ao processo de pesquisar, ora por comentários externos e sugestivos da inadequação do meu trabalho com os padrões científicos, como apontou Sara de Melo (2019). Seguramente há maneiras de fazer pesquisa que são mais bem aceitas na academia; essa de fato costuma marginalizar, com uma lógica única de trabalho, pesquisas que pensam a diferença. Os prazos e a finalização com a obrigação assumida – de concluir a pesquisa – levam o pesquisador a abandonar alternativas mais arrojadas e inovadoras na sua investigação acadêmica para se abrigar na segurança do risco calculado.

Em relação a educação ambiental, mencionada no início deste texto, é preciso dizer que tomamos uma certa distância do modo já estabelecido e consumado pelas instituições educacionais do mero contato físico. Mesmo essa maneira mais previsível de educação ambiental por meio de contato breve e superficial com a natureza foi interrompido pela pandemia (principalmente nos médios e grandes centros urbanos). O objetivo era fazer uma trilha, ir para praia, visitar um parque uma vez ou outra, com poucas zonas de tropeços (CARERI, 2017) e percebendo apenas o todo, a macroecologia, a paisagem. Nessas excursões havia uma pequena brecha – pequena em demasia - para parar e observar os detalhes, as características próprias de cada espécie. Sem tempo e oportunidade, contudo, para notar uma miudeza vegetal. Vivemos um ritmo acelerado, com rotinas 24/07 (uma sociedade que trabalha 24/07 - 24 horas por dia, 7 dias por semana sem parar), como afirma Jonathan Crary (2014), de modo que não conseguimos parar para observar o crescimento de uma planta ou como o vento dispersa as sementes. A pandemia chegou invadindo rotinas, obrigando a população a frear a velocidade das rotinas, uma oportunidade para perceber o essencial que na pressa nos escapava.

Sobre as hortas escolares é importante adiantar (dado que, será melhor explicado no desenvolvimento deste trabalho) que elas seguem um modelo, muitas vezes, excludente e violento. Visto que impõem a superioridade de algumas espécies sobre as outras. Além de que, reforçamos uma ordem rígida aos canteiros que não é próprio da natureza. Na horta escolar vivenciada nesta pesquisa, exigia de nós um trabalho árduo para manter uma organização dos canteiros, onde só era permitido o crescimento de uma determinada espécie. Nos esquecemos que uma horta escolar segue um calendário escolar. Nosso trabalho tem pausa nos recessos, porém, a natureza se multiplica e prolifera, com ou sem a presença

humana. Quando voltávamos das férias, o mato havia tomado conta dos canteiros. Ocorreu-nos, então, trabalhar com esse mato invasor que insiste em viver. Anteriormente, arrancávamos essa erva daninha; mas, depois de muita reflexão, trabalho e mão na terra, passamos a observar o que a natureza tem a nos dizer. Fizemos daí uma relação com a própria pesquisa acadêmica que tira o que supostamente não se encaixa bem nos paradigmas usuais. “Gastam a energia que captam do sol nesse processo de florescimento e não são sequer notados. (Mas nem por isso deixam de cumprir seu objetivo essencial: espalhar sementes)” (MELO, 2019).

O modo preponderante de fazer pesquisa na universidade, de cuidar de uma horta, de fazer um jardim ou de pensar uma trilha em uma Unidade de Conservação segue crescendo e se espalhando. Assim como nos jardins, nos terrenos baldios, a espécie minúscula brota em qualquer lugar, entre as frestas do concreto, as pequenas ideias de pesquisa também podem proliferar e ter uma importância digna de existir. O que não se encaixa no padrão estabelecido é visto da mesma forma como Louise Ganz (2015, p. 17) descreve os matagais “conjunto de coisas emaranhadas ou confusas; desordem e caos”. Nem sempre a academia recepciona o diferente, aborta os desejos de pesquisa que não tiveram uma oportunidade. Porém, mesmo na floresta incinerada por queimadas o mato volta a crescer. Assim, mesmo na ruína o mato cresce. Um pequeno arbusto se torna invisível no meio das cinzas, mas ele segue lá. O mato resiste ao aniquilamento, o mato insiste em sua insistência. O matagal está

[p]resente nas cidades, em terreno baldios, calçadas, telhados, embaixo de viadutos, margens de córregos e rodovias, em loteamentos e áreas de mineradoras abandonadas, o matagal forma uma vegetação que cobre, em circunstâncias adversas, grande parte do planeta. Conformando campos não cultivados, eles são constituídos por espécies resistentes, como ervas daninhas e capins, que brotam em qualquer solo. A espacialização das espécies se dá em função do solo e das capacidades específicas de cada planta em sobreviver, crescer e reproduzir-se, sendo que muitas sementes ficam em estado de latência à espera de condições favoráveis para brotarem e desenvolverem-se (GANZ, 2015, p. 17).

A cartografia como método de pesquisa faz aparecer o que está invisível, mas que está vivo. A cartografia pode ser pensada como aqueles grãosinhos de terra que ficam encrustados na calçada e que podem ainda que precariamente promover a vida. Ou, dito de um outro modo, a cartografia seria o modo como uma ideia germina como acontece no meio do concreto brotar uma planta teimosa. Nos lugares mais inusitados aparece a vida. A vida está sempre tentando invadir o concreto-muro, concreto-parede, concreto-teto. Com efeito, a cartografia articula a força e a determinação que um pesquisador tem ao acolher e compor com a vida que insiste por outras vias. Essa pesquisa tem o interesse de acompanhar as

reverberações da pesquisadora ao entrar na horta escolar, numa Unidade de Conservação, numa pesquisa e ao encontrar inúmeros jardins.

O trabalho está organizado por dois momentos que chamarei de planos: o plano um (raízes) e plano dois (desabrochar). O primeiro seria o plano onde fiz morada e dei meus primeiros passos enquanto educadora. ‘Raízes’, dado que descreve dois pilares importantes para meu processo formativo. Começa com o início de minha participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subárea geografia, e daí segue por todo o tempo de trabalho com horta na Escola de Educação Básica Simão José Hess, no bairro Trindade, Florianópolis/SC. O “plano um” um estar em casa, enraizar-se, ancorar-se. Percebendo a horta como lugar familiar, o lugar das certezas, o lugar que protege, que assegura uma rotina. A casa produz uma sensação de segurança, como um abrigo, com o que já sabemos, o que já é certo. Há um conforto na casa. Sair dela e assumir o caminho é deixar algumas coisas para traz e se abrir para o novo, para o incerto. A casa é tão importante quanto o caminho, mas é o caminho que nos faz sair de casa. É dentro desse primeiro plano que foi possível fazer a associação entre horta e jardim criando um nome próprio, *hortajardim*. Nome que subsidia o capítulo um [1] do plano um, mas que dá pistas do que está por vir no plano dois, porque dele também parte um modo de olhar para hortas e para jardins. Ou o que fica entre o que não é horta e nem jardim, mas transita no “entre”. É sobre esse “entre” então que o plano dois começa a traçar suas novas linhas de pesquisa. Todo esse movimento de pensamento está ancorado em Emanuele Coccia (2018), Ailton Krenak (2019) e Francesco Careri (2017), uma vez que são eles que atizam um querer sair de casa (da casa horta-canteiro). A horta era o que sabíamos fazer antes de tudo, a *hortajardim* apareceu no caminho, e o caminho segue aberto.

No capítulo dois [2] do plano um, o trabalho ganha outro lugar, não mais uma escola e sim uma Unidade de Conservação, no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Algo atravessa a rotina na horta. E esse algo é uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, que altera a rota prevista para o trabalho na escola⁴. O PAEST é um lugar, porém é mais que isso. Ele, para nós, funcionou como um lugar aberto para pensar e fazer diferença em educação ambiental. Se antes, na *hortajardim*, a proposta era plantar (legumes, verduras, flores) para produzir um canteiro e com ele praticar uma educação ambiental, agora

⁴ No curso de geografia, habilitação em licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), há a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III. Em 2019, quando o cursei, a disciplina foi ministrada pela professora Ana Maria H. Preve, no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, com o coordenador do Centro de Visitantes do PAEST, o Dr. Luiz Henrique Fragoas Pimenta. Nesta disciplina, os estudantes experimentam o que pode a educação em espaços não formais de educação.

ela é a proposta de uma educadora que caminha no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro até suas bordas e para fora dele, para desfazer nela mesma a certeza dos canteiros e a certeza da *hortajardim*. O Estágio III deu-se a partir de leituras, fazeres, vivências coletivas e habitar o território do PAEST. O Parque, além de ser o lugar da realização das experiências do Estágio III, foi também a matéria de estudo e o lugar de observação e de escuta para uma possibilidade de educação ambiental na interface com a geografia. O capítulo ‘Parque Estadual da Serra do Tabuleiro’ mostra os caminhos percorridos antes, durante e depois do semestre da disciplina. O Estágio III foi disparador de uma vontade de imersão maior no PAEST, pois, ao finalizar a disciplina, continuei pesquisando com e no PAEST, mas agora como parte da equipe de educação ambiental e como professora de Geografia. Nesse capítulo, trago relatos de experiências dos acontecimentos do Estágio III e do meu fazer como professora de Geografia em sala de aula e em outros espaços⁵. O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro se apresenta nesta pesquisa como o disparador de uma vontade muito forte de estar em composição com as plantas, na natureza em seu estado mais puro.

Nesse primeiro plano o objetivo foi dar visibilidade para uma prática em educação ambiental configurada por um trabalho numa horta escolar (como essas inserções semanais *in loco* alteravam o que se fazia) e numa unidade de conservação (procurando alternativas para contato com a natureza). Os detalhes relatados mostram o processo de transformação acolhidos pela pesquisadora: percorrer o que se move. É no “plano um” que percebo que as plantas atravessam minha forma de ser e estar no mundo e de ser educadora. Neste plano, começo um movimento de abrir-me ao caminho e deixar por alguns instantes a “casa” e buscar outras aventuras intelectuais e sensoriais e relacioná-las a educação.

A maior parte do “plano dois” se faz em tempos pandêmicos. Intitulo de ‘Desabrochar’, visto que, neste período aproximo-me da entrada de vida vegetal nas casas, transformando os espaços. A vegetação que colocamos dentro de casa muda nossa rotina, precisamos manter uma vida que depende de nós, e modifica o ambiente habitando pequenos vasos, em jardins planejados, plantas nas aberturas da calçada ou em brechas no muro. Relata-se que cuidar das plantas tem esse efeito amenizador das tensões, provavelmente por desviar das preocupações, dos fluxos mentais configurados.

Nesse plano, começo a fazer caminhadas, sempre com um caderno de campo e máquina fotográfica, registrando observações sobre os jardins acessados. Caminhos longos que podem ser percorridos pela cidade mapeando espaços onde há diferentes tipos de jardins:

⁵ Gostaria de ressaltar a importância das disciplinas de estágio e dos programas de pesquisa, ensino e extensão das universidades para formação dos estudantes.

a realidade sensível da natureza que se apresenta nos espaços negligenciados da cidade (CABRAL, 2019); aquela planta escolhida para compor o espaço da nossa casa; o que se apresenta como jardim para o jardineiro. Assim, percebo o *jardim como caminho*.

No plano dois, há três capítulos. O primeiro deles ganha o nome de [3] ‘Sair de casa’, pois se no plano um, a sensação era de estar em casa, ancorado, enraizado no que saibamos fazer, e o plano dois surge como uma vontade de encontrar o desconhecido. O capítulo [4] ‘À procura de jardins’ traz reflexões sobre jardins, que chamo do cotidiano e do abandono, ancoradas em autores como Gilles Clement (2001; 2007; 2011; 2012) e Burle Marx (LEENHARDT, 2010). Esse movimento do pensamento impulsionam a pesquisa para chegar no subcapítulo ‘Jardins dos encontros’. Aqui, há uma série de imagens registradas em diferentes contextos. Algumas fotografias são minhas. Outras foram enviadas por pessoas próximas que, ao saber que “pesquisei jardins”, começaram a me enviar fotos de seus jardins, do que consideravam jardim e dos jardins encontrados no dia a dia. Recebi muitas fotos de jardins e sigo recebendo em com diferentes formatos. Pode-se dizer que se iniciou um exercício de atenção aos jardins. Aqui nas fotografias existem experimentos jardinados, jardins do abandono, jardins desenhados, jardins tatuados, jardins em vasos da sacada, jardins no pensamento, jardins pintados, jardins de resto de construção, jardins da floresta, jardins arquitetados numa janela e numa mesinha, jardins no ponto de ônibus, jardins propostos por alguém, pelo vento e pelo simples abandono. Além disso, a escrita em cursiva, tipo um diário de campo, narra os movimentos de uma jardineira-pesquisadora e entre as imagens há algumas frases ou poemas. Aqui, o texto cria imagem e a imagem cria texto. No jardim dos encontros, imagens compõem um jardim com a escrita. É neste subcapítulo, que o nome do plano (desabrochar) ganha força, visto que o jardim invade a pesquisa e prolifera.

No “plano dois”, a importância do encontro com a horta do “plano um” se intensifica. Jardins e hortas começam a se misturar, assim como ficar em casa e sair para caminhar. A horta era o que sabíamos fazer, mas, também, era reconhecer que poderíamos nos abrir ao que ela indicava. A horta transformando-se na *hortajardim* era estar abertas ao que não sabíamos que estava por vir. A insistência na horta seria como fechar a porta da casa ao novo que batia a nossa porta. O verde que não era alface, couve, cenoura e... insistentemente batia a nossa porta. Abri-la era dizer sim à vida que pulsa em todos os lugares e em todas as direções. Abrir-se a vida. Esse é um pouco do sentido deste trabalho: como se deixa a “casa”, o dado, o já significado e vai-se para o caminho, afirmando a força dos caminhos – pistas da pesquisa. Como diz Rosane Preciosa (2010, p. 30)

Brotar pelo meio é opor-se a um destino que progride em direção a algo, é acariciar riscos, acumular êxitos e retumbantes fracassos, é se infiltrar por alguma vizinhança, fazendo conexões, é povoar o cotidiano de incertezas, é recolher-se numa tenda de silêncios, num gesto de delicadeza diante do que está a se formar e maturar diante de si. É fazer vingar um sujeito, cuja pupila arquiva imagens do fora, recusando-se a fazê-las coincidir consigo mesmo. É aprender a avançar com a fatal coragem de não saber o que esperar dos encontros. É desembarcar em terra firme, aos berros, sem saber no que isso vai dar, apenas dobrando-se aos imponderáveis da existência.

São importantes essas aberturas: pensar mais com os jardins, olhar mais para os jardins, para o que se chama de jardim e para o que aqui resolvemos chamar de jardins. Para nós jardins são composições. O “plano dois” ancora-se na presença de arranjos de plantas. No âmbito dessa pesquisa importa esclarecer os sentidos de jardinagem. Jardinar é cultivar com as mãos e dar corpo a um conjunto de plantas num canto da casa, numa beirada de janela ou em qualquer espaço escolhido pelo jardineiro. Para Coccia (2018, p. 5) as plantas “são as jardineiras de nosso mundo e o objeto de sua jardinagem não é exclusivamente o solo, a crosta terrestre, mas também o céu: a primeira e mais originária forma de agricultura não é a que se faz na terra, mas a agricultura celeste que as plantas fazem em nossa atmosfera”. Jardinar é praticar um cuidado ao escolher os detalhes de um arranjo e é fazer uma composição própria para que seja possível observar e perceber algo. Esse pode ser com as plantas, mas pode ser com estratégias de uma oficina. Jardinar tem a ver com fazer uma educação ambiental. Ou melhor, fazer educação ambiental como jardinar um jardim, a vida, a pesquisa.

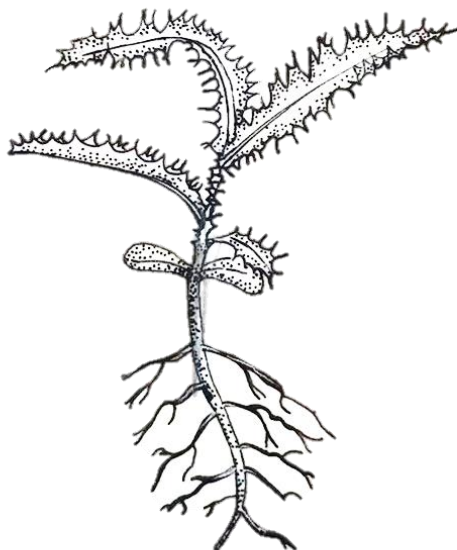
Gostaria de avisar ao leitor que a escrita desse trabalho possui algumas características. A primeira delas é que os verbos aparecem ora conjugados no singular, ora no plural. Quando no singular, referiam-se a uma ação que se deu apenas comigo (ou em mim). Quando no plural, referiam-se a uma ação que aconteceu comigo, junto com outras pessoas. No “plano um”, na *hortajardim*, as pessoas envolvidas são a minha orientadora Profa. Ana Maria H. Preve, minha parceira de permanência na horta e na vida Lívia de Souza C. Selhane e as crianças da escola. No PAEST, Ana e Lívia permanecem e entra a equipe de Educação Ambiental da unidade, vinculados ao Instituto Çarakura, e os colegas de Estágio III. No “plano dois”, são muitos os envolvidos, visto que, nunca caminhei sozinha, sempre estava acompanhada. Por isso, cito seus nomes no momento de suas intervenções. Cabe ressaltar que todas as reflexões feitas durante esta pesquisa foram e são feitas com a Profa. Ana Maria H. Preve. Estamos juntas enchendo o pensamento de jardins.

Outro aspecto importante de pontuar antes de iniciar a leitura dos planos é que eles ocorrem em espaços-tempos diferentes, com atmosferas e características próprias. As imagens que abrem os capítulos trazem um pouco da sensação de estar nesses lugares. Contudo, eles se

misturam, se entrelaçam, formam um emaranhado. Um vai-e-vem. Como diz Picarelli (2007, p. 10) “Jardins: espaços e imagens, manifestações de modos de pensar, de modos de olhar, manifestações de mitos, manifestações de pessoas etc.”. O uso das imagens neste trabalho se dá não apenas para ilustrar a escrita, mas para abrir o texto. As imagens são liberadas de utilidade e de instrumentalização da ilustração, elas são vistas “como viabilizadoras de novas produções de mundo” (OLIVEIRA JUNIOR.; GIRARDI, 2011, p. 4). Elas contam coisas que as vezes o texto não dá conta de dizer, elas ganham o poder de transmitir sensações – de estar no jardim, na horta, no parque. As fotografias disseminam sentimentos, expressam modos de ver e nos apresentam as especificidades das características do espaço. Elas, possuem o poder de criar geografias, por isso, precisam ser experimentadas. Esse movimento de pensamento é embasado pelo que Oliveira Jr. e Girardi (2011, p. 4) nos dizem sobre as diferentes linguagens: “todas estas práticas/linguagens tem em si mesmas uma dimensão pedagógica/educativa, geradora de conhecimentos e saberes sobre o espaço geográfico”.

Os planos deste trabalho se misturam. Alguns relatos estão descritos em planos diferentes, dado que ocorreram em espaços diferentes, mas aconteceram no mesmo período. Os planos são camadas que se compõem e compõem um todo nessa pesquisa. Ao longo desta pesquisa, também, há algumas plantas desenhadas, desde a abertura até as páginas finais. Estes desenhos são de autoria de Maria Cristina Thédiga (acervo da autora) que instigaram o olhar o que podem os jardins.

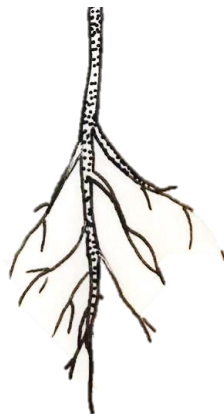
Ao finalizar a escrita deste trabalho, visto que a introdução foi a última parte que escrevi, percebo que os objetivos e a problemática da pesquisa foram se modificando durante o percurso e só se delimitaram ao colocar o ponto final. Esta pesquisa trata de acompanhar os processos formativos de uma educadora, desde os cuidados de uma horta escolar, até ao elaborar trilhas em unidades de conservação e ao procurar por jardins diversos em terrenos abandonados e dentro das casas. Reafirmo a importância desta pesquisa para minha formação enquanto professora de geografia e professora da educação infantil, pois ela permitiu-me um contato íntimo com as miudezas, com o que é arrancado e é marginalizado. Como diz Fernandes (2016, p. 121) “dar voz ao mato é fazer poesia com sua inotriedade”.



Flores espalhadas ao longo do dia,
aladas, enlugaradas, ensolaradas,
são promessas de amor e poesia.

