



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## O MEIO AMBIENTE NOS ROTEIROS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: MAIS QUE UMA TEMÁTICA

Vânia Lúcia Quintão Carneiro<sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo analisa-se a abordagem do meio ambiente nas pequenas narrativas audiovisuais - em forma de roteiro desenhado (*storyboard*) - criadas livremente por crianças e adolescentes de escolas públicas do DF. Busca-se apreender o porquê da presença predominante do meio ambiente nesses roteiros. Constatou-se que seus autores representam-se envolvidos afetiva e cognitivamente com o meio ambiente seja como atores (e cinegrafistas) de pequenas situações cotidianas vividas ou imaginárias, seja como atores sociais corresponsáveis por ações de impactos na vida natural e social. Concluiu-se que a existência de tais interações, sugere que pequenas narrativas - transformadas em vídeos, ou não, - constituam um dos pontos de partida motivadores para educação ambiental junto a seus autores.

**Palavras-chave:** educação ecológica, meio ambiente, vivências, narrativas audiovisuais, afetividade e criticidade.

**ABSTRACT:** This article analyzes the approach to the environment in small audiovisual narratives - in storyboard form - created freely by children and adolescents from public schools in the District. We seek to learn why the predominant presence of the environment in these scripts. It appears that the authors represent themselves involved affectively and cognitively with the environment either as actors (and cameramen) of small everyday situations experienced or imagined, whether as social actors share responsibility for the actions of impacts on natural and social life. It is concluded that the existence of such interactions, suggests that small narratives - transformed into video or not - constitute one of the starting points motivators for environmental education with their authors.

**Key words:** ecological education, environment, daily experiences, affection and criticality, storyboard

---

<sup>1</sup> Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Líder do grupo de pesquisa Educamídia (CNPq/UnB). Programa de Pós-Graduação em Educação - UnB - Brasília - DF - CEP: 70904-970 [vania@unb.br](mailto:vania@unb.br).

## Introdução

Inexoravelmente presente nas agendas das mídias locais e internacionais, o meio ambiente é uma das temáticas contemporâneas mais amplas e complexas. Várias inquietudes abstratas e/ou concretas sinalizam a necessidade de promover uma discussão e reflexão entre todos os povos. No Brasil, esse tema passou a ter maior repercussão desde a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – ECO-92 – quando mais de 180 nações encontraram-se para discutir o meio ambiente. A preocupação pública tem sido mantida e amplificada apocalipticamente por ocasião das coberturas midiáticas às grandes catástrofes naturais.

Contrapondo à perspectiva catastrófica priorizada pela mídia, as pressões se voltam para a educação. Exige-se que as novas gerações sejam educadas para um mundo sustentável. A superação da competição entre educação e catástrofe pode acontecer não apenas nas escolas, mas onde houver estímulo “à imaginação ecológica, o pensamento crítico, a consciência das interligações, o pensamento independentes e os bons sentimentos” (Orr, 2006, p. 10).

Este artigo<sup>2</sup> objetiva apreender os motivos da valorização da temática do meio ambiente nos pequenos roteiros criados por crianças e adolescentes de escolas públicas e como o representam. Seria apenas um efeito de sua relevância contemporânea?

A predominância desta temática foi constatada numa pesquisa em que se solicitou à crianças e adolescentes de escolas do DF que elaborassem pequenos roteiros, em forma de desenhos narrativos, de programas que gostariam de ver na televisão. Observou-se a predominância do tema do meio ambiente nos roteiros de 73 crianças (Carneiro, 2008) e nos de 37 adolescentes (Quintão-Carneiro, 2008). Esses roteiros foram elaborados de um modo mais livre de interferências, apelando diretamente à fantasia: “Se tivessem uma câmara na mão, que programa de TV fariam?”.

O presente trabalho trata de um desdobramento dessa pesquisa, com o intuito de analisar e comparar os roteiros das crianças e dos adolescentes numa perspectiva de educação

---

<sup>2</sup> Uma versão preliminar deste trabalho intitulada “Propostas de meio ambiente para TV, com imagens e afeto de crianças e adolescentes” foi apresentada no Núcleo de Pesquisa Comunicação Educativa, do VIII NUPECOM – Encontro dos Núcleos de Pesquisas em Comunicação, durante o XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em 2008.

ambiental. Para tanto foram selecionados 22 roteiros de crianças e 10 roteiros de adolescentes, de modo a constituírem uma amostra abrangendo as várias referências ao meio ambiente observadas nos roteiros criados por crianças de seis a onze anos e nos criados por adolescentes de até dezoito anos. Como os roteiros dos adolescentes de doze a quatorze anos apresentavam referências semelhantes aos roteiros das crianças de nove a onze ou aos roteiros dos adolescentes de quinze a dezoito, não foram destacados.