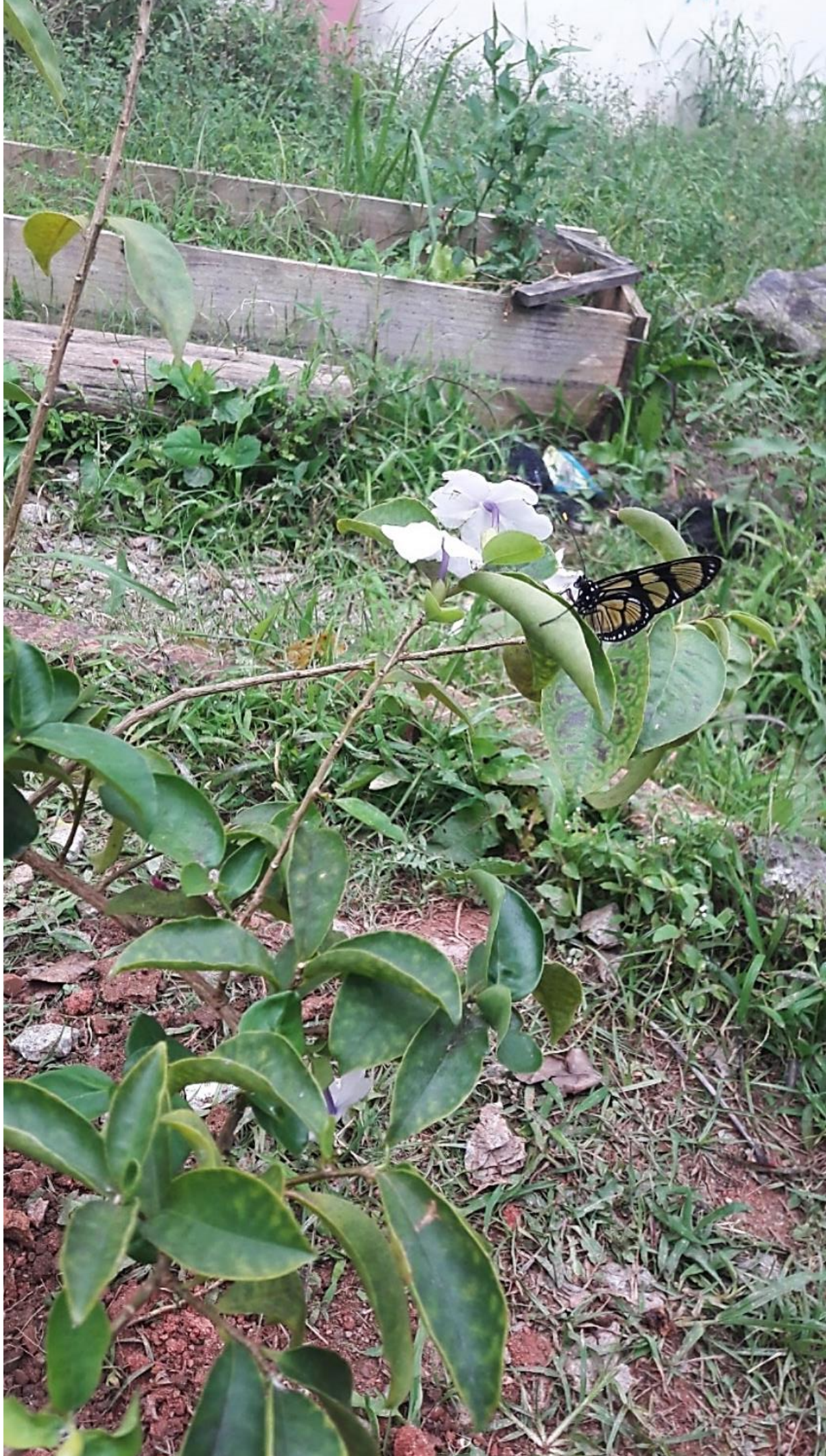
Na teia do dia
as flores pousam,
aranhas de luz.

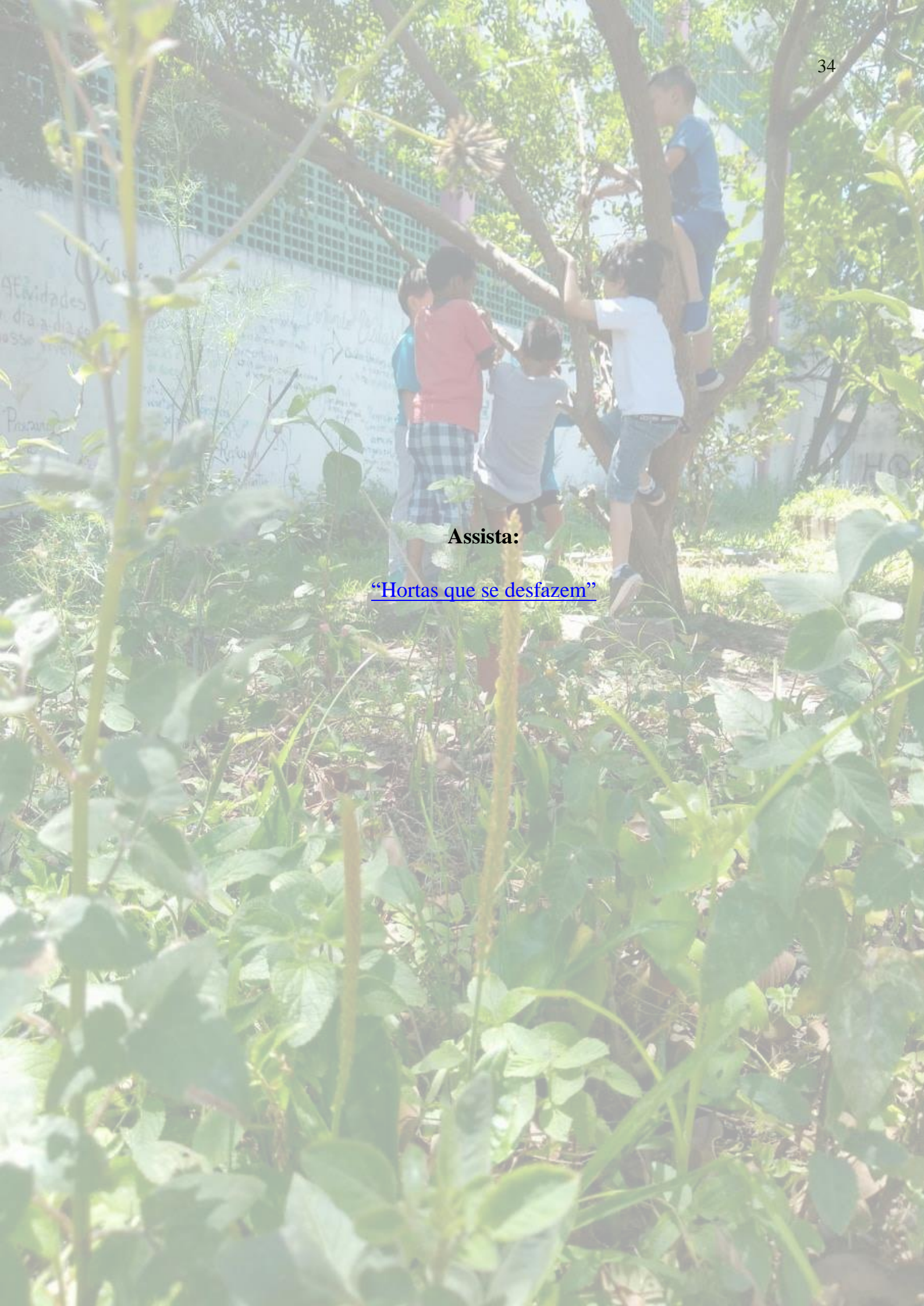
PLANO UM: RAÍZES











Assista:

[“Hortas que se desfazem”](#)

[1] A HORTAJARDIM

Estamos em casa. Tire o sapato, sente-se onde quiser e fique à vontade. O “plano um” trata de estar em casa. Precisamente, de experimentar a sensação de estar em casa, confortável e amparado. Nossa casa é o lugar adequado para sermos livres e estarmos seguros. Como nos diz Emanuele Coccia (2020, p. 3), “[s]empre fomos obcecados por lares. Não apenas neles moramos, neles, passamos muito tempo, vemos lares por toda parte”. Uma casa é algo mais que um espaço físico delimitado por quatro paredes. As paredes sozinhas criam um espaço vazio, em branco, sem vida. Uma casa vista como pura idealização arquitetônica é inabitável (COCCIA, 2020). Ao acomodar objetos escolhidos e dispostos cuidadosamente é possível constituir um lar. São os objetos que dão vida a nosso lar. É por eles, e como os colocamos, que é possível habitar um espaço feito de concreto. Além disso, a forma de arrumar a casa diz muito sobre nós. Estar em casa tem a ver com habitar um espaço tempo o suficiente para chamá-lo de meu.

O primeiro capítulo, dentro do “plano um”, mostra os processos de construção de uma casa e os movimentos de reorganização de alguns objetos. Aqui, a casa é uma horta escolar e os objetos são os canteiros, as plantas e o pensamento. Depois de construir, habitamos a casa, casa-horta. E esse habitar deu corpo para a escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso (MARCHESAN, 2019)⁶. A pesquisa tratava de abrir um espaço-tempo para proporcionar às crianças um contato com a natureza da horta, localizada aos fundos do terreno da Escola de Educação Básica Simão José Hess, no bairro Trindade, em Florianópolis/SC.

Uma casa-horta que me deu abrigo por muito tempo, que me formou educadora ambiental e professora de geografia e que me possibilitou perceber outros modos de ocupar um território e conviver com as plantas. Acompanhar o processo de crescimento das plantas deu sustento para pensar e repensar a forma de lidar com as plantas que não respeitavam a ordem imposta por nós. E, através de oficinas⁷ com um grupo de crianças do Ensino Fundamental, começamos a perceber que a noção de horta já não cabia mais para aquele espaço. Começou-se a chamar de *hortajardim*, pois a ocupação vegetal do espaço possuía características semelhantes a uma horta e a um jardim, para a construção do conhecimento geográfico. Essa noção ficará mais clara ao longo desse plano.

⁶ Intitulado “Brincar fazendo geografia: experiências na terra e com a terra”, sob orientação da Profª. Dra. Ana Maria H. Preve.

⁷ As oficinas aqui, com base em Guilherme Corrêa (2000; 2006) e Ana Preve (2010), têm seu sentido ligado ao conjunto de estratégias educacionais livres dos efeitos de escolarização.

ENTRE CANTEIROS DE CENOURAS E RABANETES

O mundo só existe ali onde há ser vivo. E a presença da vida transforma a própria natureza do espaço.

Emanuelle Coccia

A *hortajardim* fez-se num terreno de 10m por 26m, aparentemente pequeno, que já foi chamado de “horta escolar”, “horta agroecológica” ou apenas “horta”. O nome variava de acordo com quem o ocupava. Antes de 2012, o espaço servia como depósito de entulho e restos de construção. A partir de então, iniciou-se um processo de modificação pelas mãos de um grupo de estudantes vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subárea Geografia/FAED/UDESC, que, com permanência, insistência e um trabalho contínuo, conseguiram transformar um chão feito de entulho em terra fértil. Movimento-me na *hortajardim* desde 2016, inicialmente como bolsista do PIBID, subárea Geografia e, depois, como bolsista de Extensão no “Programa Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora do ensino e da pesquisa”, ambos coordenados pela Profa. Dra. Ana Maria H. Preve. Foram anos como graduanda interagindo com outro espaço escolar e, nessa interação, transformando a horta em uma *hortajardim*, modificando uma pequena porção de terra, seu uso e seu sentido. Durante anos, fiz-me presente lá, semanalmente, mesmo sob chuva ou sol do meio-dia, colocando a mão na terra. Foi um tempo longo de dedicação quase que exclusiva a essa terra, a acompanhar seu crescimento, ao trabalho, ao cuidado e ao cultivo de outra coisa no espaço escolar.

Gostaria de pontuar que a vivência, a construção, o trabalho braçal e a colheita foram feitas, sempre, em parceria com Lívia de Souza Carvalho Selhane⁸. Ao longo dos anos, modificamos as características do espaço. Nunca fizemos nada sozinhas, sempre contamos com a ajuda de estudantes, de várias turmas, e funcionários da escola⁹ e professores e de colegas da universidade. Formamos um grupo de pessoas interessadas em mexer com a terra e construir uma horta escolar. Organizamos cursos e participamos de formações sobre permacultura, educação ambiental e agroecologia com especialistas da área¹⁰. Com o grupo

⁸ Graduada em Geografia, habilitação em Licenciatura, pela FAED/UDESC. Na época, bolsista PIBID e, posteriormente, bolsista de Extensão no “Programa Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora do ensino e da pesquisa”.

⁹ Entre eles, Reni Padro Rosa, mais conhecida como Dona Reni, que trabalhava na escola há mais de 20 anos. Ela muito nos ensinou sobre os cuidados com a terra. Acolhia-nos sempre com um sorriso no rosto e um café fresquinho.

¹⁰ Como o Engenheiro Agrônomo Kenny Roncon e o Geógrafo Moriel Cabral.

formado e com o conhecimento adquirido começamos a planejar uma horta nos moldes da permacultura.

O espaço da horta era delimitado pelo muro da escola e por uma parede do ginásio. Para chegar nele, precisávamos atravessar o interior do prédio da escola, do refeitório e das quadras de esporte. Lá construímos uma geodésica¹¹ no centro, um viveiro de mudas (que servia mais para brincar de esconde-esconde), diversas árvores com tamanhos distintos rodeadas por ladrilhos pintados de rosa, azul e amarelo, e o começo de uma composteira. Além disso, havia canteiros feitos com caixas de madeiras onde plantávamos cenoura, alface, pimentão, rabanete, hortelã, salsinha, cebolinha, beterraba e abobrinha. Tínhamos enraizada em nós uma imagem única de horta, um pouco esquadrinhada, com canteiros bem definidos, cada coisa tinha seu lugar, o canteiro da alface, do rabanete, do tomate e se o mato crescesse, nós o arrancávamos. Não havia espaço nos canteiros para outras espécies além das que plantávamos. A parede da quadra de esporte foi enfeitada com o desenho das zonas da permacultura¹² e com a receita do preparo da terra num desses canteiros: galhos secos de antigas podas + areia + terra vermelha + adubo. Já o muro da escola foi pintado com tinta natural, feita com os diferentes tipos de solo existentes na horta. Ao lado do viveiro, há uma placa azul que diz “Bem-vindas/os! Cuide! É sua”.

A construção dos elementos, anteriormente mencionados, demorou. Quanto tempo? Não sei dizer com exatidão, pois nunca foi finalizado, ou não parecia ser. Uma horta requer um cuidado contínuo, diário, alguém precisa ir lá regar e cuidar da alface, do tomate e do rabanete. No final do ano e na metade do ano, vinham nossas férias e as da escola. Mas o crescimento das plantas não tem pausa, elas não param de crescer só porque não há ninguém para cuidar delas. Cada pausa na rotina de trabalho na horta voltávamos à estaca zero. Percebemos o quanto as hortas escolares funcionam no mesmo esquema das disciplinas escolares, no mesmo tempo escolar. Como dito anteriormente, nos recessos escolares o cuidado com as hortas para, mas a vida continua sua proliferação. A vegetação cresce velozmente, a horta transformava-se num matagal. A tal ponto, de não conseguirmos acessar alguns lugares. Tínhamos que, de novo, cortar a grama, arrancar o mato que invadiu os canteiros das espécies selecionadas, podar as árvores com galhos caídos, pintar as placas de

¹¹ A geodésica era uma construção feita com canos de PVC cortados em pedaços de um metro. Juntamos esses pedaços em triângulos, que depois os juntamos com outros triângulos, formando uma estrutura em geóide.

¹² A permacultura divide uma propriedade seguindo uma ordem em zonas, pois seu planejamento se ajusta as necessidades do espaço. A zona 0 é onde se localiza a casa, no nosso caso, o viveiro. A zona 1 se coloca os elementos com mais utilidades, como os canteiros. A zona 2 onde se localiza um plantio mais extenso, no caso, a geodésica. A zona 3 onde se localiza as árvores nativas. A zona 4, onde fica as árvores de grande porte e onde se desenvolve as florestas agroflorestais. E por último, a zona 5 é onde não há interferência humana alguma.

identificação e coletar material reciclável para fazer novas mudas. O retorno à horta, após o recesso, era desesperador. Sabíamos que teríamos que fazer tudo outra vez. Assim, a horta nunca estava finalizada, tornando-se um empecilho para as oficinas que realizávamos com as turmas da escola. Antes de receber um grupo, queríamos deixar a horta pronta e com tudo em seu devido lugar. É a mesma sensação de receber uma visita em casa. Primeiro limpamos, arrumamos os objetos espalhados e, quando a visita chega, servimos um café. Aqui a lógica é semelhante, primeiro limpamos os canteiros, preparamos a terra e depois organizamos uma oficina. Estar na horta, para nós, é estar em casa. É estar ancorada na certeza, na ordem, mesmo sendo um caos.

Depois de um dia de trabalho pesado, saíamos da horta cansadas, com o suor escorrendo pelo rosto, com as mãos sujas de terra e com a roupa manchada de tinta. Dirigíamo-nos diretamente à universidade, subíamos as escadas até encontrar a sala onde nossa orientadora, Profa. Ana Preve, estava, para contar-lhe sobre como estava a horta e o que fizemos nela. Algumas vezes, nosso relato assemelhava-se mais como um desabafo. Atropelando as palavras, contávamos tudo o que deu errado, sobre todas as plantas que murchavam, sobre a grama não cortada ou sobre a árvore podada demais. Os pontos negativos sobressaíam. Não conseguíamos ver o que dava certo, pois a frustração tomava conta. Depois de muita conversa com a orientadora, começamos a nos dar conta que toda a frustração impedia de perceber que é natural que a grama cresça, que o vento bagunce os vasos das mudas, que as sementes não germinem e que ocorra o espalhamento pelo espaço (fora dos canteiros) de uma determinada espécie.

Só depois de muito tempo destinado a manter esse padrão de horta, demos-nos conta de que naquele espaço a ideia quadrada não cabia, porque ela já não funcionava mais. Tanto uma ideia de horta quadrada dividida em canteiros e vasos, como uma ideia de modos de fazer convencionais e homogêneos. Começamos o desfazimento dessa imagem de horta com um processo de substituição de espécies. Nos canteiros da alface, do tomate e do rabanete, deixamos crescer plantas que, a princípio, eram desconhecidas. “A princípio” porque, ao acompanhar seu desenvolvimento, instauramos em nós uma lógica do pesquisar, do descobrir, qual é o nome da espécie e suas características. O canteiro que abrigava hortaliça era invadido por dorme-dorme, lírio-do-brejo, quebra-pedra, capuchinha, pixirica, musgos, dente-de-leão e outras plantas que não conseguimos identificar. Além de deixar crescer as espécies que brotavam espontaneamente, levamos novas mudas, como jasmim, ora-pro-nóbis, *bougainville*, hortelã, alecrim, manacá-da-serra e funcho. Assim, a horta ganhava em biodiversidade. O que brotava e que antes era arrancado, começou a ganhar espaço, cuidado e

observação. Entretanto, isso não quer dizer que se abandonou a couve ou a alface; quer dizer que, no mesmo canteiro, coabitavam a couve, a alface e uma espécie não identificada. Aos poucos, a alface perdia espaço para a dorme-dorme. O rabanete perdia espaço para o lírio-do-brejo e assim por diante. O espaço tornou-se enorme, mesmo continuando a medir 10m por 26m. Esse processo ocorreu muito ancorado em leituras de Emanuelle Coccia (2018), Ailton Krenak (2019) e Francesco Careri (2017), que dispararam um novo olhar sobre a vida das plantas e sobre o modo, tanto das plantas como o dos seres humanos, de ocupar o espaço.

Trilhamos outros caminhos com a horta, passamos a encarar aquele espaço com mais brincadeiras, com tempo livre para imersão no espaço. Um caminho mais leve e sem um molde a seguir. Capinar começou a ser prazeroso, pois conseguimos ver o que havia além das ervas que ocupavam o espaço sem serem escolhidas. As tais “não escolhidas”, chamadas muitas vezes de invasoras, foram para nós matéria para o pensamento e estudo. Elas atuaram como ferramenta para o desfazimento de uma imagem de horta. O mato é componente daquela terra que a gente tanto cuidava, mas só percebemos isso depois de um longo período de acompanhamento de processos, dando-nos a chance de pensar o acontecimento das proposições.

No espaço da *hortajardim* passamos a ter outras plantas, canteiros retos, e outros nem tanto, e alguns cantos destinados a brincadeiras. Criamos, com as crianças, o canto de pular de amarelinha, o de se pendurar nas árvores, o de pular corda. Até construímos uma casa com os galhos que sobravam de podas. O que foi vivenciado aí permitiu a abertura de um outro tempo, um tempo livre, um tempo do brincar com a terra e na terra¹³.

Como dito anteriormente, depois de um dia de trabalho na *hortajardim* refletíamos sobre a prática, usando os autores que nos sustentam, e o termo *hortajardim* surgiu ao percebermos que o conceito de “horta” não cabia mais naquele espaço. Para isso, recorremos ao dicionário para procurar o significado de “horta”, que seria um “terreno não muito extenso onde são cultivadas plantas que servem de alimento ao homem” (HOUAISS, 2009, p. 1035). Recorremos ao dicionário novamente, procuramos a palavra “jardim” e dizia que é “um terreno onde se cultivam flores e plantas ornamentais para lazer ou estudo” (HOUAISS, 2009, p. 1127). Aquele lugar já não era totalmente uma horta, mas também não era totalmente um jardim. Por isso, começou-se a denominá-lo como *hortajardim*, pois era algo que estava no

¹³ Há um texto escrito por mim, Livia de Souza C. Selhane e Ana Maria Hoepers Preve (2020), intitulado “Hortas escolares na educação geográfica: reflexões sobre um modo de fazer” e um audiovisual (link disponível no começo do plano um) que contam com detalhes como ocorreu a transformação do espaço da horta.

meio disso, entre jardim e horta: era um lugar onde o cultivo se fez presente. Possuía as características dos dois termos.

UM LÍRIO DO BREJO

Ao fazer uma pesquisa, ao dar uma aula ou ao cuidar de uma horta, carregamos em nossas mochilas alguns entendimentos, alguns modos de fazer e de pensar. Eu levo na minha bagagem duas citações. Elas marcaram, e ainda marcam, minhas práticas e meu modo de ser professora, pesquisadora e jardineira. A primeira delas é de Francisco Careri (2017), que em seu livro *Caminhar e Parar* cita a fórmula “perder tempo = ganhar espaço”. A segunda é do mestre Paulo Freire (2018, p. 45), que diz que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

O espaço ensina-nos, por si só, por suas características e pelas especificidades que o constituem. As plantas que ocupam alguns desses espaços possibilitam-nos aprender, ensinar e cativar nossos interesses e de nossos estudantes. Elas ensinam-nos por sua existência, ou inexistência, por sua incessante proliferação de tempo, de espaço, de encontros e por sua declinação do ser. Com elas, aprende-se sobre o mundo. Sendo assim, ao brincar na natureza, aprende-se um monte de coisa. Aprende-se que não é em toda árvore que conseguimos subir, que não é por todo caminho que conseguimos passar com nosso carrinho de mão, que nem toda planta gosta de muito sol e de muita água, que nem toda formiga morde, que não é todo dia que chove, que nem toda planta trepadeira sobe as paredes e que tem folhas em forma de coração. Aprende-se que cada coisa tem seu modo de ser, tudo tem um tempo de aprendizagem, um tempo de crescimento próprio. O contato com a natureza que uma criança tem ao plantar uma alface, um pé de tomate ou um rabanete é semelhante ao contato que ela tem ao subir em uma árvore, ao fazer tintas com o barro e ao brincar com os galhos que são retirados das árvores nos dias de poda.

Parar para olhar algum elemento da natureza, para observar uma planta, para brincar com elas, para plantar algo ou para mexer na terra requer um gesto de atenção e de sensibilidade com as coisas que compõem o mundo. Trata-se de parar em uma rotina como a que vivemos, uma rotina quase ininterrupta de ações, em que a obsessão por não perder tempo nos leva a não mais ter tempo (LARROSA, 2002), como a rotina que aponta Crary (2014), na qual se trabalha 24 horas por dia, 7 dias por semana, sem parar. Nesse sentido, é quase impossível parar para as contemplações, para as observações, para o estudo de outra coisa que “fuja” das grades escolares. Esse ato de parar ou parar para não fazer nada “produtivo” em uma escola, que possui uma grade definida, um tempo escolar desenhado, estruturado, é um verdadeiro desafio. “as rotinas 24/7 podem neutralizar ou absorver diversas experiências do entorno” (CRARY, 2014, p. 15). Ou seja, essa rotina acelerada não nos permite experienciar

coisas outras ou até coisa alguma. No horário escolar, muitas vezes não há espaço para um tempo livre, um tempo destinado a brincar ou a perder tempo. Essa ausência impede que as crianças tenham contato com outros espaços além da sala de aula, que tenham outras vivências e que, assim, rompam com o automatismo das rotinas.

De certo modo, a “perda de tempo” de Careri (2017) parecia aproximar-se às experiências da *hortajardim*, uma vez que o “estar ali” era “estar longe” no sentido do tempo utilitário do capitalismo, em que não se pode perder tempo e no qual existe uma “necessidade de correr atrás do tempo, de fazer um bom e produtivo uso dele, ser eficiente, eficaz na forma de percorrer essa linha extensiva, sucessiva, consecutiva, irreversível de movimentos cronológicos que constituem sua imagem preferida do tempo” (KOHAN, 2015, p. 223). Durante as vivências no espaço da *hortajardim*, ocorria uma pausa do tempo do consumismo de conteúdos curriculares, onde se podia estar por estar. Perder tempo, por lá, não era sinônimo de que nada acontecesse, de que nada se estudasse, pois lá ocorriam outros processos de ensino e de aprendizagem, como o simples fato de observar o crescimento de uma planta, que nos dizia muito sobre as condições climáticas, sobre o tipo de solo, sobre as relações ecológicas que se estabelecem e sobre a quantidade de umidade e de luz solar, além de nos dizer a respeito das exigências da planta. Todo esse leque de elementos que se abria a partir da observação de uma planta podia ser estudado e ele nos fazia pensar sobre geografias, ciências, histórias e tantas outras coisas. O estudo na/da horta só foi possível por meio da experiência. Essa só aconteceu por meio da ocupação. De acordo com Tuan (1983, p. 9-10):

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. As emoções dão colorido à toda experiência humana, incluindo os níveis mais altos do pensamento. [...] A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experenciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo de experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

Ao estar na natureza, aprendemos um tanto de coisa porque ela nos faz parar, pensar e prestar atenção, porque é matéria e um lugar de estudo. Estuda-se para fazer um canteiro, para saber onde devia ser plantada uma determinada espécie, para usar as ferramentas, para manusear a terra e para dar uma aula sobre pigmentos e fotossíntese, sobre os tipos de solo, sobre tipos de alimentos saudáveis, sobre a dispersão de sementes e sobre a proposição de brincadeiras. Não há como propor uma alternativa ao modo de fazer geografia sem um estudo meticuloso dos futuros passos.

É possível afirmar que é de suma importância proporcionar às crianças o contato com espaços variados dentro das escolas e, entre eles, um ambiente que permita a troca com a natureza. Se não existe a possibilidade da inserção na natureza por falta de espaço físico, seria preciso destinar um tempo para que esse contato ocorra em outros lugares, como, por exemplo, através de uma saída de campo à praça do bairro, algo que já despertaria o sentimento de pertencimento ao mundo, ao meio ambiente e a essa atmosfera que nos rodeia. Seria um benefício que se estende desde colaborar para preservação da natureza até a mudança dos hábitos alimentares e da relação do indivíduo consigo. Alguns momentos muito sutis ao longo de nossas vivências sinalizaram essa importância, como quando um dia, na *hortajardim*, uma criança, após tomar um chá de hortelã com folhas colhidas e plantadas ali, disse: “*ah, minha vó também toma esse chá e eu nunca tinha tomado. Gostei.*” As vivências na *hortajardim* nos tornaram mais sensíveis (ou sensíveis de outro modo) aos elementos do mundo.

O ato de parar para estar na *hortajardim* e observar o crescimento das plantas tornou-se elemento indispensável na rotina dos estudantes. As crianças que participaram da oficina relatavam que, durante o horário do recreio ou da educação física, sempre iam à *hortajardim* para brincar ou para ver se sua planta havia crescido. Ou seja, a rotina e o tempo escolar dessas crianças se alargaram, assim como também ocorreu uma inserção de um tempo para estar naquele espaço. Perder um tempo para ganhar espaço.

Assim, recorro ao que diz Coccia (2018, p. 41) sobre a imersão: “é em primeiro lugar uma ação de compenetração recíproca entre sujeito e ambiente, corpo e espaço, vida e meio”. A *hortajardim* foi o tempo-espaço em que nos compenetramos com a natureza, com o mundo das plantas, pois, ao colocar a mão na terra, ao andar descalço ou ao colocar os pés na terra molhada, nos relacionamos com o solo e com seus conteúdos. É na natureza que “temos as cores, as formas, os cheiros, os gostos do mundo. Podemos encontrar as coisas e nos deixar tocar por tudo o que existe e não existe” (COCCIA, 2018, p. 52). As plantas que encontramos na *hortajardim*, não as encontramos em outro lugar da escola, como a amoreira, o ora-pro-nóbis, o manacá da serra, a hortelã, a babosa, a goiabeira, o limoeiro, a bananeira, a pimenta rosa, o funcho, a grama, a bergamoteira, o quebra-pedra, o lírio do brejo, a onze horas, a penicilina, o dente-de-leão, o mamoeiro, o mercúrio, a espada-de-são-jorge, entre outras. Ao analisarmos o crescimento e ao cuidarmos das plantas, colocamo-nos em contato com um ser vivo que possui um movimento e uma velocidade diferentes dos nossos e todas as relações que provem daí seriam importantes para se aprender sobre o que significa “estar-no-mundo”.

Ganhar espaço é dar atenção aos pequenos detalhes de um ambiente, é dar tempo e demorar-se ao olhar, por exemplo, uma planta desconhecida que nasce em um canteiro sem ser semeada, para depois, talvez, descobrir que era na verdade uma erva medicinal; é estar atento aos signos do mundo, como diz Jorge Larrosa (2018, p. 62), “[e]sses signos pedem para ser decifrados, interpretados. Aprender é tornar-se sensível aos signos”. É uma troca entre meio ambiente e ser vivo. Entre as pessoas que passavam e ficavam, caminhavam e paravam, e a *hortajardim*. “Se todo vivente é um ser/estar no mundo, todo ambiente é um ser/estar-nos-seres vivos. Mundo e ser vivo não passam de um halo, um eco da relação que os une” (COCCIA, 2018, p. 42). Ou seja, nós estamos no mundo e o mundo está em nós. Existe uma troca mútua entre mundo e ser. Por um lado, ter consciência desse movimento de troca fez perceber que as transformações no ser/estar do ambiente, imagem escolar única da “horta escolar” que se torna *hortajardim*, implicavam em modificações dos seres vivos e, entre eles, nós. Por outro lado, ter consciência desse movimento de troca fez perceber certa responsabilidade, por exemplo, o ato de arrancar as plantas passa a seguir princípios que se dão a partir da composição nova que empreendemos no espaço e das condições edáficas, considerando o que aquela terra permitia e deixava crescer.

As crianças estão em relação com o meio ao brincar, ao subir em uma árvore, ao cheirar uma flor, ao observar uma formiga. “A criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial” (LOPES, 2012, p. 221). Se a criança é o espaço, o território, o lugar e a paisagem, ela pode utilizar-se dele (e dela mesma) para as suas brincadeiras e suas vivências. A brincadeira dentro da lógica utilitária do capitalismo não tem sentido, a não ser que se faça algo produtivo. Assim, brincar em um espaço do “mundo adulto” é transformá-lo em um espaço do “mundo da criança”. Trata-se de estabelecer, por meio da brincadeira, relações afetivas com o espaço e torná-lo lugar. Com a brincadeira, rompe-se a divisão ou a hierarquização do “mundo de adulto” em relação ao “mundo de criança”. Todo lugar pode ser lugar de brincadeira e a horta foi o espaço no qual pudemos romper ou subverter certas determinações do que é, nos termos de Lopes e Vasconcellos (2006), “de adulto” e do que é “de criança”.

Uma atividade que seria considerada do mundo adulto, como carregar terra em um carrinho de mão de um lado para o outro da horta, várias vezes se converte em brincadeira quando as crianças decidiram que o carrinho de mão, uma vez esvaziado, deixa de ser um carrinho de mão e passa a ser um carro de Fórmula 1, para apostar corridas velozes até o ponto onde o carregávamos com terras outra vez. Ganhávamos espaço quando as crianças

conseguiram brincar, com qualquer elemento que estivesse à sua disposição, por todo o tempo que quisessem.

Na relação com a *hortajardim*, “ganhar espaço” não significou apenas um aumento (intensivo) do espaço, mas uma transformação da potência do espaço. A produção e a ocupação da terra foram de experiências, de conhecimento, de observação e de tempo. Trata-se de ver a terra e seus frutos como elementos que podem ser estudados e que não são, por isso, apenas objetos com os quais nos relacionamos, mas sujeitos que se relacionam conosco. Os outros seres vivos e elementos da terra passaram a ensinar. O espaço deu-nos as pistas de qual caminho deveríamos seguir. Ele não serve apenas como cenário de nossa vivência; é mais que isso: ele é protagonista dessa história. Doreen Massey (2008, p. 94-95) aponta que:

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada. [...] Se o tempo deve ser aberto para um futuro do novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também.

A *hortajardim* foi nosso território mutável, aberto, diverso e brincante. Ganhar espaço é vivenciar diferentes lugares dentro da mesma escola, do mesmo bairro, do mesmo município. Aprendemos vivenciando os lugares. Isso não significa que devemos “dar aula” sobre os caracóis de uma horta, mas, sim, que aprendemos observando o seu modo de caminhar e suas marcas deixadas na terra. A natureza permite que, durante o ato de brincar, se aprenda, mesmo que a intenção da brincadeira seja só brincar. Há uma educação do e com o espaço. Como nos diz Freire (2018, p. 44-45):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

A permanência e ocupação do espaço da *hortajardim* foi uma tentativa de fuga, uma proposição de como sair das estruturas fixas da sala de aula, das aulas de geografia e da horta escolar. Ganhar espaço em relação às aulas de geografia seria compreender que estudamos o mundo, que nosso laboratório é o mundo e que não devemos nos prender às estruturas fixas dos espaços. Pode-se dizer que o que se fez na *hortajardim* foi acompanhar os processos de

transformação do espaço e saber o que ocorre quando alguma coisa não acontece mais da mesma forma. Ocupar espaços que permitem o contato com a terra e com as plantas é produzir conhecimento geográfico, é afetar e ser afetado pelas coisas do mundo, é criar matéria de estudo, é dedicar uma atenção a essa geografia que se faz junto aos espaços abertos, sem o controle disciplinar e com cuidado com o mundo. Assim, as materialidades de diferentes espaços e como eles são constituídas dão-nos subsídio para propor práticas educativas, visto que identificar suas singularidades e compreender as relações que se estabelecem é um modo de fazer geografia. Trata-se da abertura de um “tempo outro” e um “espaço outro”.

O “tempo outro” refere-se a um tempo demorado, um tempo livre, um tempo de *scholé* onde as crianças podem brincar sem os limites do tempo disciplinar, fugindo um pouco da lógica do tempo que marca o funcionamento da escola, com sua grade de matérias bem definidas. A intenção é romper com essas delimitações e mostrar que é possível fazer e estudar geografia quando se brinca, sem a marcação do tempo escolar. O “espaço outro” se refere à *hortajardim* ou a qualquer ambiente ao ar livre; um espaço variado dentro do espaço escolar e que possua outros elementos: flores, árvores, insetos etc. Um espaço que possibilite o contato da infância com a natureza. Segundo Gleice Azambuja Elali (2003, p. 311), garantir às crianças “oportunidades de contato com espaços variados, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial”. Como dito anteriormente, cada espaço possui características próprias e relações que se constituem de forma diferente. O espaço como disparador de uma estratégia de produção de geografias, além de acompanhar esses processos. O espaço para observação, para invenção, para grafar e não para a representação de modelos: por exemplo, um modelo de horta.









CARTA PARA O FUTURO

OLÁ, AMIGO DO FUTURO, SE VOCÊ CHEGOU ATÉ A MINHA CARTA É PORQUE O PLANETA TERRA NÃO FOI DESTRUÍDO TOTALMENTE.

NOSSOS ANTECESSORES POLUÍRAM DEMAIS O PLANETA TERRA, FORAM ANOS DE DESMATEAMENTO, CRIAÇÃO EXAGERADA DE GADO, RIOS POLUIDOS COM DEJETOS DE FÁBRICAS E DAS PRÓPRIAS CIDADES, MUITO LIXO JOGADO NOS MARES E SOLO, UFA!... COMO CONSEGUIU SOBREVIVER !!!

EM MEIO AO CAOS QUE FOI NO PASSADO ESPERO QUE O FUTURO ESTEJA BEM MAIS CUIDADO, QUE AS PESSOAS DO FUTURO SEJAM MAIS CUIDADOSAS QUE A TECNOLOGIA AJUDE E NÃO CONTRIBUA COM A DESTRUIÇÃO DO PLANETA TERRA.

COMO É POR AI? UM PLANETA COM AR PURO, CHEIO DE ÁRVORES E OS ANIMAIS LIVRES? A RECICLAGEM DO LIXO FEITO POR TODOS? TALVEZ NEM TENHA TANTO LIXO ASSIM, PODE SER QUE AS PESSOAS USEM MENOS PRODUTOS COM EMBALAGENS, QUE SEJA TUDO REUTILIZÁVEL.

QUE OS DEJETOS SEJAM PARA GERAR ENERGIA, ASSIM NÃO POLUAM OS RIOS, MARES E SOLO.

QUE A FAUNA E A FLORA SEJA RICA, QUE A CURA DAS DOENÇAS SEJAM CURADAS PELA FLORA. DOENÇA !! ESPERO QUE NÃO TENHA DOENÇAS, PORQUE OS SERES HUMANOS QUE OBITAM ESSE ^{NOVO} MUNDO MORRAM DE VELHOS E NÃO POR DOENÇAS.

SEI QUE AS PREVISÕES QUE TINHAMOS AQUI NÃO ERAM BOAS, NOSSAS GELEIRAS ESTAVAM DERRETTENDO, POUCO VERDE, E COSSISTEMA DESTRUÍDOS E A MAIORIA DOS ANIMAIS QUE VIMOS FICANDO NOS LIVROS DE HISTÓRIA.

ESPERO ESTAR ERRADO E QUE O MUNDO QUE VOCÊ VIVE HOJE SEJA UM BOM LUGAR PARA VIVER.

[2] PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO TABULEIRO

Quando era criança, eu adorava brincar de pega-pega. Uma brincadeira muito popular e com inúmeras variações. Meus amigos do bairro e eu brincávamos assim: uma criança era escolhida para ser a pegadora e as outras tentavam fugir, porém, as que estavam fugindo tinham a possibilidade de encontrar um local mais elevado (como banco, tronco de árvore, mureta etc.) para estarem “seguras” e não poderem ser pegas. Ao achar esse local deveríamos gritar “CASA!”. Em casa, estávamos a salvo, tínhamos a certeza de que não seríamos pegos e, ali, poderíamos ficar o tempo que quiséssemos ou necessitássemos para descansar. Mas, apesar de toda segurança e conforto de estar em casa, a melhor parte da brincadeira era sair dela, correr, correr, fugir e provocar o pegador, correr, correr, correr, até encontrar um lugar elevado (poderia ser o mesmo da outra vez) e retornar a casa. A adrenalina só era liberada ao percorrer caminhos a procura de outra casa e conseguir despistar o pegador. Sabíamos que sair de casa implicava “riscos”. Ora, poderíamos ser pegos! Mas, existiam alguns elementos e pontos importantes presentes durante a brincadeira que nos faziam querer sair de casa, como a vontade de explorar o território, querer correr, conhecer outros caminhos e pensar em estratégias com outras crianças para despistar o pegador e procurar lugares outros para chamar de casa. Aqui, relato algumas experiências que me fizeram querer sair de casa, da casa-horta, de uma ideia de horta. Muito motivada por aquela vontade de conhecer outros caminhos e procurar novas casas, ou apenas perambular por aí. Trata-se de sentir a adrenalina liberada ao sair correndo do local alto. O segundo capítulo deste plano trata sobre começar a habitar outro território e perceber que estar em casa já não sustentava um modo de pensar. Este território é o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Uma Unidade de Conservação que possui uma proposição de relação com a natureza diferente: a contemplação, observação e estudo se fazem presentes.

Os escritos que aqui seguem versam sobre as características geográficas do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, sobre minha chegada nesse território a partir de uma disciplina da graduação e sobre minha permanência como educadora ambiental. Os acontecimentos narrados, atravessados pela pandemia do COVID-19, não se limitam ao espaço Parque, muitos aconteceram na escola e em redes sociais, mas sempre foram impulsionados por ele. O PAEST tornou-se a vontade de sair de casa à procura de novos caminhos. O Parque é o espaço-tempo de começar a olhar para a natureza que se abre a nossa frente de um outro modo. Diferente da brincadeira, não tinha, nem tenho, a pretensão de encontrar um novo local elevado – casa –, apenas de aproveitar o percurso.

ENTRE TRILHAS

Nosso Estado é um jardim plantado no sul do Brasil.

Raulino Reitz e Miguel Klein

O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro é a maior Unidade de Conservação de Proteção Integral do estado de Santa Catarina. Seu território se estende por 84.130 hectares, cerca de 1% do território catarinense. O PAEST ocupa áreas de nove municípios, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Águas Mornas, São Bonifácio, São Martinho, Imaruí, Paulo Lopes e Garopaba, além de algumas ilhas, como as ilhas do Siriú, dos Cardos, do Largo, do Andrade e do Coral, e os arquipélagos das Três Irmãs e Moleques do Sul. O PAEST é enorme em área e diversidade, protegendo cinco das seis formações vegetais do bioma Mata Atlântica, localizados em Santa Catarina. No litoral, encontram-se as formações vegetais com influência marinha (restinga) e fluviomarinha (manguezais). As serras do PAEST são cobertas pela Floresta Ombrófila Densa (que ocupa a maior parte do parque). Já nas encostas superiores das serras, aparece a Matinha Nebular. Também se encontram, na região mais alta, a Floresta Ombrófila Mista, mais conhecida como Floresta de Araucária, e os Campos de Altitude. No PAEST existem espécies endêmicas em determinadas regiões, como o preá-de-moleques-do-sul (*Cavia intermedia*), que só habita a ilha maior do arquipélago de Moleques do Sul, e a *Commelina catharinensis*, uma flor amarela encontrada na Restinga da Praia do Sonho (Palhoça/SC) descoberta em 2011 pelo Professor João de Deus Medeiros (UFSC).

Para proteger e cuidar de tamanha biodiversidade foi publicado o decreto estadual n.º 1.260, de 1º de novembro de 1975, com base nos estudos do botânico Pe. Raulino Reitz e do botânico e ecologista Roberto Miguel Klein. O decreto cria e delimita o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, ganhando esse nome devido às serras com o cume em formato tabular, visível na região de Florianópolis. Cabe ressaltar que, além da rica biodiversidade, o PAEST protege importantes mananciais hídricos, diversas nascentes – as mais conhecidas são as dos rios Vargem do Braço, Cubatão, Madre e D’Una–, fundamentais para o abastecimento de água da Grande Florianópolis e do litoral sul do estado.

UMA ERVA BALEEIRA

Um ouvido que é o som que escuta, um olho que se banha constantemente na luz que lhe dá vida.

Emanuele Coccia

No último semestre de graduação em Geografia, habilitação em Licenciatura, cursei a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, a qual propõem o contato dos estudantes com espaços não formais de educação. No primeiro semestre de 2019, a disciplina foi ministrada pela Profa. Dra. Ana Maria H. Preve e o campo escolhido foi o Centro de Visitantes do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Henrique F. Pimenta.

O Estágio III iniciou com encontros semanais para exercitar a escrita e realizar leituras coletivas. Estudamos obras de Francesco Careri (2017), de Jorge Larrosa (2018), de Marisa Valadares (2009), entre outros autores. Além dos momentos em sala, houve saídas de campo/imersões na região da Baixada do Maciambú (Palhoça/SC) para conhecer as características do espaço do PAEST e seu entorno. A cada saída de campo, o exercício de escrever e narrar os acontecimentos. Esse movimento repetia-se em todas as saídas. Por isso, pode-se dizer que esse estágio se deu no caminhar e no escrever: percorrendo as trilhas e escrevendo em nossos cadernos de campo as vivências e reflexões, ou seja, acompanhando processos.