Em geral, os roteiros são curtos – de 4 a 8 retângulos em sequências, o que corresponde a uma ou duas folhas de papel ofício – e visam adequar-se ao tempo destinado à realização da atividade na sala de aula. Apesar de simples, os roteiros desenhados aproximam-se dos roteiros do tipo *storyboard*, que, além de um instrumento-chave para a visualização de cenas, é imprescindível no processo de criação dos desenhos animados.

Neste trabalho, o entendimento de meio ambiente supera a ideia redutora de “unidade territorial física”, agrega a “desordem da ‘selva’” e realiza-se numa dimensão ecológica fundada na ideia de ecossistema, como aborda Morin (2005). Segundo o autor ecossistema significa “que o conjunto das interações numa unidade geofísica determinável contendo diversas populações vivas constitui uma Unidade Complexa de caráter organizador ou sistema” (Morin, 2005, p. 36). O que implica pensar o meio não somente “como ordem e limitação (determinismo, condicionamento do meio)” nem como “desordem (destruição, devoração, risco), mas também como organização, a qual, como toda organização complexa, sofre, comporta/produz desordem e ordem”. Nesta perspectiva, a dimensão ecológica emerge como a terceira “dimensão organizacional da vida”. Até então, “a vida só era conhecida sob duas dimensões, espécie (reprodução) e indivíduo (organismo) (...) e o meio parecia o envelope exterior”. (Morin, 2005, p. 34-36).

Daí a importância de atentar para as mudanças ocorridas na visão da educação ambiental ou ecológica, que, de naturalista e antropocêntrica, passa a incorporar outras dimensões, como a afetiva, social, cultural, política, ética e estética. Torre e Moraes (2005, p. 154) ressaltam que o meio ambiente não se limita a um tema de conhecimento, é valor, sobretudo social, que “requer um tratamento que ultrapasse a informação, no sentido de promover no ser humano uma postura interna de reverência pela vida, ao perceber que a vida no planeta depende também da participação de cada um de nós”.

Portanto, o entendimento de educação ambiental não se reduz a uma disciplina escolar. De acordo com Capra (2006), “educação para uma vida sustentável estimula a compreensão da ecologia e cria vínculos emocionais com a natureza”. O que implica na formação de cidadãos responsáveis e capazes de aplicar com paixão “seus conhecimentos ecológicos à reformulação das nossas tecnologia e instituições sociais, de maneira a preencher a lacuna existente entre a prática humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis” (Capra, 2006, p. 15).

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global de 1992, define-se educação ambiental como "um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida, o que requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário".<sup>3</sup> Além de constituir marco referencial da educação ambiental, esse tratado também exige dos meios de comunicação o seu comprometimento social e sua “transformação em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores”.

Espera-se que o presente trabalho contribua para o entendimento de algumas interações de crianças e adolescentes com o meio ambiente e o desenvolvimento de práticas educativas que utilizem pequenas narrativas de suas vivências e imaginação ecológica - transformadas em vídeos ou não, - como ponto de partida para a reflexão e o estudo de ideias complexas como as de ecossistema e a prática consciente de seus princípios na vida.

A seguir, este artigo apresenta as análises sobre roteiros elaborados por crianças e adolescentes, nas quais se busca apreender os sentidos dados por seus autores à temática de meio ambiente. Na última parte, confrontam-se as análises dos dois grupos e se conclui o trabalho.

### **A representação do meio ambiente nos roteiros das crianças**

As narrativas em forma de roteiro são pequenas, simples e destacam os elementos de um cotidiano imediato. Os desenhos produzidos tratam de representações. Para as crianças, o

---

<sup>3</sup> Este Tratado foi elaborado pelo FÓRUM GLOBAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS realizado paralelamente à Conferência Rio 92, em 1992.

importante não é fazer imitação, cópias perfeitas de um objeto, mas desenhar de modo visível o que deve ser (Arnheim, 1986, p. 158).