Para finalizar a disciplina, os estudantes deveriam propor uma intervenção/oficina em duplas ou trios. Minha dupla, Lívia de Souza Carvalho, e eu decidimos elaborar uma trilha sensitiva. Até chegar no que seria nossa proposta de trilha sensitiva caminhamos por vários espaços e experimentamos muitas possibilidades. Realizamos algumas rodas de conversa e leituras com os companheiros do estágio e os professores envolvidos. Em uma dessas conversas, foi dada a ideia de realizar e pensar a trilha com e a partir de estudantes de uma escola próxima ao Parque. Nossa intenção era conhecer como as crianças se envolvem com o espaço que constitui o Parque, ajudando a pensar propostas de sensibilização em relação ao ambiente. Pode-se dizer que ao começar a pensar como seria essa trilha sensitiva ela já nos levava para um lugar chamado escola. Mesmo sem querer nossa trilha começou na escola. “O começo não passa de interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome. As coisas estão em permanente processo até que alguém apareça e nomeie um ponto das coisas como começo” (JEFFE, 2016, p. s/n).

Como disse antes, o começo da trilha se deu na escola e o primeiro passo foi conhecer esses estudantes. Para isso, decidimos passar um tempo com os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, da Escola Básica Abílio Manoel de Abreu, localizada no Bairro Morretes, Município de Palhoça, onde a Professora Adriana Lunardi, monitora do PAEST, leciona suas aulas de geografia.

Em uma quarta-feira ensolarada, encontrei minha parceira Livia e fomos em direção a escola. Ao chegar lá nos deparamos com uma escola extremamente acolhedora, com os estudantes entrando para suas salas pois havia acabado de tocar o sinal. Encontramos, também, com a Profa. Adriana e conversamos como seria a aula proposta por nós. Para sua surpresa, não havíamos organizado nada, ou melhor quase nada, para essa aula. Não fizemos um plano de aula, nem uma sequência didática. Fomos com a pretensão de conhecê-los e ouvir o que tinham a nos dizer. Não levar nada escrito e organizado, não significa que não nos preparamos, ou que não estudamos para propor o que iríamos propor. Muito pelo contrário, estudamos muito para essa conversa com eles, desde os limites territoriais do Parque até os cinco sentidos. Entramos na sala de aula. Eu me sentei do lado da janela, a Profa. Adriana na mesa do professor e a Livia ao seu lado. Os estudantes foram entrando, se sentando, e nos olhando com certa estranheza. Quando chegaram todos, nos apresentamos, falamos um pouco do que iríamos fazer ali com eles e pedimos que se apresentassem e que falassem o que da natureza lhes chama a atenção. Muitos relataram que gostam de andar de cavalo, de tomar banho de rio, de sentir o ‘geladinho’ da água do mar. Depois desse momento inicial, apresentamos a eles sobre o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, o que é meio ambiente e educação ambiental, nossas ideias para a trilha e quais são os sentidos e como poderíamos intensificá-los durante a trilha. Após, pedimos que desenhassem ou que escrevessem como eles acham/imaginam que é o Parque.

Dias depois desse primeiro encontro com os estudantes, em uma outra quarta-feira, um dia ensolarado depois de uma sequência de dias chuvosos, Livia e eu fomos ao Parque para começarmos a pensar a trilha sensitiva. Nesse dia, chegamos muito cedo lá e junto a monitora Juliana Roemers fizemos todas as trilhas que saem do Centro de visitantes.

Caminhamos.

Caminhamos muito.

Caminhamos por todos os caminhos.

Caminhamos até decidir qual seria a melhor trilha e quais seriam os pontos que iríamos parar para observar, parar e perder tempo, perder tempo para ganhar espaço (CARERI, 2018). Ao final, é disso que se trata, de parar e perder tempo com o que nos toca,

nos atravessa, chama a nossa atenção. Seguindo essa lógica, organizamos uma sequência de dez pontos de parada. Cada ponto seria uma pausa, um lugar para observar algo, sentir algo. Francesco Careri (2018, p. 116) diz que no

caminhar indeterminado deve-se proceder de modo estrábico, com um olho na rota e outro em tudo aquilo que o tira da rota. Algo que deve ser aprendido é colocar-se em condições de tropeçar em zonas onde o projeto jamais teria podido levar você; tornar-nos disponíveis ao encontrarmo-nos perdidos em situações inesperadas e mesmo de perigo. As zonas de tropeços são aquelas em que chega o imprevisto e se deve abandonar a rota preestabelecida, mas são também aquelas em que é bom fincar as tendas. São lugares onde cabe decidir parar e perder tempo.

Então em cada um dos dez pontos de parada seria uma ‘zona de tropeço’ planejada. Pensamos e estudamos o que iríamos propor e a ordem das proposições. As ‘zonas de tropeços’/paradas eram sinalizadas com uma fita verde, onde ao visualizá-las sabíamos que havia algo para observar, sentir, tocar, saborear, experienciar. Para essas experimentações levamos uma sacola repleta de materiais: papel celofane, apitos, óleo essencial, vendas, barbante, sementes, conchas etc. Queríamos utilizar mais do que esses materiais. Por isso, a caminhada com a Juliana nos ajudou a parar e aprender sobre plantas nativas, sobre a rizosfera¹⁴, sobre a textura do solo e das árvores. Encontramos muitas possibilidades a mais de paradas. Como aponta Noemi Jaffe (2016, p s/n) “quem começa vira uma criança. Olha para tudo como se fosse a primeira vez e vê as coisas sem seus nomes e funções conhecidas. Olha para uma garrafa e pensa que é um tipo de fruta ou árvore. Experimenta tudo com a boca”. Com o que aprendemos e experimentamos sobre o Parque e com o que levamos em nossa sacola, finalizamos o preparo da trilha.

No período da tarde, desse mesmo dia, os estudantes da escola chegaram ao Parque, com suas mochilas, carregando sacolas repletas de comidas para realizar um piquenique. Entraram no Centro de visitantes muito entusiasmados. Logo começaram a se encantar com tudo o que há, desde as fotografias nas paredes, os mapas, os ossos de animais do museu de osteologia e todos os detalhes possíveis. O Prof. Luiz Pimenta conversou com eles sobre as características do Parque. Depois desse momento de conversa, demos partida a nossa trilha.

A trilha inicia ao lado do Centro de visitantes, percorre um trecho dentro de mata fechada, atravessando cordões arenosos e áreas de banhado, passa por uma baunilha gigante, pela rizosfera, depois chega na Trilha da Restinga, trilha principal, onde há um mirante e o

¹⁴ Uma camada de raízes, que normalmente fica de baixo do solo, mas em um lugar específico do PAEST, ela aflora e é possível ver como as raízes se conectam e se esparram.

final dela leva ao lado de uma construção açoriana, com árvores altas, mesas, cadeiras e um grande espaço. Percorremos esse caminho com os estudantes:

Zona de tropeço I: sentir o cheiro de uma flor;

Zona de tropeço II: ouvir os sons da natureza;

Zona de tropeço III: andar um trecho do caminho com os olhos vendados;

Zona de tropeço IV: observar a paisagem usando o papel celofane de diferentes cores;

Zona de tropeço V: dispensar palavras;

Zona de tropeço VI: dispensar sementes assim como os passarinhos;

Zona de tropeço VII: sentir as diferentes texturas do solo;

Zona de tropeço VIII: tocar nas copas das árvores.

Depois desta quarta feira ensolarada, o resto da semana tivemos a presença da chuva. Ficamos atentos ao tempo para o final de semana, mas a previsão do tempo era: chuva e mais chuva. Para o final de semana havíamos organizado ações de sensibilização ao Mês do Meio Ambiente. Mesmo com a chuva decidimos manter as atividades do final de semana. Então, dois dias depois de realizar a trilha com os estudantes regressamos para imergir totalmente naquele lugar. Cada estagiário ou dupla de estagiários havia organizado uma oficina que seria desenvolvida neste final de semana. Havia uma atividade de confecção de pipas chamado “De vento em pipa: só se o vento deixar...”, exibição de um vídeo intitulado “Sentidos do Parque”¹⁵, uma oficina sobre “Paisagens invisíveis (pintando paisagens)”, e a nossa trilha sensitiva. Para este final de semana preparamos a mesma sacola com os mesmos materiais que utilizamos na trilha com os estudantes e havíamos planejamos caminhar pelo mesmo percurso.

Então, no final de semana, retornamos ao Parque. Estávamos (Lívia e eu) um pouco aflitas, pois a trilha que havíamos feito com os estudantes percorria por regiões alagáveis e passava dentro do banhado, temíamos que com a grande quantidade de chuva não conseguíssemos realizar o mesmo percurso com os visitantes. Ao chegar ao Parque, nos dirigimos ao percurso original da trilha sensitiva. Minha ansiedade aumentava à medida que me aproximava do início da trilha. Chegamos lá e...

...Surpresa.

Estava tão alagada que não tínhamos acesso nem na entrada dela. Decidimos dar a volta e entrar pelo “final” da trilha. Caminhamos, caminhamos e chegamos lá. O final estava

¹⁵ Para visualizar o vídeo acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=yRY4RoO-PLw&t=16s>

aparentemente seco, o que nos fez entrar na trilha e pensar em novas rotas. Caminhamos mais ou menos cinco metros e...

...Surpresa.

Também estava alagado. Voltamos ao caminho original.

Como disse anteriormente, na quarta-feira conhecemos todas as trilhas do entorno do Centro de Visitantes, então tínhamos frescos em nossas memórias os possíveis desvios que podíamos tomar. A chuva, ou melhor o terreno alagado, serviu aqui como uma “zona de tropeço” (CARERI, 2018, p.116), nos fez voltar e olhar de novo, percorrer novos caminhos, pensar de novo. Nos ensinou que depender de um único planejamento não é a melhor opção, que devemos saber improvisar. Escolhemos a Trilha da Rizosfera, pois se assemelha muito a trilha original. Colocamos as mesmas fitas verdes sinalizando os pontos de paradas, de parar e perder tempo. Conseguimos (re)montar a mesma trilha, porém com a ordem das paradas diferentes.

Refazer a trilha nos ocupou a manhã inteira. No período da tarde, iniciamos a nossa proposta de Trilha Sensitiva. Juntamos um grupo de dez pessoas e os vendamos. Esta trilha seria um pouco diferente. Os participantes começaram a caminhar vendados, em fila, de mãos dadas, até o primeiro ponto de parada. Foram ao total onze pontos de paradas ou zonas de tropeço. Seguindo a ordem:

Zona de tropeço I: observar o líquen vermelho de uma árvore;

Zona de tropeço II: sentir o cheiro de um óleo essencial;

Zona de tropeço III: tocar em diferentes plantas e musgos e sentir suas texturas;

Zona de tropeço IV: ouvir o som da natureza e permanecer todos em silêncio;

Zona de tropeço V: pular sentindo a maciez da rizosfera;

Zona de tropeço VI: identificar os diferentes tipos de solo;

Zona de tropeço VII: tocar em duas árvores (uma fibrosa e a outra coberta por musgos);

Zona de tropeço VIII: ouvir o som da BR 101 impactando na mata e realizar a leitura coletiva de um texto sobre a memória sensitiva;

Zona de tropeço IX: dispersar palavras gritando ou falando bem baixinho e dispersar sementes como os passarinhos;

Zona de tropeço X: subir no mirante e observar a paisagem utilizando diferentes cores de papel celofane;

Zona de tropeço XI: caminhar vendados até o fim da trilha.

Essas zonas de tropeço nos permitem ter novas experiências, nos permite o contato, o parar para sentir ou fazer algo que em uma trilha “comum” não parariamos. Parar para olhar algum elemento da trilha, para observar uma planta, para caminhar sem ver a rota, para ouvir um som que está lá, requer um gesto de atenção e de sensibilidade com as coisas que compõem o mundo. A trilha sensitiva é uma “zona de tropeço” (CARERI, 2018) em nossa rotina ininterrupta. Ela nos permite um tempo, nos permite caminhar mais devagar, nos permite confiar em alguém, nos permite saborear intensamente diversos elementos da natureza. Os elementos que utilizamos para compor a trilha fazem parte do Parque, parte da natureza, mas que as vezes não damos a devida atenção, por estarmos acostumados a caminhar para chegar num fim e não prestar atenção ao caminho.

As vivências durante a disciplina possibilitaram pensar a educação ambiental e suas potências nos espaços das Unidades de Conservação, tornando-as salas de aula. Firmamos a certeza de que cabe propor outros caminhos para a educação ambiental. Foi pensando nisso, no contato com a natureza e em nos aproximar do ambiente, que criamos este percurso de trilha. Reunimos conteúdos sobre o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, sobre educação ambiental, sobre geografia e a partir de nossas bagagens pessoais para desenvolver uma proposta atenta ao que o ambiente dispunha e nas relações que se estabelecem.

Segundo Tuan (1983, p.151) “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significação” e essa significação é resultante de descobertas, experiências e afinidades em um determinado espaço, assim, este se torna lugar. Nesse sentido a minha vivência em um espaço, que antes era desconhecido, aos poucos foi se transformando em lugar, o lugar de geografias, de aprender a ser professora, de afetos, ideias e vontades. O sentimento de pertencimento ao lugar é resultado do nosso cotidiano, das nossas relações afetivas, sensibilidades, imaginações e da intimidade com as coisas.

A experiência que este estágio proporcionou reflete diretamente na minha forma de ser educadora em Geografia. A partir deste estágio, borbulhou novas ideias e aumentou a minha vontade de estar em sala de aula, estar na escola, propondo caminhos para uma educação geográfica. Como diz Tuan (1983, p. 10) “experienciar é aprender, compreender; significa atuar sobre o espaço e poder criar a partir dele”. A experiência no Parque só foi possível através do olhar atento às particularidades e percepções de cada detalhe desse ambiente. Um espaço, antes desconhecido, transformou-se em um lugar infinito em possibilidades.

O Estágio III despertou um desejo de continuar experimentando o espaço do PAEST. Tanto que, junto a Profa. Ana Maria H. Preve, aqui sendo coordenadora Programa de

Extensão “Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora do ensino e da pesquisa”, no qual eu era bolsista, decidimos realocar uma de suas ações do programa para acontecer no Centro de Visitantes. Assim, no segundo semestre de 2019, continuamos a repensar e a refazer a oficina da trilha sensitiva, que mudou seu nome para Trilha dos Sentidos. Algumas dessas experimentações estão relatadas no Trabalho de Conclusão de Curso da Livia de Souza Carvalho Selhane (2020), intitulado “Uma poética do caminhar: sobre Educação Ambiental no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC”.

Desde os primeiros passos na disciplina de Estágio III, o PAEST foi meu lugar de investigação, de criação e de invenção enquanto professora e pesquisadora. O Parque é um lugar que mobiliza e que desperta o desejo de estar imersa na natureza, permite experimentar os meios e com isso, ter elementos para propor novas práticas em sala de aula e, também, pensar a hipótese de uma pesquisa, como é o caso dessa dissertação. Nada aconteceria sem a concretude do Parque. Ele reconecta-me com a ciência geográfica. Permite-me pensar a educação e modos de fazer educação. Possibilita-me embasar meu modo de ser professora de Geografia na escola e numa Unidade de Conservação. Tanto que, ambos papéis não se separam. Minhas práticas em sala de aula estão enraizadas com os conteúdos do Parque. Os escritos que seguem aqui, são relatos de experiências de uma professora de Geografia em composição com o território do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, suas plantas, suas montanhas e suas formações vegetais.

Em 2019, no mesmo período que cursava a disciplina de Estágio III, assumi o cargo de Professora de Geografia na Escola Básica Francisca Raimunda de Farias Costa, localizada na Praia de Fora (Palhoça/SC), onde lecionava em todas as turmas do Ensino Fundamental II. Uma pequena escola, no sopé do Morro Cambirela, com estudantes que residem nas proximidades. O PAEST atravessava todo meu planejamento e minhas aulas. Era inevitável falar sobre ele, pois o víamos da janela.

Trago, aqui, o relato de uma experiência que ocorreu com o sétimo ano da escola, para mostrar como se dava o contato com o PAEST, mesmo sem haver o deslocamento até ele. Para estudar sobre as formas de relevo, comecei a aula falando sobre a geodiversidade do PAEST. Após a explicação, coloquei um pedaço grande de papel *kraft* no chão, entreguei um pedaço de barbante para cada estudante, pedi que imaginassem como são as montanhas do Parque e que colassem o barbante construindo a silhueta de uma montanha. Cada um poderia colar apenas um barbante, criando, assim, a sua maneira, uma montanha. De pedaço em pedaço criamos uma serra, repleta de montanhas diversas e diferentes formas de relevo. Quando terminaram de colar e formaram uma serra, fiz alguns questionamentos: por onde

passaria um rio? Onde encontraríamos uma cachoeira? Como será o tipo de vegetação na parte inferior e na parte superior? Como se formam as montanhas? Depois de uma conversa disparada por esses questionamentos, os estudantes escreveram algumas informações que estudamos sobre o PAEST, fizeram desenhos e coloriram essas montanhas. Ao finalizar a construção do cartaz colamos no corredor da escola para que todos os estudantes da escola pudessem ver o que chamamos de “Nossa Serra do Tabuleiro”.

Outra experiência significativa, além de estar em sala de aula, foi participar da elaboração da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Um documento que alinha a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as singularidades do município. Na ocasião, junto a outros professores e representantes de geografia, inserimos as temáticas do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro nos conteúdos programados para a Educação Básica. Assim, tornou-se obrigatório trabalhar com os estudantes conteúdos relacionados à Unidade de Conservação, como seus aspectos geográficos e acontecimentos históricos, e de seu entorno.

Ao finalizar o Programa de Extensão, Livia de Souza Carvalho e eu entramos na equipe de Educação Ambiental do Centro de Visitantes, vinculadas ao Instituto Çarakura, guiando grupos nas trilhas e realizando oficinas, como a trilha sensitiva. Ingressamos na equipe num momento em que houve uma transformação no mundo devido à pandemia de COVID-19, que trouxe um afastamento das pessoas, das escolas e do espaço físico do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. O atendimento no Centro de Visitantes era totalmente presencial, mas durante o isolamento social tivemos que adaptar as atividades e funções da equipe.

Seguíamos com uma vontade imensa de continuar exercitando a trilha sensitiva e queríamos encontrar alguma forma de conectar as pessoas com o mínimo de natureza que há em suas casas numa tentativa de amenizar os efeitos da pandemia. Assim, decidimos adequar as proposições da trilha para que fosse possível experimentá-las sem sair de casa. Utilizando de uma conta de rede social (Instagram) do PAEST, compartilhamos as propostas de vivências e experiências da trilha sensitiva adaptadas em formato de publicações semanais. Algumas sugestões que fizemos foram: sentir o vento da janela, observar o caminho do sol, andar descalço, observar uma planta, olhar para o céu, fazer tintas naturais, tomar um chá, escrever um poema sobre algum elemento da natureza, escutar o som do ambiente, sentir o cheiro dos lugares, desenhar a paisagem, tocar diferentes plantas e diferenciar as texturas. Os seguidores da rede social começaram a encaminhar fotografias, desenhos e relatos dessas experimentações. Iniciou-se um movimento de troca entre o público e nós. Ao ver que havia

tudo um interesse dos seguidores nas publicações da trilha sensitiva, decidimos expandir e criar conteúdo sobre o PAEST em outros tipos de publicações¹⁶ no Instagram, mas, também, começamos a utilizar do Facebook e do YouTube¹⁷.

No ano de 2020, integro o Projeto Serviços Ecossistêmicos das Áreas Úmidas Marinhas, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com coordenação da Profa. Dra. Alessandra Larissa Fonseca e Prof. Dr. Paulo Horta. O projeto reuniu um grupo de professores de geografia e de ciências de escolas espalhadas pelos municípios catarinenses de Florianópolis, São José e Palhoça, com o intuito de planejar ações e atividades que levassem para dentro das escolas as questões referentes aos ecossistemas marinhos e seu entorno. Formamos essa rede de professores-pesquisadores para pensarmos formas de explorar o mundo, com os estudantes, sem sair de casa. Encontrávamo-nos com frequência para acompanhar o processo de cada professor, dar e receber dicas, pensar os próximos passos do projeto e, principalmente, dar apoio aos colegas e mesmo desabafar durante o período pandêmico.

Ao longo do ano letivo, lecionei aulas de geografia em uma escola da rede particular de São José/SC e as turmas que participaram do projeto foram do sexto e do sétimo ano do Ensino Fundamental II. Apesar da escolar estar geograficamente distante do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, estava muito próximo nos planos de aula e na relação com o projeto. Assim, descrevo a seguir duas propostas que tiveram o intuito de aproximar os ecossistemas marinhos, o PAEST e a natureza dos estudantes durante o isolamento social.

A primeira vivência tratava de relembrar as memórias vividas em ecossistemas marinhos costeiros, para reaproximar as conexões dos estudantes e suas famílias a esses ambientes. Memórias misturadas com nostalgia. Lembranças com saudade. Voltar ao passado e lembrar da viagem em família, de alguém que não está mais presente. Tentar recordar do cheiro do bolo da casa da avó, onde se passava as férias. Lembrar do barulho do mar no fundo da brincadeira de pega-pega na areia. Antes de iniciar a proposta, mostrei para os estudantes as características de cada ecossistema presente no PAEST, dando ênfase aos ambientes marinhos, e à importância de seus recursos hídricos, que abastecem toda a Grande Florianópolis.

¹⁶ Criamos as seguintes séries: Curiosidades do PAEST, segunda com flores (toda segunda-feira publicamos informações sobre uma espécie de flor), Dia de ciência (divulgamos pesquisas), Belezas do parque (fotos de paisagens), Hoje é dia de *TBT* (fotos antigas), Eu no tabuleiro (o público encaminhava fotos suas no PAEST), Conhecendo as PANCS (conteúdos sobre as Plantas Alimentícias não convencionais que há no PAEST), Tabuleiro na escola (divulgamos atividades e planos de aula), Ecossistemas do PAEST. Além de tudo isso, publicamos sobre as datas comemorativas.

¹⁷ Publicamos no Youtube músicas de autoria de Matheus de Souza (monitor do PAEST) com vídeos editados por mim e realizamos rodas de conversa sobre temáticas relacionadas.

Para realizar essa atividade, encaminhei aos estudantes um documento com alguns questionamentos e exercícios de escrita e de pensamento. Cada um deveria escolher um membro de sua família ou alguma pessoa que tinha afeto para aplicar o questionário. Sendo assim, o primeiro item do questionário era uma entrevista simples, onde deveriam ser colocadas as informações pessoais do entrevistado, como idade, parentesco com o aluno, local de nascimento, local em que passou a infância e a juventude, e quantos anos mora em São José ou em região litorânea. A partir deste primeiro momento, iniciava as perguntas que deveriam ser respondidas em conjunto. O documento orientava que deveriam escolher um dos ecossistemas costeiros (praias, manguezais, restingas, dunas costeiras, costões rochosos, recifes, lagunas, baías, rios, banhados, alagados, lagoas, ilhas) e relembrar como esses ecossistemas foram e são importantes na vida deles e das pessoas próximas. Depois, deveriam identificar quais dos ecossistemas costumam visitar e qual era sua finalidade (por exemplo, para sua alimentação, sustento econômico, lazer ou atividades religiosas). Ao finalizar as respostas, havia três exercícios. O primeiro era para que se contasse uma história de suas vidas que ocorreu em um ambiente natural/ecossistema, tentando lembrar dos elementos como eram (por exemplo, a temperatura da água, cheiro de maresia, som de ondas, presença de lama...) e das sensações que se tinha em relação com a natureza (alegria, medo, bem-estar etc.). O segundo era para que se desenhasse uma memória sua sobre um ambiente natural/ecossistema que fosse marcante para eles (podendo-se separar fotos ou outras informações que ajudassem a descrever a memória). A última era para que se lembrasse das brincadeiras ou atividades que costumavam fazer nesses ambientes, e tentar reproduzi-las em suas casas (se fosse possível).

O questionário serviu para identificar os serviços ecossistêmicos frequentados pelos estudantes e suas famílias. Os resultados foram diversos e cheios de criatividade. Por exemplo, o de uma estudante do sétimo ano que, devido à pandemia do COVID-19, teve que retornar à casa de sua família, residente em Manaus (AM), onde ela vivia durante sua infância. Como as aulas eram virtuais, a estudante continuou frequentando nossa escola. Para responder o questionário, ela e sua mãe foram até a margem de um rio gravar um vídeo, para mostrar onde costumavam fazer piquenique e pescar (sendo o sustento da família). No vídeo é possível ver a abundância de água (tão forte que em alguns trechos da filmagem impossibilita ouvir as falas) e a vegetação exuberante. Muitos estudantes relataram vivências que tinham nas cachoeiras do PAEST e nas praias do entorno. Inclusive, com esta atividade, um estudante confeccionou um desenho utilizando pedaços de papéis coloridos e recriou a paisagem da

praia da Pinheira (Palhoça/SC) e as montanhas da Unidade de Conservação que frequentava na infância.

A segunda experiência intitula-se “Cartas para o futuro”¹⁸. O objetivo desta atividade era, além da prática de escrita, proporcionar aos estudantes um momento de pausa, de parar e pensar, de associar seus conhecimentos geográficos com seus desejos e vontade para com o planeta Terra, com a natureza e com o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Esta atividade ocorreu em parceria com a professora de Língua Portuguesa da escola, que explicou aos estudantes as regras sobre a escrita da carta e ensinou sobre a técnica de envelhecer o papel utilizando café.

Especificamente no sexto ano do Ensino Fundamental II, trabalhamos as questões relativas à poluição atmosférica e os biomas, principalmente a Mata Atlântica, suas características, uso e impactos ambientais que sofrem. Sendo assim, a atividade da carta era uma oportunidade de relacionar os conteúdos e sua opinião própria. A carta deveria conter como os estudantes imaginavam, o que desejavam para o futuro da Terra e como poderíamos chegar nesse cenário imaginário. Além disso, existia uma orientação de que as cartas deveriam ser manuscritas, pois acredito que no ato de escrever com a própria mão, “com a própria letra, no próprio caderno, o texto é, de alguma maneira, apropriado, mas não no sentido de fazê-lo próprio, mas no de isolá-lo com certa solenidade para consideração posterior mais detalhada. [...] é dar-lhe uma importância especial” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 92). Com isso, os estudantes puderam imaginar seus mundos futuros e deixar marcado em seus cadernos. Ao escrever o tornamos real. Ao escrever, de certa forma, esse futuro já existe. Ao escrever, também, liberamos nosso pensamento para o mundo. Tornamos público nossos pensamentos, e neste caso, nosso desejo para o mundo.

As cartas que recebi mostram que, alguns estudantes pensam que o planeta Terra caminha por trilhas tenebrosas e outros acreditam que o ser humano está evoluindo e cuidando mais do meio ambiente. Um tema que atravessa a maior parte das cartas é a esperança de que a pandemia do COVID-19 acabe, que as pessoas se recuperem, que as feridas se curem.

Com a turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II, a dinâmica diferiu, pois, estávamos trabalhando o conteúdo de urbanização, os problemas urbanos e a natureza que ocupa a cidade. Para eles, solicitei que pesquisassem sobre os serviços ecossistêmicos e os problemas ambientais de algum município brasileiro (de livre escolha, pois muitos se

¹⁸ Uma carta para o futuro de um estudante e o desenho com pedaços de papéis compõem as imagens que abrem este capítulo.

mudaram durante a pandemia). Após a pesquisa, deveriam se imaginar prefeitos desse município e propor soluções reais e possíveis de serem aplicadas para solucionar os problemas e ameaças ambientais. Cada estudantes deveria entrar no papel de prefeito e gravar um vídeo curto falando sobre essas soluções para incentivar a população local a fazer parte desse movimento.

Um estudante imaginou-se prefeito de São José/SC e sua proposta de intervenção era fiscalizar todas as residências da população e verificar se o esgoto estava conectado com a rede de saneamento de forma irregular ou regular. Sua sugestão finaliza dizendo que as residências com esgoto regular ganhariam um sistema de aproveitamento da água da chuva como forma de prêmio pelo exemplo positivo. Seu objetivo no vídeo era despoluir a beira-mar de São José para não ter que ir até outros municípios para tomar banho de mar. Outro estudante, se imaginou prefeito da Palhoça/SC e sua proposta seria para acabar com o lixo deixado no Morro Cambirela, que fica nessa cidade, dentro do PAEST. Sua solução seria criar o dia do “Lixo Zero”, um evento onde um grupo de pessoas subiriam no topo do morro para recolher o máximo de lixo possível e quem juntasse mais, ganharia um prêmio.

As possibilidades de vivências decorridas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas e detalhadas nesses escritos são formas de criar diferentes geografias, de criar matéria de estudo com a imaginação e de aprender com os elementos do mundo. As narrativas aqui presentes mostraram maneiras de amenizar os efeitos do distanciamento social dos nossos educandos, fazendo que viajassem no espaço-tempo sem sair de casa. No impedimento de saídas de estudo, as memórias são disparadores de práticas pedagógicas e com isso conseguimos compreender como os educandos se relacionavam com o espaço e os ecossistemas.

Ser professora de Geografia com o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro possibilitou-me pensar o conteúdo curricular de uma outra forma. Visto que, ao fazer o planejamento bimestral e os planos de aula, procuro as brechas que permitem sua inserção. Assim, tornou-se em tema transversal, e quase que obrigatório, de meu modo de ser professora. Uma professora de Geografia afetada por uma Unidade de Conservação e pelas plantas de lá, e que tenta passar para os estudantes um pouco do encantamento que é estar e estudar sobre o PAEST.

ASSIM COMO AS BROMÉLIAS

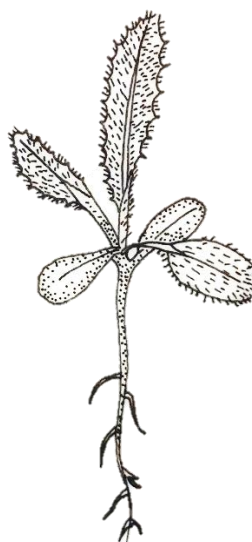
O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro chega na pesquisa, virando-a de cabeça para baixo e a direção do trabalho toma outro rumo. Começo a ocupar um espaço sem ter tudo planejado e decidido, escolhendo deixar fluir, deixar as coisas acontecerem com calma e em seu tempo. Trata-se de pesquisar com olhar atento aos caminhos apontados pela pesquisa. Isso só é possível porque a cartografia, como metodologia de pesquisa, nos dá a chance. “A ausência do controle purificador da ciência experimental não significa uma atitude de relaxamento, de ‘deixar rolar’. A atenção mobilizada pelo cartógrafo no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atitude cognitiva até certo ponto paradoxal” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57). Trata-se, portanto, de uma pesquisa aberta aos possíveis atravessamentos e/ou desvios, utilizando-os como matéria de estudo.

Em junho de 2021, com a vacinação do COVID-19 avançada nos municípios da Grande Florianópolis, as atividades do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro retomaram a modalidade presencial. Voltamos a receber os visitantes e a guiá-los pelas trilhas do Centro de Visitantes. Uma das primeiras pessoas que conduzi foi a Dona Rosane Maria, uma senhora que chegou no PAEST, caminhando desde a Praia da Pinheira (Palhoça/SC)¹⁹. Mesmo visivelmente cansada, ela não queria descansar, estava ansiosa para conhecer a “Trilha da Restinga do Maciambú”²⁰. Apresentei a ela os aspectos geográficos do PAEST, a exposição de osteologia e depois começamos a caminhada pela trilha. Na metade do percurso, chegamos no ‘tapete de bromélias’. Uma formação vegetal composta por inúmeras bromélias (*Aechmea nudicaulis*) que se espalham no chão por um trecho da floresta. Dona Rosane, encantada, disse “*Olha como as bromélias batem na porta da casa de uma árvore e pedem passagem para se hospedar*”. O Parque possibilitou-me esse encontro com a Dona Rosane e sua sensibilidade em perceber a sutileza das bromélias.

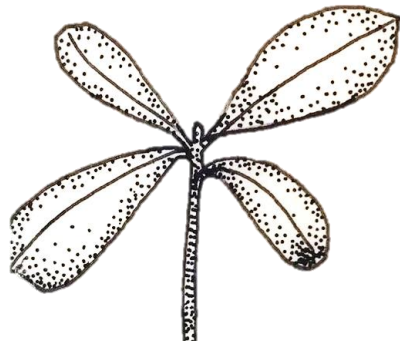
O Parque Estadual da Serra do Tabuleiro apresenta-se nessa pesquisa como o disparador de uma vontade muito forte de estar em composição com as plantas, no meio vegetal, na natureza em seu estado mais puro. Cada caminhada pelas trilhas do PAEST aproxima-me do “plano dois”. Assim como as bromélias, bater na porta de uma outra casa e pedir passagem.

¹⁹ Uma distância de, aproximadamente, 15 quilômetros.

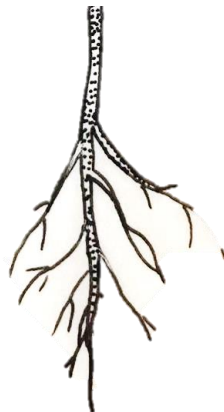
²⁰ Trilha principal do Centro de Visitantes.



É jardim, nada mais.



PLANO DOIS: DESABROCHAR



FLORESTA URBANA

Lares mais verdes: interesse por jardinagem e cultivo de hortas cresce na pandemia

Saudade do verde, tédio e busca por alimentação saudável estimulam a busca de conhecimento por plantas e hortaliças

Pandemia e isolamento aumentam procura por cultivo de plantas em casa

Além de embelezar a casa, atividade pode ser terapêutica

Saúde mental

Onda verde: aumenta a procura por plantas na quarentena

Colunas

Com pandemia, jardinagem vira hobby e procura por plantas cresce em Campo Grande

A pandemia do coronavírus mudou o mercado de floriculturas e jardinagem e, apesar da crise, os estabelecimentos perceberam um aumento na procura em Campo Grande. Com o isolamento social, muitas pessoas passaram mais tempo em casa e a jardinagem acabou virando um hobby até mesmo para quem mora em apartamento. O empresário Tiago Rodrigues da [...]

Pandemia de Covid-19 aumenta interesse dos brasileiros em jardinagem e horta urbana

Isolamento social fez crescer, desde março, as buscas na internet sobre o assunto e as vendas de produtos e serviços

TENDÊNCIA

Venda de itens de jardinagem cresce durante a pandemia





[3] SAIR DE CASA

Chegamos ao ‘plano dois’. Este plano só existe, em razão de estar enraizado com a *hortajardim* e com o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Para começarmos neste plano, preciso contar o percurso feito por um vaso com uma planta chamada dólar, também conhecida como planta-vela (*Plectranthus coleoides*). Eu ganhei esse vaso do jardim da Dona Noêmia, uma senhora com 88 anos e avó de meu companheiro. Na ocasião, ela me disse: “*vou dar essa planta para sua horta. Acho que ela vai se sentir bem e crescer*”. Assim eu fiz. Transporte o vaso da casa de Dona Noêmia, no bairro Armação do Pântano do Sul (Florianópolis/SC) para a *hortajardim* (Trindade, Florianópolis/SC) e lá ela ficou por bastante tempo. As crianças colocaram o nome na planta de “Noêmia”, em homenagem. Durante o recesso escolar, com medo de ela não resistir sem os nossos cuidados, levei o vaso para o laboratório que utilizava na UDESC (Itacorubi, Florianópolis/SC), assim poderia estar atenta a suas necessidades. Meses depois, o noticiário alertou que a pandemia do COVID-19 estava cada vez mais próximo de nós e poderíamos ter medidas sanitárias restritivas, como o isolamento social, e não teríamos acesso as instalações da universidade. Com isso, minha parceira de horta, Lívia de Souza, levou a planta para sua casa (Praia do Rosa, Imbituba/SC), onde a planta segue atualmente, crescendo e se ramificando.

Trouxe a trajetória do vaso da Dona Noêmia, pois ela me fez pensar em dois pontos. O primeiro é que o vaso na casa da Lívia é uma lembrança, mesmo que pequena, da *hortajardim*. A segunda, e começamos assim de fato o ‘plano dois’, é que a entrada da vida vegetal nas casas reconfigura seus espaços e lhes dá vida. O elemento vegetal muda gestos rotineiros. Noto como a presença vegetal está cada vez mais forte e presente na vida das pessoas: em pequenos vasos, em jardins planejados ou em brechas no muro. Os escritos que seguem nesse plano são caminhos percorridos à procura dos diferentes tipos de jardins, modos de cultivar jardins e dos elementos vegetais que rusticamente habitam os espaços do cotidiano. Esses caminhos acontecem pela cidade, pelo Parque, pela *hortajardim*, em desenhos, em imagens, em textos e em pensamentos. O ‘plano dois’ é os movimentos de uma educadora ambiental e professora de Geografia que se forma ao cultivar e encontrar jardins. Este plano é um exercício, uma caminhada, para encher o pensamento de jardins.

[4] À PROCURA DE JARDINS

Cada existência provém de um gesto que a instaura [...].
Esse gesto não emana de um criador qualquer, é
imane a à própria existência

David Lapoujade

Uma das dicas dadas por minha orientadora no começo desta pesquisa foi a de escolher três plantas de minha casa, para observá-las e registrar os acontecimentos delas num caderno. Escolhi dois vasos com duas flores diferentes e uma samambaia que cresce na fenda da sacada. Ao exercitar uma atenção maior a três espécies e cuidá-las diariamente, fez-me perceber que cultivar e fazer pesquisa são movimentos parecidos. Trata-se de acompanhar processos e de ter cuidados com o que se acompanha. A rotina com as plantas é: acompanhar, cuidar, plantar, regar, esperar, observar seu crescimento, observar suas flores, folhas, raízes, tirar uma folha seca, trocar de vaso, atentar-se para o aparecimento de brotos, perceber se precisa de mais ou menos água ou de mais ou menos sol. Na pesquisa passava-se algo parecido: escrever, apagar, escrever, ler, reler, apagar, tirar um parágrafo, uma frase, uma palavra, colocar outras, ler um livro, pegar uma citação, uma palavra nova, escrever. A rotina da casa é alterada pela presença dessas plantas e pela presença do fazer pesquisa. Agora são diversas plantas, em diferentes tipos de vasos. Sigo exercendo uma curadoria da ecologia pequena.

Antes da pandemia, fazia-me presente na *hortajardim* e no PAEST semanalmente, porém minha observação e cuidado eram com o todo e não como cada pequeno indivíduo. Agora, de alguma forma, a *hortajardim* e o PAEST ocuparam minha casa de uma forma diferente. Esses espaços, representados por pequenos indivíduos em vasos escolhidos com cuidado, reconfiguraram meu território e fizeram-me perceber que o contato com a miudeza também é contato. Com o mínimo, parece que nossa atenção é maior. Ao escolher uma muda e cuidar dela, nossa relação com o indivíduo difere da que temos com as plantas de uma floresta. São contatos diferentes que proporciona uma visão de mundo heterogêneo. Essa presença vegetal implica no desenvolvimento de uma atenção em nós.

Parece-me que estar em casa confinados, devido à pandemia do COVID-19, nos grandes ou pequenos centros urbanos, fez com que a relação com as plantas se intensificasse. Sentimos falta do contato com o mundo vegetal e os efeitos da ausência de contato acentuaram-se. Muitas pessoas reestruturaram suas casas, reconfiguraram os espaços, para

permitir o crescimento de alguma coisa viva, mesmo que num vaso pequeno. Anne Cauquelin (2007, p. 63) diz que “o jardim oferece, com efeito, esse paradoxo amável de ser ‘um fora dentro’”. As plantas podem habitar diferentes lugares, em diferentes escalas e, sobretudo, em diferentes composições. Podemos encontrar as plantas em vasos de diferentes tamanhos e cores, dentro de garrafas PET ou de vidro, em pneus, canos, amarradas com corda, penduradas nas paredes, em paletes de madeira, em caixas de fruta; na horizontal ou vertical; na sacada, na sala ou no quintal. Tudo pode virar material para construir um jardim. As plantas que crescem nos jardins contam sua história e “sua evolução, provam que os vivos produzem o meio em que vivem, em vez de simplesmente serem obrigados a se adaptar a ele. Elas [as plantas] modificaram para sempre a estrutura metafísica do mundo” (COCCIA, 2018, p. 17). Percebemos a boniteza que é ver um jardim crescer.

Abri o plano dois com um conjunto de reportagens de vários *sites* dizendo que aumentou durante o período pandêmico a procura, em plataformas como o Google, por “cultivo de plantas em casa”, “fazer composteira”, “dicas de cuidado com as plantas”, entre outros. Me parece, que esse movimento de inserir as plantas dentro das casas demonstra as tentativas das pessoas em estabelecer o contato com a natureza, nem que seja um mínimo vegetal, pois, neste momento tão difícil e sensível percebemos o que realmente importa e o que é vital. Percebemos que a natureza pode estar dentro de nossas casas e que podemos estar atentos a ela. Percebemos que nós somos natureza e que também precisamos nos cuidar. Como diz Ailton Krenak (1989, n.p.)

Ela [a natureza] existe em cada uma das células do meu corpo. Ela existe em cada um dos pequenos, no ar que eu respiro, naquelas plantinhas que estão ali no quintal, na chuva que cai, nos raios de sol que atravessam todos esses concretos e cimentos e passam por esse burquinho da janela aqui. E ela bate com a mesma força e intensidade com que faz uma cachoeira lá no meio do Amazonas ou uma geleira lá no Alasca. Porque a natureza é a vida mesmo. Não há natureza apenas num parque, num jardim.

Partimos de um imaginário de contato com a natureza ideal, como ir à praia, a um parque ou fazer uma trilha, mas, ao sermos privados (devido a pandemia) desse ideal procuramos outros caminhos e alternativas. Trata-se de perceber como a presença vegetal implica numa transformação e reconfiguração dos espaços e se perceber natureza, pois não há uma divisão. Nas próximas páginas, começo um percurso à procura dos jardins de dentro de nossas casas, porém não só esses, também aqueles que foram se apresentando como tal para uma jardineira.

JARDINS DO COTIDIANO

“*Sem vaso não tem jardim*”. Escutei essa frase em um daqueles programas de decoração de casa do canal Discovery Home & Health. Confesso que ela me incomodou. Peguei meu caderno de campo e a anotei. A frase ecoava: “sem vaso não tem jardim”, “sem vaso não tem jardim”, “sem vaso não tem jardim”. Fiquei por muito tempo pensando sobre ela: será que a presença de um vaso é o que caracteriza um espaço de um jardim? Aliás, o que precisa ter um lugar para ser jardim? O que pode um jardim? Ao escutá-la, automaticamente, fui transportada à *hortajardim* e rememorei os aspectos físicos de seu espaço. Lá tínhamos canteiros, um viveiro, uma geodésica, algumas caixas de leite com mudas, mas não havia vasos. Até porque os vasos que colocávamos lá eram levados, desapareciam de uma semana para a outra. Lembrei de todo o processo que passamos, Livia, Ana, e eu, para tentar definir aquele espaço.

Com a frase ainda ressoando, decidi investigar no dicionário o termo jardim. Como visto no capítulo sobre a *hortajardim*, segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 1127), um jardim é “um terreno onde se cultivam flores e plantas ornamentais para lazer ou estudo”. O filósofo Jacques Leenhardt questionou qual seria a definição de jardim à Roberto Burle Marx, considerado pai dos jardins tropicais, e para ele jardim é “a adequação do meio ecológico às exigências naturais da civilização” (LEENHARDT, 2010, p. 47). Os jardins são muito utilizados como ferramenta de decoração para os paisagistas e arquitetos e, neste caso, são espaços planejados, que seguem um projeto estruturado. Cada planta tem seu lugar destinado e até o tempo de crescimento é levado em consideração. Burle Marx diz que fazer um jardim é interpretar a natureza e não a copiar, rompendo com a lógica dos jardins europeus, ou seja, jardins exuberantes, clássicos e solenes. Para ele, fazer e ver um jardim é uma arte. Precisamos ver cada planta como uma obra de escultura e observá-la de diferentes ângulos, pois cada uma diz algo; uma planta é uma pincelada num quadro ou um ponto-cruz num bordado.

Vamos pensar aqui o jardim como um espaço de *composição* vegetal destinado às formas variadas de cultivo de plantas e seus arranjos, ao cuidado e ao estudo. Mas, também uma tentativa de aproximação da floresta (um movimento de fazer pequenas florestas) dentro de nossas casas ou perto delas. Um espaço criado a partir de uma composição de diversas espécies e é essa diversidade que o torna único. É singular e plural, abre para multiplicidade. O jardim materializaria um espaço outro, um espaço onde plantas de diferentes lugares

coabitam. No jardim, somos convidados para a experiência, para o encontro com cores, formas, cheiro e som.

Ao jardinar experimentamos uma troca de si e com o mundo, dado que ao cultivar e cuidar de uma planta, independentemente do local ou das condições edáficas, nos conectamos com uma ecologia única. Expressamos nosso modo de ser e estar em relação com o outro. O jardineiro é quem proporciona o contato de espécies que naturalmente não o teriam. No jardim de nossas casas, há espaço e possibilidade para todos os tipos de plantas. Lembro-me, com isso, do Jardim Burle Marx, no Rio de Janeiro, onde ele fez uma curadoria das plantas coletadas durante diversas viagens por todo o território brasileiro. Em seu jardim, cada espécie é observada, estudada e experimentada. Além de suas individualidades, as espécies são analisadas nas interações com outras e como harmonizam visualmente (pensadas para o paisagismo). Cultivar uma planta em um jardim abre espaço para aprender a olhar a paisagem como um todo. Assim, percebemos suas singularidades.

Cuidar e estudar com as plantas é produzir conhecimento. Compor um jardim exige uma atenção às características de cada planta e como se relacionam entre elas. Um jardim dá voz ao que as plantas dizem e é, constantemente, transformado pelo sopro do vento, pelas gotas da chuva nas folhas e pelo contraste de sombra e luz. Um jardim é um ser inacabado, pois as plantas crescem e se proliferam, sempre. Um organismo vivo, ao mesmo tempo, é movente e estático no espaço, ele permite uma abertura. É um lugar de atenção ao crescimento. Toda essa diversidade permite a existência de diversos tipos de jardins: com vaso, sem vaso, na rua, em casa, em unidade de conservação.

Estar e vivenciar, tanto a *hortajardim*, como o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, ensinaram-me a prestar atenção no que resiste, no mato que brota, cresce e floresce no canteiro que antes só permitia uma única espécie ou na bromélia que permanece verde mesmo depois de uma queimada. Comecei a me interessar pelas plantas que se impõem, que decidem onde e como querem viver. Trata-se de estudar sobre uma certa anarquia vegetal e entender a forma como acontecesse a ocupação das plantas num terreno baldio, num espaço abandonado das cidades, num muro que foi atravessado por uma planta, numa calçada com rachaduras feitas por raízes, no mofo de um quarto mais úmido, mas, também, nas plantas que usamos para decorar nossas casas, as que estão na horta da avó e no quintal da vizinha, o feijão que germina no algodão numa atividade em sala de aula e das mudas de espécies nativas escolhidas para serem plantadas numa área de regeneração após queimadas numa unidade de conservação. São esses pequenos jardins e esses brotamentos que mostram a essência mais pura e radical de ocupação vegetal. Como diz Emanuele Coccia (2018, p. 42):

A existência das plantas é por si mesma uma modificação global do meio cósmico, isto é, do mundo que elas penetram e pelo qual são penetradas. É simplesmente por existirem que as plantas modificam globalmente o mundo, sem sequer se mexerem, sem nem mesmo começarem a agir. Ser significa para elas fazer mundo, e, inversamente, construir (nosso) mundo, fazer mundo não passa de um sinônimo do ser.

Nossas casas e rotinas são modificadas pela presença vegetal. Cuidar e observar os jardins em sua composição com o todo é exercer uma atenção com o mundo. Podemos utilizá-los para contemplação, formação e sensibilização ambiental. O cultivo desses jardins dá subsídio para pensar e propor outro tipo de contato com a natureza, em diferentes escalas. As plantas ensinam sobre o mundo e sobre a forma de ocupar o espaço, por isso a importância de estar perto delas. Conseguimos estar perto das plantas ao cuidar de uma horta, ao fazer uma trilha ou ao deixar crescer uma planta na brecha do muro.

JARDINS DO ABANDONO

O jardim desenha uma das dobras da memória e ali permanece, ao lado da paisagem, como um modelo de naturalidade.

Anne Cauquelin.

Durante a pandemia, participei de uma roda de conversa do grupo de estudos em Geografia e Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)²¹, no dia 26 de outubro de 2020, mediada pela Profa. Dra. Karina R. Dal Pont²². O intuito de minha participação era apresentar a pesquisa realizada na *hortajardim*, tecendo articulações com o texto escolhido para o encontro, de Emanuele Coccia (2021), intitulado “Revertendo o novo monasticismo global”. Para a apresentação preparei um texto que contava um pouco sobre a ideia fixa de podar as árvores, as ervas daninhas, a grama, que pairava na *hortajardim* e como, ao longo do tempo, ela deu lugar ao respeito pelo tempo de cada planta. Visto que, antes, toda planta não plantada era arrancada, sempre com a preocupação de que “não podia” crescer mato no canteiro das hortaliças. A conversa com os participantes do grupo de estudos levou-nos para um caminho de repensar a ocupação humana no espaço urbano. Essa assemelha-se à ocupação das plantas numa horta ou jardim (ou qualquer lugar que exija um cuidado humano): a planta que seca ou que invade o canteiro de outra espécie é arrancada e a pessoa que não se adapta aos padrões da sociedade é marginalizada. Ambos os cenários seguem o mesmo padrão. O que não se adequa é excluído e invisibilizado. Isso leva-nos a pensar que de nada adianta criar canteiros com outros formatos (circular ou espiral) e continuar aplicando a eles a mesma lógica de disciplina, a lógica do arrancar. De que adianta planejar a cidade e não pensar na invasão das plantas nas calçadas, na raiz que abre o asfalto e nos musgos que crescem nos muros, ou não pensar na população que ocupa um espaço não destinado para habitação? A ausência dos canteiros retos ou do ordenamento urbano leva-nos para outros lugares. A existência e persistência desses elementos naturais, apesar de muito modificados ou silenciados, podem ser reconhecidos através de resíduos impregnados no cotidiano das cidades e das casas.

Como dito anteriormente, além das plantas que residem em nossas casas, há aquelas que, muitas vezes, ocupam espaços marginalizados e esquecidos pela sociedade, chamados de terrenos baldios. A rede urbana é composta por cheios e vazios, que nos mostram os conflitos

²¹ Por estarmos em tempos pandêmicos, a conversa ocorreu via Google Meet.

²² Discente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR.

existentes entre a organização e o abandono, entre o concreto e o vegetal. O terreno baldio está à espera de algo, de uma venda, compra, aguardando estar inserido no sistema capitalista. São espaços negligenciados, que estão abertos a possibilidades das várias manifestações de natureza. No olhar de algumas pessoas, pode ser um espaço inútil, pois, só ocupa espaço no espaço, porém, mesmo assim, é morada de múltiplas vidas que crescem e interagem entre si. E essas espécies, também, são matéria de estudo. Elas abrem o espaço. Emanuelle Coccia (2020, p. 8) diz que “habitamos o mundo que é sempre povoado por outros seres humanos, plantas, animais, os objetos mais díspares. Esses objetos não ocupam espaço, eles o abrem, possibilitam o espaço: em uma floresta, as árvores não ocupam o espaço, abrem o espaço florestal”. As plantas não ocupam o espaço, elas o abrem. Quanto mais velha uma árvore, mais ela abre espaço para outras ocupações; quanto mais tempo o terreno está à mercê, mais plantas o habitam, abrindo o espaço para outras. Assim, elas vão multiplicando-se e emaranhando-se.

Em um terreno baldio há muita vida. O abandono produz paisagens. Coisas surgem com ele, plantas nascem, brotam, enraízam-se. Criam paisagens baldias, jardins do abandono, que ocupam os espaços urbanos. Um terreno esquecido pelo ser humano, vira casa de diversas espécies vegetais e animais. Espaços desprovidos de intencionalidades, de qualquer interesse aparente, deixados ao caos, são recolhidos pela natureza, que, a seu modo rústico, os habita. As manifestações da natureza apresentam-se em forma de acolhida.

O jardineiro Gilles Clément (2012), em seus estudos, aponta três conceitos muito interessantes, sendo eles: “Jardim em movimento”, “Jardim Planetário” e a “Terceira Paisagem”. Para ele, o “Jardim em movimento” inspira-se nos terrenos abandonados, ou seja, espaços cheios de vida deixados livres para o desenvolvimento de espécies que se instalam nele. Nesse caso, o papel do jardineiro é acompanhar o deslocamento natural das plantas e contribuir para o aumento da biodiversidade. “Tudo o que o homem abandona ao longo do tempo, proporciona à paisagem a oportunidade de ser marcada por ela, mas também de se livrar dela” (CLÉMENT, 2012, p. 9). Já o “Jardim Planetário” compreende a heterogeneidade, a mistura e a interação entre todos os organismos da Terra, ou seja, todas as espécies do mundo compõem um único jardim, devido à finitude ecológica da biosfera. O jardineiro seria aquele que promove encontros entre espécies que, naturalmente, não se encontrariam. “Os jardins, sempre, parecem ter contido ou, pelo menos, evocado a sensação que as pessoas tinham do universo em seu tempo. É por isso que eles são considerados como um declínio infinito do paraíso” (CLÉMENT, 2001, p. 9-10).

Por fim, a “Terceira Paisagem” constitui-se de lugares criados a partir do abandono ou pelo desinteresse do ser humano, mas que se converte em verdadeiros refúgios da biodiversidade. Sendo assim, a terceira paisagem seria o conjunto do que fica à parte. São lugares onde o caos e a heterogeneidade sobressaem, com diferentes escalas e com distintas origens, que aparentemente não têm nada em comum, mas que suas particularidades se caracterizam como espaços de reserva da natureza. Como nos diz Gilles Clément (2007, p. 9-10):

Se deixamos de olhar a paisagem como objeto de uma atividade humana, subitamente se descobre – será por esquecimento do cartógrafo, negligência do político? – uma quantidade de espaços indecisos, desprovidos de função aos quais é difícil atribuir um nome. Este conjunto não pertence nem aos territórios da sombra nem ao da luz. Situa-se às margens.

A Terceira Paisagem nada mais é que manifestações da natureza, daquilo que lhe é próprio. Assim, aproximo-me do exercício de mapear esses espaços residuais da cidade, que apesar de marginalizados, são muito caros para uma pesquisa que procura a multiplicidade dos jardins. O que chamados de terrenos baldios, aqui ganham o nome de jardins do abandono, pois representam a junção dos três conceitos de Gilles Clément (2001; 2007; 2012) mencionados anteriormente. É um espaço movente (jardim em movimento), que faz parte de algo maior (o jardim planetário) e que está à margem do que seria particular do urbano (terceira paisagem). Dessa forma, um jardim do abandono possui um aspecto abandonado ou inconcluso, no entanto oferece a reflexão acerca da própria potência e possibilidades que a natureza permite. Trata-se de reconhecer neles os brotos, os afloramentos rochosos, os ramos enroscados, a cor da terra, a vida pulsante, para os relacionarmos, de forma sensível, com a natureza. Precisamos compreender que o cuidado e o abandono caminham juntos, mesmo parecendo serem opostos. Francesco Careri (2017) traz o conceito de “territórios atuais”, que descreve como

[...] aquelas áreas esquecidas que formam o negativo da cidade contemporânea, que contém em si mesmas a dupla essência de refúgio e de recurso. Lugares difíceis de serem compreendidos e, conseqüentemente, de serem projetados. Isso pelo fato de eles não possuírem uma localização no presente, de não conhecerem as linguagens do contemporâneo. [...] Mas, sobretudo, representam hoje um grande recurso, a única floresta onde ainda é possível perder-se, um território híbrido entre cidade e campo, onde a natureza ainda tem a possibilidade de evoluir em formas não previstas, reproduzir espaços tênues, em equilíbrio instável, cuja única forma de cuidado é o abandono. (CARERI, 2017, p. 15-6)

Esse abandono traz, muitas vezes, uma implicação negativa conferida à natureza em que residem os terrenos baldios. Suas características são consideradas descuido ou desordem. Esses terrenos abandonados podem ser vistos sob a ótica do medo, pois está enraizado em nossos imaginários que nesses espaços só encontramos lixo. Porém, cada planta que brota e cresce nas brechas da cidade e das construções mostra a natureza em seu estado mais puro. A natureza insiste, ela resiste ao pisoteio, à ausência de regas e cuidado e impõem sua própria regra. Ela cresce onde quer, onde encontra subsídio para se desenvolver e condições mínimas para sua expressão. Esses jardins encontrados na rua, podem estar em situação de abandono, mas alguns recebem um tipo de cuidado. São espaços que podem ser aproveitados para o cultivo de espécies de acordo com o interesse dos moradores de seu entorno. Criam-se jardins na rua de forma e de cultivo compartilhados. Podemos dizer que existem jardins que nascem ao acaso e aqueles que nascem por dedicação, insistência e cuidado cotidiano dos jardineiros. Retomo uma citação de Emanuele Coccia (2018, p. 5 – 6) que diz que

[a]s plantas são as jardineiras de nosso mundo e o objeto de sua jardinagem não é exclusivamente o solo, a crosta terrestre, mas também o céu: a primeira e mais originária forma de agricultura não é a que se faz na terra, mas a agricultura celeste que as plantas fazem em nossa atmosfera. [...] Pensar o mundo como um jardim cujos jardineiros são as próprias plantas significa, antes de tudo, reivindicar seu estatuto de artefato: o próprio mundo nada tem de puramente natural, no sentido de que a natureza seria *a priori*, dada de antemão; ele se acha, ao contrário, sobre o limiar de indistinção entre natureza e cultura. [...] Inversamente, a jardinagem não é uma atividade, mas o ser e a forma das próprias plantas.

Assim, são as plantas que fazem da matéria e do espaço que nos rodeiam um mundo. Elas reorganizam e rearranjam a realidade tornando-o um lugar habitável e vivível para nós, seres humanos. Perceber as plantas como jardineiras de nosso mundo é percebê-las como indivíduos que decidem onde querem germinar, enraizar-se e crescer. Cada planta tem uma cor, uma textura, uma forma, possuem necessidades únicas com personalidades próprias. Elas criam jardins, paisagens específicas que se espalham pelo território. Trata-se de encarar as plantas como sujeitos. Acompanhar o processo de crescimento das plantas e mapear os jardins (as composições vegetais) é compreender o modo vegetal de ocupar e fazer o mundo.

O que segue nas próximas páginas são exercícios e experimentações feitos durante o período pandêmico. Movimentos realizados que resultaram no encontro de jardins do cotidiano e os jardins do abandono. Ir ao encontro de jardins do acaso, que nada se parecem com os jardins grandiosos, esplendidos e projetados. Isso não quer dizer que são elementos soltos, os jardins acessados são jardins simples, de mistura, simples como a vida. Pessoas que juntam coisas, calçadas que ganham mais uma função e começam a abrigar uma planta em

suas brechas ou plantas que ocupam os vazios no espaço urbano. Nem tudo é jardim, mas tudo o que se segue é jardim, pois, para o contexto dessa pesquisa, um jardim é uma composição de plantas e o jardineiro decide o que é um jardim, pois ele segue seus critérios.

JARDINS DOS ENCONTROS

Para chegar à casa da minha mãe, precisamos sair da avenida principal e passar por uma rua bem movimentada, pois nela está a única escola do bairro, a padaria, a farmácia, a igreja e a única ponte, meio capenga, que dá acesso aos condomínios residenciais, incluído o de minha mãe. Em horários de pico, a rua fica congestionada, sempre há crianças saindo da escola ou carros estacionados para ir à padaria. Para não enfrentar esse caos, existe um corta caminho, que dá acesso da avenida principal até a ponte, sem ter de passar na frente da escola ou da padaria. Atravesso o corta caminho muito rapidamente, sem prestar atenção, pois quase sempre estou dirigindo e só olho para frente.

Um dia, meu companheiro e eu decidimos fazer uma caminhada pelo bairro. Conseguimos, por fim, admirar o percurso. Encontramos esse terreno abandonado. Algo nele chamou minha atenção. Algo deu um toque especial para essa paisagem. Acho que era o dia acinzentado, ou as trepadeiras se emaranhando na cerca, ou a cor da terra exposta, ou as poças de água refletindo o céu, ou o conjunto de tudo isso. Sua composição.

Decidi fazer uma fotografia. Não tinha pretensão nenhuma com ela. Apenas registrar meu encontro com o terreno. Atualmente percebo que este foi o primeiro jardim encontrado por mim. Um jardim feito pelo abandono.



“A água não parece vir do céu, é como se fosse uma cortina que, ao lavar meus olhos, descortina o jardim” (SCARANO, 2019, p. 49).

Gostei dessa história de encontrar jardins. Decidi procurar mais.

Numa manhã de domingo, acordei bem cedo para caminhar pelo bairro procurando por eles. Arrumei minha mochila, com um caderno de campo, umas folhas em branco para rabiscar o trajeto percorrido, uma garrafa de água e algumas sacolas de plástico para recolher mudas e sementes de espécies que encontraria durante a caminhada. Decidi seguir a direção sul, até chegar no bairro Açores (Florianópolis/SC). Entre as quadras de moradias, os jardins do abandono surgem nos terrenos onde não há nenhum interesse capitalista (por ora). Por lá, encontrei vários jardins.

O primeiro deles: um jardim que nasce com a calçada. Nela, uma cruz-de-malta (Ludwigia elegans).



“Flores espalhadas ao longo do dia, aladas, enluaradas, ensolaradas...” (MURRAY, 2017, n.p.)

Alguns jardins aparecem no percurso. Brotam pelo caminho.

O segundo jardim que encontro e decido fotografar, me chama atenção o fato de haver um pequeno arbusto que se torna quase invisível no meio das cinzas, do mato queimado. Porém, ele segue lá. Além disso, um muro divide o verde e o cinza. Me pergunto o que ocorrerá nos próximos dias, será que o lado verde se tornará cinza? Ou o cinza, verde? Não sei, o que sei é que o mato resiste ao aniquilamento. O mato insiste na sua insistência.

Alguns metros ao seu lado, encontro outro jardim. Um que extrapola o muro, que começa no musgo da calçada e que não precisam de muito para nascer.





“A natureza é imóvel. A natureza, tapeçaria onde o verde silente se reparte entre caminhos que não levam a nenhum lugar. São caminhos parados. De propósito” (ANDRADE, 2015, n.p.).

Caminho.

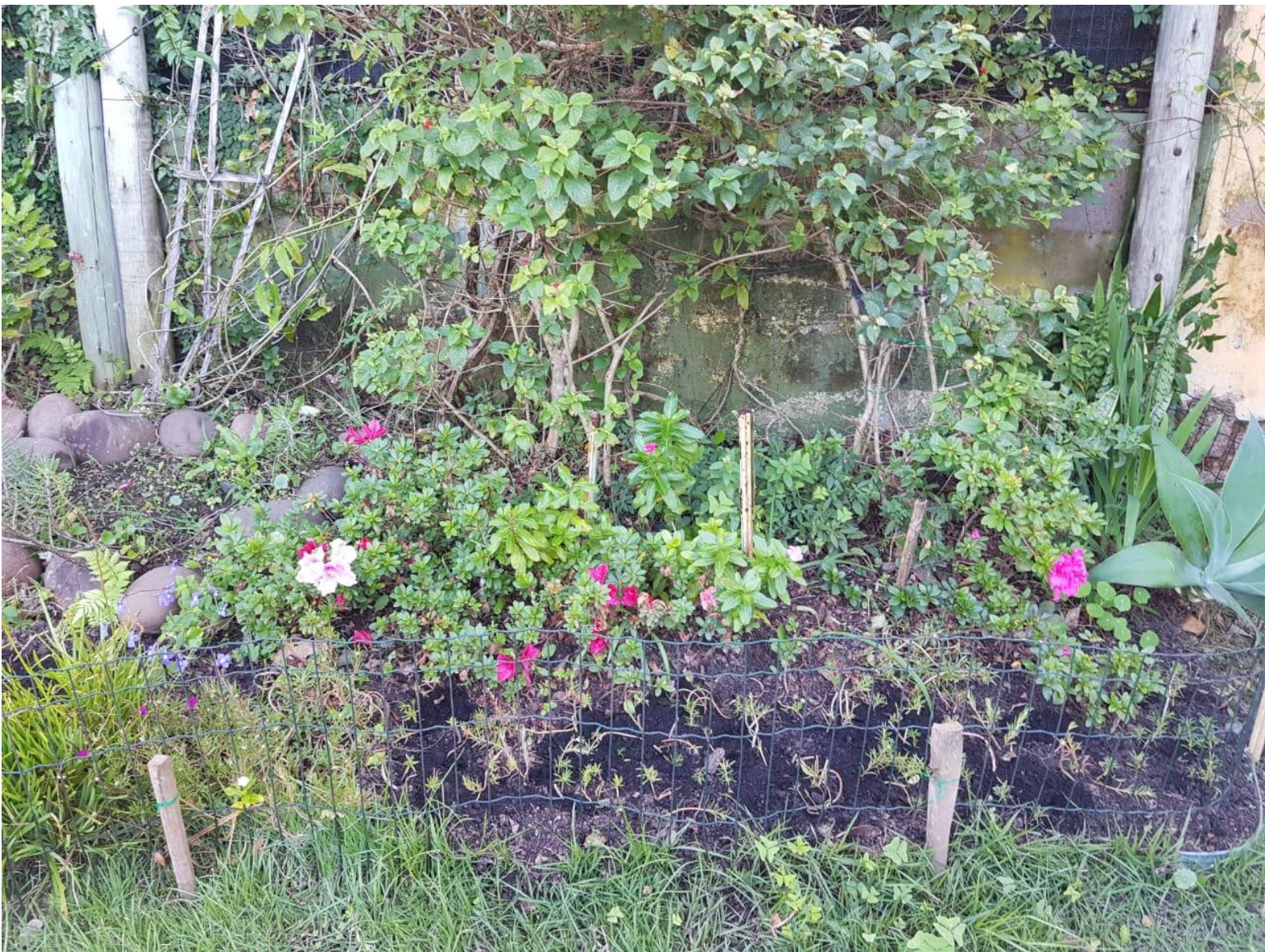
Caminho.

Caminho.

Encontro outro jardim. Uma composição feita por alguém. Na frente do prédio, na beira da rua.

Aproximo-me. Uma pequena cerca, delimita o começo do jardim de alguém.



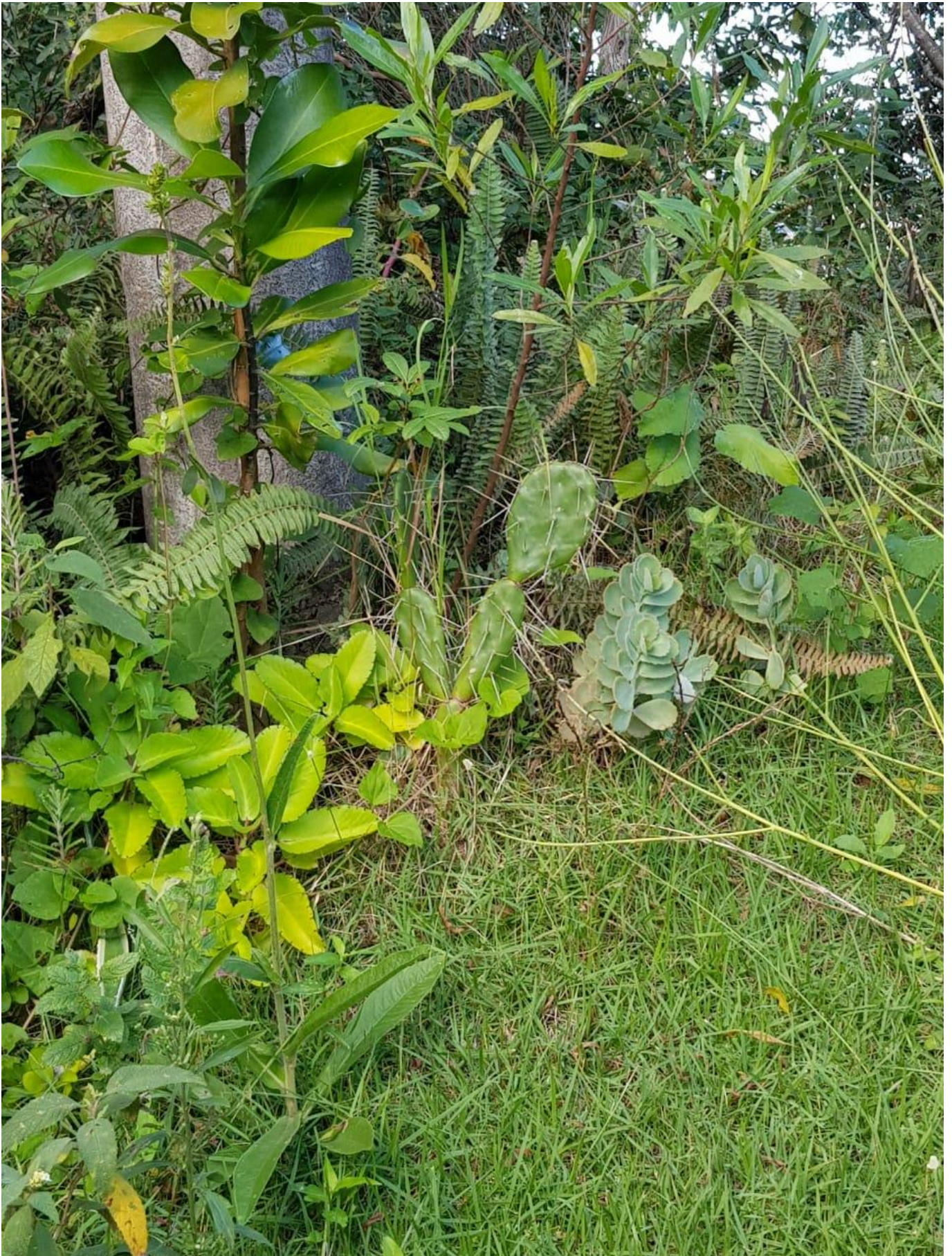




Pronto, encontrei muitos jardins. Começo o caminho de volta. Até que...

*Encontro jardins livres. Encontros de espécies que naturalmente não se encontrariam.
Suculentas e cactos. Aloe vera e espada-de-são-jorge. Bananeira e mangue-do-mato.
Serrapilheira.*





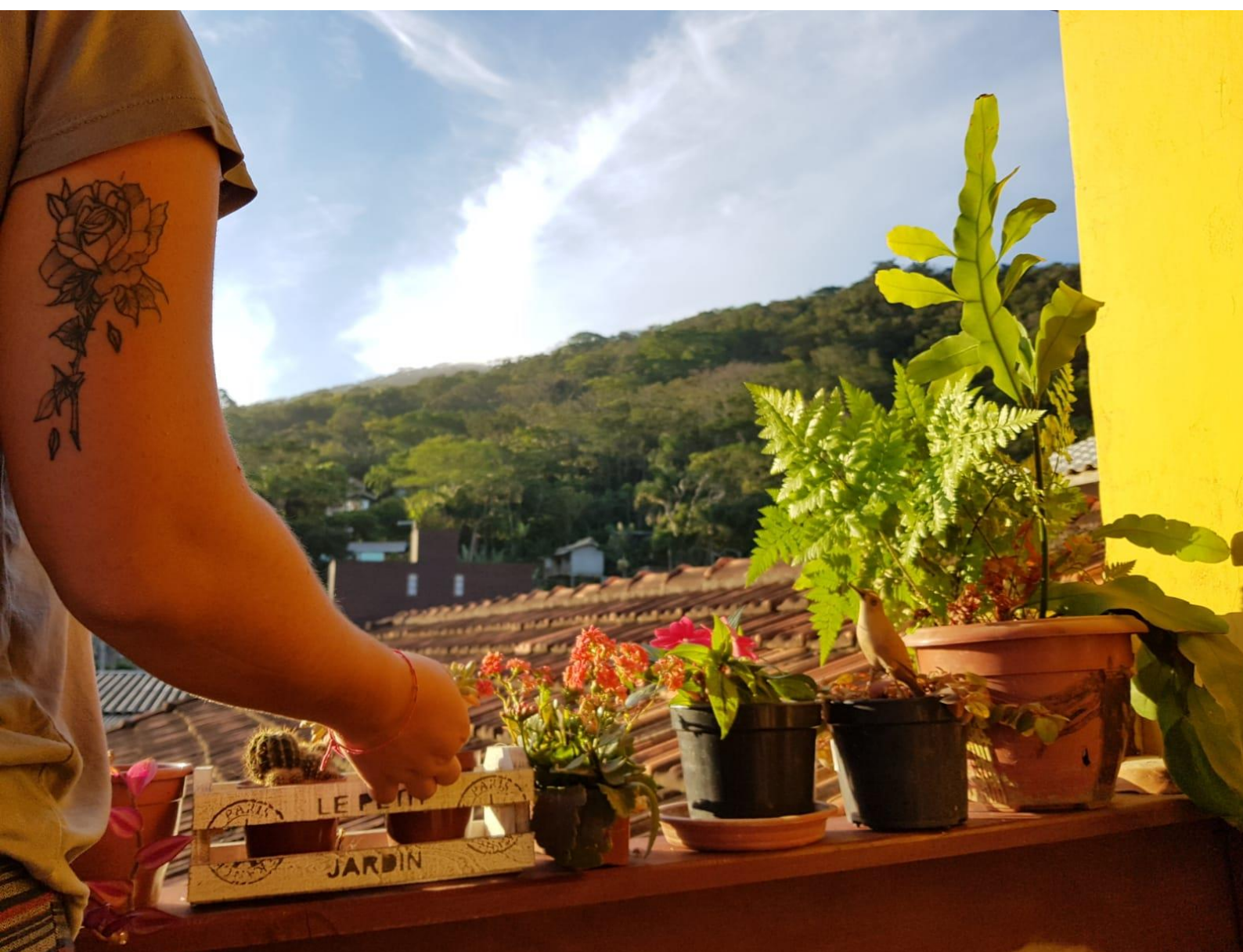
“Novas plantas e novos seres parecem brotar continuamente do não chão, sempre se interligando àqueles que ali já estavam Árvores solenes e frondosas cercam e observam o jardim, com seus galhos ensaiando um abraço (ou seria uma roda de ciranda?)” (SCARANO, 2019, p. 49).

Chego em casa.

*Encontro o Jardim de Dona Noêmia. Com seus 89 anos, ela planta, cultiva e cuida diariamente seu jardim elevado. Aprendeu sobre as plantas com sua mãe, numa tribo indígena no interior do Paraná. Saiu de lá muito nova e ela ainda lembra de muito nome de planta em sua língua materna. O mercúrio (*Jatrofa multifida*), no meio do jardim aqui, era uma muda pequena lá da hortajardim. Um jardim em canteiro reto, mas que extrapola seus limites.*



Subo as escadas de casa. Vou à sacada. Coloco os vasos das minhas plantas no sol. Meu companheiro faz o registro desse momento. Vejo meu jardim no muro, no morro e na pele. Meu pequeno jardim que não existia antes da pandemia. Durante esse período tornou-se uma prática comum ir ao mercado e comprar uma espécie nova ou sair para passear e pegar uma muda diferente que está nas ruas.



“Flores perfumadas de sol e vento semeadas pela mesa, pela casa, pelos quatro cantos do tempo” (MURRAY, 2017, n.p.).

Arrumando a casa, encontro um dos cadernos de Maria Cristina (in memoriam), com vários desenhos. Ela era desenhista no Jardim Botânico de Brasília/DF, durante os anos 90. Lá, ela desenhou e coloriu jardins. Catalogou diversas espécies do cerrado.

O jardim desenhado de Maria Cristina. Seu jardim está espalhado por esta dissertação, desde a primeira página até a última.





vellozia
Velloziaceae

“Escrevo sobre jardins que denomino jardins de mistura. Escrever é um modo de criar memória, de dizer o que existe ou existiu para alguém, segundo alguém. Imagino o escrever sobre os jardins de mistura um “notar os jardins”, e não um “explicá-los”. Uma narrativa acerca dos jardins, alguns sentidos que vejo nos jardins” (PICARELLI, 2007, p. 7).

Fui visitar minha mãe. Um jardim-horta ou hortajardim. Realmente é uma horta, ela produz alimentos. Porém, minha mãe começou a olhar para esse espaço como um jardim com esta pesquisa. Assim como a hortajardim, ele também é feito de misturas. O jardim de Sirlene, começou a ser preparado e cultivado durante a pandemia, no terreno do seu local de trabalho. Este jardim é cuidado por minha mãe e o vizinho que mora na casa do lado. Muitos almoços e jantas foram preparados com suas plantas. Muitos clientes da empresa ganharam de brinde umas folhas de couve. Muitos vizinhos já tomaram os chás de boldo ou penicilina. Muitos arranjos foram feitos aqui.





“Nos jardins de mistura, manchas, trincas, bolores, plantas embaraçadas ..., no tempo e no espaço. Sombras nas quais vemos existências efêmeras: uma cabeça, ou pés ..., mas de bicho ou de gente? Orquídeas florescem em rosas e hortênsias; em algum ponto, indistinto, talvez termine esta e comece aquela planta; telhas se enfiam na terra” (PICARELLI, 2007, p.7).

“Olha que lindo meu jardim”. Recebo essa mensagem de uma amiga. A imagem anexada à mensagem, o jardim de Camila pegando sol, na janela do seu apartamento.

Vaso, vaso, vaso, vaso, vaso, vaso, vaso, vaso. Extravasou. Lembro da frase “sem vaso não tem jardim”, aqui há oito. Há jardim com ou sem vaso. O jardim não está só no vaso, ele extravasa e se compõem com as árvores do fundo.

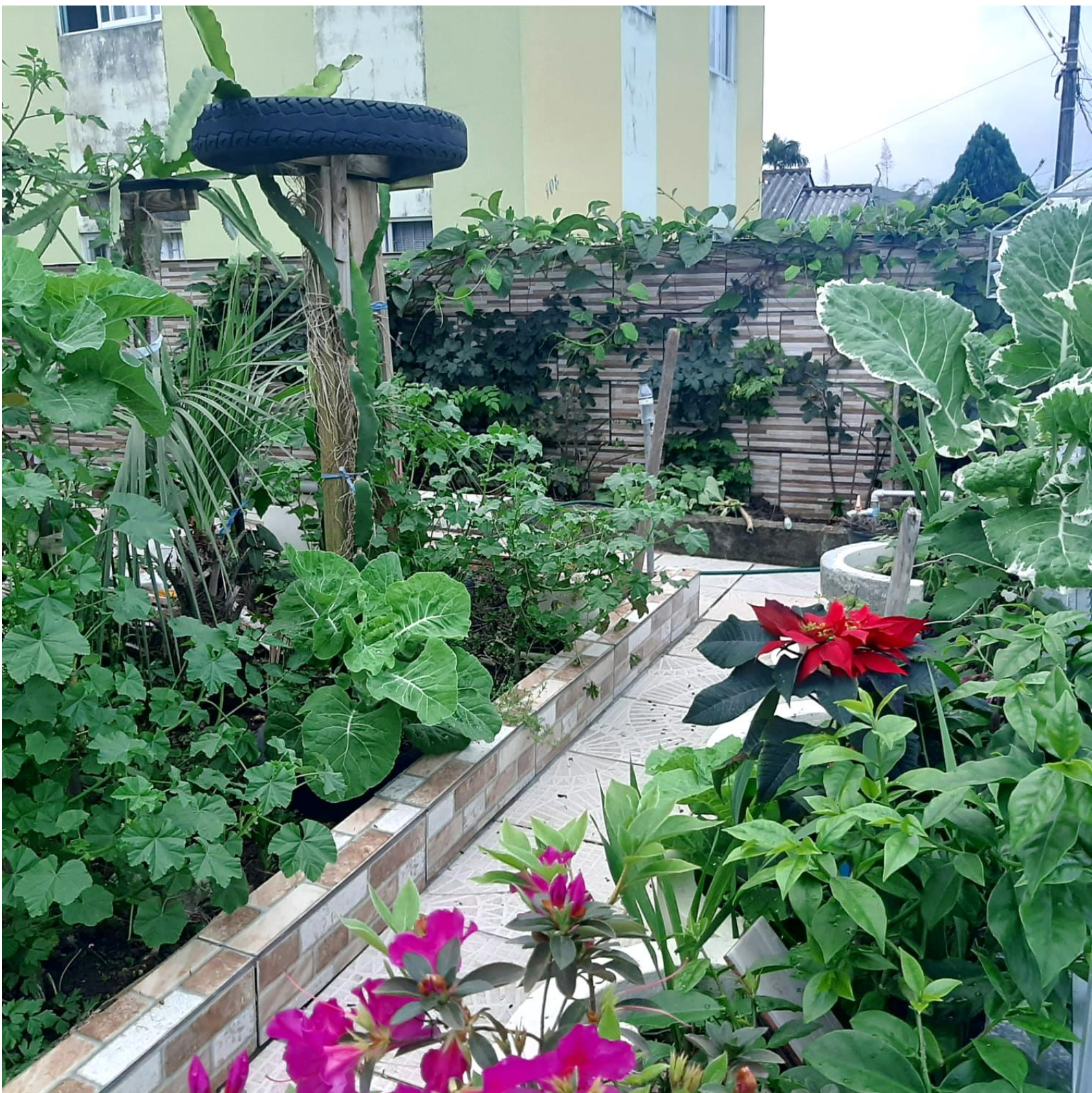


Numa quinta-feira de trabalho, em uma reunião on-line. O jardim pintado na parede do quarto de Emanuelle, se destaca nos pequenos quadrados do Google Meet.



“Flores pintam norte e sul em todos os timbres e tons de azul” (MURRAY, 2017, n.p.).

Minha mãe foi tomar um café na casa da vizinha. Ela contou que eu estudava jardins. A vizinha-jardineira fez questão de participar da pesquisa. Fez o registro e me enviou. Cheio de pé de pitaia e flor-do-natal. Arranjos.



Decido caminhar pela rua de minha casa. Encontro um jardim de “piscina”. Esse jardim sempre esteve lá, na calçada da casa ao lado. Mas eu não tinha notado sua presença, até este dia. Começo a ver jardins em toda parte.



E, assim, sigo... caminhando...

Até que me deparo com outro jardim. Num lugar não habitual. Um jardim na caixa de correio.



“O jardim, convite à preguiça, exige trabalho infatigável” (ANDRADE, 2015, n.p.).

Um outro dia, Livia e eu estávamos saindo do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro. Atravessamos a rua principal do bairro. Até que ela aponta para este lugar. Ali, encontramos um jardim do ponto de ônibus.



No Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, uma composição;



Andando pela rua, me encontro com “bromélias batendo na porta”.



Vou viajar no Rio de Janeiro. No primeiro dia já sou tomada pelos jardins no centro da cidade.



“Vida e não vida, ser e não ser, matéria e espírito, corpo e alma, música e silêncio: um não se distingue de outro nesse jardim. Tudo se conecta, vibra, pulsa. Paz, beleza e mistério” (SCARANO, 2019).

Recebi uma mensagem de um seguidor na rede social (Instagram) do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, com uma série de registros feitos durante a subida do Morro Cambirela (dentro do território do PAEST). Segundo ele “Jardim das alturas”.



Um jardim a 1.052 metros de altura



Mensagem...



Fui visitar minha amiga Livia, lá na Praia do Rosa (Imbituba/SC). Ao entrar em sua casa, logo encontro Noêmia, aquela planta mencionada no começo do plano dois.



O jardim de Livia se espalha por toda sua casa. Dentro e fora.



“Cravos e bocas-de-leão lembravam-lhe a infância. Hortênsias traziam de volta a mudança abruptas. Flores de laranjeiras tinha sido sonho. Rosas materializavam-se em traição. De repente ele revisitava o caminho de sua vida e percebia que tinha sido só flor”. (AISENMAN, 2011, p. 9)

Durante todo esse tempo procurando jardins, recebi de pessoas próximas músicas que falam de jardins²³. Além disso, enviaram-me fotos de jardins de suas casas, dos que encontraram em seus passeios ou em publicações de redes sociais. Escutei relatos dizendo que “cada vez que vejo um terreno baldio lembro de seus jardins” e por aí segue.

Por fim, percebo que ...

Um jardim pode ser a horta da mãe, o quintal da avó, os desenhos da sogra, a tatuagem no braço, a pintura na parede, os vasos na sacada, uma unidade de conservação, um terreno baldio, o canteiro em construção, o ponto de ônibus, a caixa do correio, a planta da calçada, a planta que atravessa o muro, o pensamento invadido, e, e, e...

Jardins são.

²³ Estas músicas compõem a lista de reprodução que está no começo deste trabalho.

[5] PARA TORNAR-SE JARDINEIRA-EDUCADORA

Um jardim é um organismo vivo, incompleto, movente e estático. Vivo e incompleto porque está em constante transformação, algumas plantas crescem, outras morrem, algumas sementes se dispersando pelo vento, outras por insetos, espécies chegam, outras saem. Movente e estático, pois, as plantas não se movem pelo espaço geográfico sozinhas, mas, mesmo assim, vasos são mudados de lugar, as condições atmosféricas sacodem os galhos, as folhas caem, animais carregam os frutos e muito mais. Os jardins abrem o espaço. Permitem-nos colocar algumas espécies, tirar, podar, arrancar e regar. Alguns insetos fazem morada. Jardins são seres incompletos e essa incompletude abre caminho para inúmeras possibilidades. O jardineiro pode ir ao jardim e insistir em arrancar o mato, pois, ele quer que só tenha begônia, só ora-pro-nóbis, só onze horas ou combinações específicas. No entanto, ele pode insistir em apenas acompanhar as invasões de espécies múltiplas desconhecidas ou o traçado que faz uma planta trepadeira.

O jardineiro revela jardins. Por isso, alguns dos jardins encontrados no capítulo anterior podem causar um estranhamento a quem lê. Mas, no sentido dessa pesquisa, operamos com outra imagem de jardim, uma que não está dada, que foi desmanchada e está se recompondo ao longo da pesquisa. Assim, um terreno baldio ganha o nome de jardim do abandono, pois opera nesse espaço uma composição vegetal e aos olhos do jardineiro é um jardim. Aos desfazer a imagem dada, diversos tipos de jardim se tornam visíveis. O jardineiro é ser atravessado, é parar e ver possibilidade outras de jardins. Isso não quer dizer que tudo será chamado de jardim. O jardineiro tem critérios rigorosos. Certas composições são jardins. Há vida no jardim. Isso requer um movimento constante. O jardim é o resultado do encontro do jardineiro com a vida presente e a vida do jardim depende dos gestos do jardineiro. Ser jardineiro significa estar consciente de sua interação com os elementos do mundo e estar aberto a suas complexidades. O jardim provém do jardineiro e se mantém vivo por ele. Para Clement (2011, p. 2), “o jardineiro interpreta no cotidiano as invenções da vida, é um mágico”. Essa é a especificidade do ofício do jardineiro: estar atento à vida e com o pensamento repleto de jardins.

Ao olhar para trás, consigo perceber toda a trajetória para chegar nessa concepção criada de jardim. Começou construindo canteiros na *hortajardim*, exercitando modos de contato com a natureza no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e, agora, procurando acessar múltiplos jardins. A imagem de jardim aos poucos foi se recompondo. Uma compreensão de jardim ampla se formou. Um jardim múltiplo, que permite muitas possibilidades de arranjos.

Poderiam até ser chamados de “jardins de mistura”, que para Adriano Picarelli (2007, p.76) “constituem manifestação/permanência de um tipo de pensamento e de um modo de expressão que lidam com a mistura, que aceitam o desafio de experimentar, de viver a mistura”. Lidar com a mistura: trata-se sobre isso este percurso formativo de uma jardineira-educadora. Aqui, juntei essas duas palavras “jardineira” e “educadora” pois os papéis se misturam. Visto que, estar em sala de aula é, constantemente, acolher a mistura, o diferente e o inesperado, da mesma forma que na pesquisa e num jardim. Falando especificamente sobre o papel do jardineiro, o autor Rubem Alves (1999, p. 24, grifo nosso) apresenta a seguinte reflexão:

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? **Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.**

Se “o que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro”, se o jardineiro é “uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins”, como impulsionar os pensamentos dos educadores e educandos nessa direção? Não se trata de transferir conhecimento (FREIRE, 2018), nem informação, muito menos conteúdo curricular, mas oferecer condições e possibilidades de encher o pensamento de jardins. Assim, precisamos ir caminhando por aí plantando jardins em pensamentos outros. Criando estratégias para que os jardins se multipliquem. Tencionando os jardins como misturas e como composições nossas com as plantas.

NOTAS FINAIS





Ato de composição com um deixar viver.

Priscila Correia Fernandes

A pesquisa, a pesquisadora e os modos de ver jardins modificaram-se. A pesquisa tentou desmanchar uma imagem única que existe sobre jardins e deu pistas do que pode ser, é como se a pesquisa criasse uma lupa que permite ver jardins onde quase ninguém vê. Trata-se de observar um certo agrupamento vegetal, em determinados espaços, em momentos do percurso, e questionar: isso também é jardim? Com isso, surge outra pergunta: será que tudo pode ser jardim? A sua imagem lentamente, ao longo do processo da pesquisa, foi transformando-se em certos aglomerados e emaranhados vegetais. Talvez não seja uma definição exata do que é um jardim, mas a nossa intenção não é determinar o que é ou o que não é jardim. O intuito aqui é explanar sobre o que pode um jardim. Aqui, tornamos, ou tentamos tornar, visíveis diversos tipos de jardins, desde o extremamente ordenado, até aqueles em vasos nas nossas casas, aqueles com apenas uma única espécie, aqueles com uma expressiva variedade de plantas, os desenhados, e assim por diante. Se, o jardineiro encontrar num agrupamento vegetal num lugar específico um jardim, é porque ele, seguindo os seus critérios, assim o identificou. Existe todo um rigor do jardineiro para identificar os jardins. Deste modo, muitas coisas podem ser, mas nem tudo é jardim. A pesquisa abriu um leque de possibilidades que nos permite encontrar jardins nesses emaranhados vegetais múltiplos. Percebemos que cada vez mais o termo jardim se amplia e mais conglomerados podem ser chamados assim. Uma característica compartilhada por todos é que eles expressam a beleza do mundo e a compartilham com quem os contemplam.

A natureza sozinha se jardina, se molda e se modifica. Mesmo os agregados vegetais com aparência de abandono são, na verdade, agregados vegetais que passaram pela jardinagem do tempo e da própria natureza (COCCIA, 2018), ou seja, passaram por uma jardinagem que é própria da jardinagem da vida. O mesmo ocorre com a pesquisa e com a pesquisadora. Visto que, ao longo do tempo, a pesquisa vai se jardinando. Ela transforma elementos soltos (ou que não aparentemente não tinham relação entre eles) num jardim. Para chegar nesse entendimento, na nova concepção de jardins, a pesquisa caminhou por vários lugares. Caminhar, caminhar e caminhar. Habitar os espaços por tempo indeterminado, até que algo aconteça e nos tire da rota preestabelecida.

A pesquisa começou com matos invadindo canteiros, com uma insistência de arrancar os matos e com uma resistência ainda maior deles continuarem a crescer. Na horta citada no começo deste trabalho, os canteiros retos sobressaíam. Mesmo com a natureza nos dizendo

onde queria crescer, tentávamos ditar um ritmo e uma ordem fora do natural. O mato crescendo onde “não devia” era uma forma vegetal de dizer que essa ideia de canteiro reto já não se sustentava mais. Lentamente, plantas foram invadindo-os e tomando o que era delas. Novamente, a natureza jardinando-se. Ela nos levou de canteiros retos das hortas a jardins e de jardins a lugares abertos. Lugares onde o mato pode crescer, pode morrer, pode dar espaço para outras plantas e depois dar espaço para outras diferentes. Mesmo na retidão da horta, naquele pensamento reto do que é uma ordem, o mato cresce, as árvores crescem, as crianças brincam e são produzidos lugares abertos. Esses, seriam os espaços onde as plantas podem crescer livremente, sem uma figura, muitas vezes, autoritária que vai ditar o ritmo e o seu local de desenvolvimento. Trata-se de pensar em como podem crescer, não como devem. As plantas ocupam superfícies de construções abandonadas, calçadas, bueiros, vasos, canteiros retos e todos os lugares onde encontram condições necessárias para seu crescimento. Com isso, precisamos possibilitar um tempo para que nesses espaços algo aconteça, para que algo se passe ali, que pode ser o crescimento das plantas ou uma experiência nossa de acompanhar esse processo.

Ocorreu em nós uma transformação na noção do que seria um jardim, que não é a ordem de canteiro e está longe de ser. Está mais parecido com um emaranhado, onde não é possível ver começo nem fim, só tramados que crescem e se multiplicam. O jardim aqui é antônimo da retidão, pois, percebemos haver uma violência em canteiros retos. Muitas vezes, esse ordenamento de algumas hortas escolares se parecem com os canteiros do agronegócio da monocultura. Pois, em muitas hortas (até mesmo no começo da *hortajardim*) se aplica a lógica de poder crescer apenas uma única espécie e, para isso, arrancar tudo o que cresce no entorno. Isso não quer dizer que os canteiros das hortas não devam existir ou que é ruim ter esse modelo, muito pelo contrário. Defendemos que precisam existir mais hortas escolares. O que queremos dizer aqui, é que os canteiros das hortas podem mais, podem ir além. As hortas escolares nos permitem muito mais que plantar cenoura, arrancar todos os matos que teimam em crescer no lugar errado e esperar ela crescer. Há uma violência de quem maneja, de quem manipula e de quem cuida dos canteiros que é esse ato de arrancar o mato para que o canteiro sobreviva. Essa é a mesma forma violenta dos canteiros retos da monocultura do agronegócio que se sobrepõe a muitas coisas. Aniquila muitas formas de vida. Não há mais um jardineiro, mas há o despejo de veneno em larga escala, pulverização de hectares e mais hectares do modelo da monocultura com agrotóxicos e até modificação da própria semente. Estratégias para que nada mais cresça ao redor da única espécie desejada. Soja e mais soja. Cana-de-açúcar e mais cana-de-açúcar. Linhas retas e mais linhas retas. Reduzimos a biodiversidade de

florestas exuberantes a uma única espécie. Nesse método há uma violência da exclusão. Alguém decide o que deve permanecer e o que deve morrer. Não podemos ficar presos a essa ideia única do que pode um canteiro. Precisamos compreender que o intuito principal de uma horta escolar, não é a produção de alimentos, é possibilitar um espaço onde os estudantes possam ter contato com a natureza e com o crescimento das plantas. Esse contato com as plantas se dá ao cultivar cenouras, mas, também, se dá ao acompanhar o crescimento de uma espécie desconhecida que invade os canteiros.

Este trabalho tratou de uma experiência em educação ambiental, ou melhor, uma reflexão sobre essa vivência que ocorre quando nos damos conta que há uma dureza na retidão desses canteiros retos. Algo ocorreu com a pesquisa, algo a atravessou, algo passou que fez que nos demos conta que para a manutenção daqueles canteiros é preciso muita morte. Como diz Jorge Larrosa (2002, p. 24) “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção” e complemento com uma citação de Ailton Krenak (2019, p. 69-70) “esse contato com outra possibilidade [nós como parte de tudo] implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela”. As experiências com a *hortajardim*, com a Unidade de Conservação e com o cultivo dos jardins, principalmente durante a pandemia do COVID-19 e os que brotaram depois, permitiram essa reflexão. Além disso, precisei retornar as salas de aula, para minhas aulas de geografia e as minhas práticas de educação ambiental, para ser atravessada por essa descoberta, de que é preciso abrir espaços e criar condições e possibilidades para encher o pensamento de jardins, ou dito de outra forma, para encher os canteiros retos de jardins.

Nós, educadores, precisamos estar abertos ao mato que cresce nas entrelinhas dos canteiros retos e ter de criar estratégias para que ele consiga se desenvolver. Trata-se de corromper e atravessar os canteiros retos de toda uma legislação estruturante, da Base Nacional Comum Curricular, dos documentos oficiais da educação ambiental e das práticas excludentes nas salas de aulas. Pois, o mesmo que ocorre nos canteiros das hortas acontece nas salas de aulas das escolas, na universidade, nas pesquisas da pós-graduação, entre outros espaços. Parece-me que nas aulas quando o mato, o diferente, quer crescer, alguém o arranca. Arrancamos o diferente porque há uma necessidade de definir o que é educação ou não é, o que é educação ambiental ou não é. Isso, nada mais é que as ideias da monocultura invadindo as salas de aulas, uma monocultura dos canteiros retos. Precisamos deixar crescer o que nas linhas duras dos canteiros (dos documentos oficiais da educação que estão em vigor para educação e para educação ambiental atualmente na escola e fora dela) não cresceria, ou

melhor, cresceria, mas seria arrancado. A insistência na manutenção de uma única planta no canteiro e nas diretrizes da educação é a mesma insistência em fazer prevalecer uma única ordem, uma ordem vigente. Uma ordem normativa da cultura. Não se trata de destruir os canteiros retos em prol dos canteiros emaranhados. A grande questão é como atravessar os canteiros retos, entrar neles e pensar o que fazer com isso, pois, estar numa escola atualmente é estar dentro de um grande canteiro reto. Precisamos compor com o que existe, com o mato de insiste em crescer, e criar outra coisa. O mato que invade o canteiro o faz ser jardim. Priscila Correia Fernandes (2016, p. 117 – 118) diz que

No cultivo de mato, tenho habitado o terreno da educação ambiental. Longe das terras aradas, férteis e organizadas, hábito terrenos baldios de EAs [educação ambiental] sem nome. [...] Cultivar-pesquisar com escola é da ordem do cultivar mato. Recorrente. Persistente. Ordinário. É da natureza do mato brotar. Não importa que terra nua seja, o tempo dará a brotar o mato. Cultivá-lo é dar lugar a ele no sentido dele. Cultivar mato não é oportunizar sua existência: mato sempre existe. Mas é saber nascer poesia com ele.

Fica evidente que se transformou, ao longo deste trabalho, uma noção de educação ambiental, hortas e jardins. Visto que, a pesquisa partiu da insistência de manter os canteiros retos nas hortas escolares e da persistência das plantas em afirmar onde queriam crescer. Isso fez que uma horta fosse transformada num jardim, que uma imagem de jardim se ampliasse para amparar a multiplicidade de formas e que uma percepção única de educação ambiental se desmanchasse. Com esta pesquisa, percebo que precisamos pensar a educação ambiental e as práticas em sala de aula da mesma forma que se cultiva um “jardim de mistura”, que para Adriano Picarelli (2007, p. 76) eles “têm uma estética, que é aquela da aceitação/escolha de experiências de hibridação e mestiçagem, numa realidade perpassada pelo imprevisível e pelo aleatório”. Para isso, é necessário criar possibilidades para que a educação seja tomada pelo modo das plantas de habitar o mundo e planejarmos uma aula de um modo jardineiro, respeitando a diversidade e o diferente. Fazer da sala de aula um lugar da observação, do cuidado, da diversidade, da escuta, da sensibilidade, de um olhar atento e de um lugar onde seja possível o encontro de elementos diversos que naturalmente não se encontrariam, assim como é num jardim. Fazer da sala da aula um lugar onde o mato pode crescer e criar exuberantes jardins. Gostaria de finalizar, afirmando que esta pesquisa mudou meu modo de ser professora. Como diz Picarelli (2007, p. 11) “Mais do que ‘o que são esses jardins’ esta escrita é um ‘como florescem em mim esses jardins’”.

P.S. Proliferação e aprisionamento

Após finalizar a escrita da pesquisa, um episódio aconteceu na escola onde sou professora que considero relevante trazê-lo aqui. A escola possui um programa de educação ambiental estruturado nas práticas pedagógicas e na estrutura da escola. Possui estação de tratamento de esgoto, composteira, galinheiro, horta e toda escola é pensada para a mínima geração de resíduos. No pátio da escola, onde ocorre o recreio, próximo temos alguns canteiros de uma horta e um galinheiro. Durante o recreio as crianças brincam na horta de se equilibrar na borda dos canteiros, de fazer comida com a terra e com as plantas, de corrida no entorno e de muitas outras brincadeiras que inventam a cada recreio. Além disso, eles gostam muito de visitar as galinhas. Recentemente, uma brincadeira inventada pelas crianças trata de colher as plantas da horta para alimentar as galinhas. Essa brincadeira gerou uma série de conversas no mundo adulto. Pois, segundo o olhar de alguns funcionários da escola, as crianças estavam destruindo a horta e “agora ele [os adultos] teriam que replantar tudo de novo”. Duas soluções foram pensadas para esse problema. A primeira delas seria construir uma cerca para impedir que as crianças acessem a horta durante o recreio sem a supervisão dos adultos. A segunda solução (até a cerca ficar pronta) seria criar uma escala de revezamento dos professores para vigiar a horta durante o recreio, impedindo que ela fique sozinha e desprotegida das brincadeiras das crianças... impedindo que ela se desfaça tornando-se outra coisa.

Essa situação me angustiou e um pensamento agitado me tomou. Fiquei pensando sobre os sentidos de uma horta escolar onde as crianças não podem entrar e nem brincar. Serve para gerar alimentos? Para quem? Na grande maioria das hortas escolares não são produzidos alimentos suficientes para tal finalidade e em algumas delas, dada a política das merendas, nem é possível comer tais alimentos no recreio. Serve para decoração? Para dizer que a escola faz uma horta? Sabemos que as instituições de ensino devem oferecer espaços diversos para que as crianças os explorem e os descubram com segurança, assim, ampliando seus repertórios. Isso não quer dizer que para explorar um espaço fora da sala de aula, sempre precise ter a interferência dos adultos durante essas descobertas. As crianças precisam ter autonomia para decidir onde brincar e com o que brincar. Elas, ao arrancar as plantas e oferecer para as galinhas demonstra uma espécie de relação entre hortas e galinheiros dada pelas crianças. Ora, se na hora do recreio todos lancham, as galinhas também.

Me parece que ocorre uma preocupação constante em deixar a horta impecável, sem galhos quebrados, sem plantas secas, com as placas colocadas sinalizando cada espécie e com

cores vivas. No começo dessa trajetória, lá na *hortajardim*, também exigia uma aparência organizada daquele espaço, porém, a natureza [a vida] não é assim, não age assim, a vida passa longe dessas exigências. Na *hortajardim* tínhamos o mato nos dizendo que aquela ordem não funcionava mais, agora temos as crianças afirmando o mesmo, de outro modo. A ordem dos canteiros escolares mais uma vez insiste: não funciona na lógica do humano adulto.

Cabem duas reflexões: o que pode uma horta escolar? Qual é o seu papel nas escolas? Para mim, depois desse processo formativo, fica nítida a importância das hortas escolares [desses lugares onde se planta algo junto] como lugares de outro tipo de contato que uma sala de aula não permite. Nesse contato há muitos outros pequenos contatos que nem sabemos e nem podemos mensurar, mas que fazem bem às crianças. As crianças sempre gostam desses espaços talvez porque elas tenham essa capacidade de se compor com eles e juntas fazem a vida dos canteiros se proliferar e, neste caso, encontrar galinhas.

Infelizmente, em algumas unidades educativas as plantas se restringem apenas aos espaços das hortas ou nem isso. Ainda assim, quando a escola possui a horta, ela é cercada e quase colocada num pedestal. Um lugar inalcançável, onde é proibido: brincar, arrancar, permanecer, caminhar, olhar... Só é possível observar com a supervisão dos adultos e só pode tocar (plantar, colher, regar) quando este momento estiver previsto no planejamento dos educadores. Esquecemos que todo o trabalho de construir uma horta escolar não é para a satisfação dos adultos. Ela é para as crianças, para que elas aprendam a plantar, a cuidar de uma planta, a tocar texturas outras e com isso aprender sobre especificidades da vida vegetal.

Percebo a importância das vivências descritas nesta pesquisa com as hortas, com os jardins e com a educação ambiental para o meu processo formativo enquanto educadora. Pois, para chegar nesse entendimento e nessa reflexão [nesse pós-escrito] necessitei arrancar muito mato, insistir muito nos canteiros retos, fazer muita trilha e procurar por muitos jardins de mistura (PICARELLI, 2007). Precisei me experimentar nisso tudo e pensar. Cá está o resultado: hortas se desfazem, uma professora se desfaz, um processo formativo se refaz e... Sigo, neste caminho formativo de uma jardineira-educadora, acompanhando processos e proliferando jardins e atentas as práticas de exclusão em nós – os adultos educadores.

REFERÊNCIAS

AISENMAN, Jacqueline. **Lata de conserva**. Jaraguá do Sul: Desing Editora Ltda., 2011.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. Edições Loyola, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O jardim**. São Paulo: Schwarcz, 2015.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. p. 52-76.

CABRAL, Arthur Simões Cabral. **Paisagens baldias**: a natureza manifesta nas brechas da cidade. São Paulo: Appris Editora, 2019.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2017.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Livraria Martins Dantes Editora, 2007.

CLÉMENT, Gilles. **El jardín planetário**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2001.

CLÉMENT, Gilles. **Manifiesto del tercer paisaje**. Barcelona: Gustavo Gili, 2007.

CLÉMENT, Gilles. **Jardins, paysage et génie naturel**. Paris: Collège de France, 2011.

CLÉMENT, Gilles. **El jardín em movimento**. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas**: uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2018.

COCCIA, Emanuele. **A virada vegetal**. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2018.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Rio de Janeiro: Dantes, 2020.

COCCIA, Emanuele. **Revertendo o novo monasticismo global**. Rio de Janeiro: N-1 Edições, 2020.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação e anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina – novos territórios em educação. In: PEY, M. O. **Pedagogia Libertária**: experiências hoje. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do Lav**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, Mai 2014.

CRARY, Jonathan. **24/7: CAPITALISMO TARDIO E OS FINS DO SONO**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309 – 319, ago. 2003.

FERRAZ, Sílvio. **Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]** – um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FERNANDES, Priscila Correia. Movimento de cultivar mato ou o inventar uma pesquisa em educação. In: SCARELI, Giovana; FERNANDES, Priscila Correia. **O que te move a pesquisar? Ensaio e experimentações com cinema, educação e cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 114-122.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 2018.

GANZ, Louise. Matagais: um ensaio sobre arte e natureza. In: GUIMARÃES, Leandro Belinaso et al. **Ecologias inventivas**: experiências das/nas paisagens. Curitiba: Crv Ltda., 2015. p. 17-27.

HAESBAERT, Rogério. **Travessias**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de Filosofia: Infância**. Alea, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, p. 216 - 226, jul. 2015.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: receber sonhos. In: **Revista Teoria e Debate**. Edição 7, jul. 1989.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

JAFFE, Noemi. **Livros dos começos**. São Paulo: Heloisa Jahn, 2016.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2018.

LEENHARDT, Jacques (org.). **Nos jardins de Burle Marx**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografias com crianças pequenas. **Geografares**, Espírito Santo, v. 0, n. 12, p.211-227, jul. 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. Círculo Sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p.103-127, jun. 2006.

MARCHESAN, Larissa. **Brincar fazendo geografia: experiências na terra e com a terra**. 2019. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade do Estado de Santa

Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2019.

MARCHESAN, Larissa; SELHANE, Livia de Souza Carvalho; PREVE, Ana Maria Hoepers. Hortas escolares na educação geográfica: reflexões sobre um modo de fazer. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 17-25, ago. 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELO, Sara de. **Poema dentro dos padrões científicos**. ClimaCom – Povos ouvir – a coragem da vergonha, Campinas, n. 16, dez. 2019.

MURRAY, Roseana. **Jardins**. São Paulo: Global, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. In: **XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia** (ENPEG), 2011, Goiânia-GO. ANAIS XI ENPEG. Goiânia: UFRGS, 2011.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PICARELLI, Adriano. **Jardins de mistura**: imagens e memórias. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**: sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina e Ed. da UFRGS, 2010.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PREVE, Ana Maria Hoepers. **Cartografias intensivas em educação**: quando um modo de fazer diz de uma geografia. Pós-doutorado - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

SCARANO, Fabio Rubio. **Regenerantes de gaia**. Rio de Janeiro: Dantes, 2019.

SELHANE, Livia. **Uma poética do caminhar**: sobre educação ambiental no Parque Estadual da Serra do Tabuleiro/SC. 2020. 109 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TUAN, Yi-Fu. - F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VALLADARES, M. T. R. **Vivências em zonas de fronteiras... as narrativas se fazem travessias...**: Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da licenciatura de Geografia na UFES. 2009. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2009.