De 28 roteiros elaborados por crianças de 7 anos que frequentam três escolas situadas em diferentes bairros/cidades satélites do Distrito Federal, 98,2% constituíam-se de cenários naturais, com presença de animais e pessoas. Os desenhos dessas crianças menores sugerem cenários e elementos do cotidiano que crianças prazerosamente desenhavam, como casa, árvore, flor, criança. Apesar de as narrativas não apresentarem um conflito definido, não se trata de simples reprodução “fortuita” desses elementos. Ao analisá-las, observa-se na produção de sentido, a presença de oposições binárias como segurança *versus* perigo. As oposições binárias estão presentes nos contos de fadas, são conceitos abstratos em conflito como segurança e perigo, bem e mal, esperança e desespero, inteligência e estupidez, concretizados em personagens e acontecimentos que sustentam a narrativa. Caracterizam-se por serem primeiro abstratos e segundo concretos. Segundo Lévi-Straus (2007), o processo de construção de oposições binárias constitui-se processo universal de produção de sentidos. De modo geral, nos roteiros das crianças pequenas, o conceito abstrato de segurança é hegemônico e se concretiza nos elementos que representam segurança, como árvore, casa, e no fato de muitos se situarem em lugares protegidos, cercados: como jardim, zoológico, interior da casa; afastados do perigo, portanto. “Flor no jardim/ árvores no zoológico/ uma casa/ eu estou na janela”. (Ana, 7 anos) Vale lembrar que cada expressão correspondia a um desenho. Observa-se que a função das palavras parece ir além da função denotativa “isso é aquilo”, no sentido de dirimir dúvidas sobre o que é representado. Cabe à palavra escrita a importante função expressiva de vincular o sujeito-autor às imagens, revelando-as significativas, subjetivas. A palavra ajuda a melhor situar o sujeito, espacialmente e afetivamente quanto a seu entorno, dando visibilidade às distâncias em relação ao perigo e a aproximações em relação a elementos afetivos. Como no roteiro: “Árvore na floresta / Minha casa / Flor no jardim / Cobra na floresta” (Manoel, 6 anos). Ao associar a árvore à cobra, atribuiu-se à floresta o sentido de lugar perigoso, em oposição à casa, flor, que revelam a casa como lugar seguro e acolhedor, afetivamente próximo a essa criança. Outras crianças de 7 anos referenciaram “árvore na plantação”, “árvore da minha casa”, “árvore no jardim”. A mudança da localização muda o sentido; a história é outra.

Chama atenção o fato de que o sujeito-autor pode estar implicado na narrativa também como cinegrafista e, por isso, não aparecer nos desenhos. Daí cabe ao texto escrito inserir o sujeito-autor não apenas no que está representado no desenho, mas também como o sujeito que “filmou” as cenas em seu entorno familiar, escolar. Com recurso a palavras revela sua nova função de cinegrafista e seus vínculos afetivos com o filmado. Filma colegas, recreio, o movimento, seu cotidiano, a vida: “Eu estava filmando o barco com meu colega / Eu estava vendo os meus colegas no recreio / Eu estava filmando o carro passar” (Jéssica, 7 anos).

Valoriza-se a companhia amiga da professora, que protege da chuva; o aconchego da família e a terna flor da qual se cuida: “Eu mais minha professora. Estava chovendo. / Eu e minha família. Estamos no sol. / Eu estou filmando minha flor” (Ingrid, 7 anos).

Apesar de rara, a explicitação dos conflitos em entorno tão seguro, o perigo pode se manifestar tão logo uma criança se afaste de casa. O medo real de se perder em ambientes desconhecidos manifesta-se imaginariamente em histórias com final feliz. O socorro pode vir da própria autora, que, como cinegrafista, encarna também o papel de heroína: “Era uma tarde bonita / e a filmadora Júlia vai ajudar a menina perdida, Larissa, a achar sua mãe” (Júlia, 7 anos).

Mesmo com toda a rede de amizade, o amor de mãe é sempre a segurança maior, a proteção total. A única história cujo conflito terminou em morte foi a do dragão que pegou o filhote da “onça carinhosa”. O motivo para uma “onça carinhosa” matar era o mais justo: defender a vida do filhote das garras de um inimigo dragão. “No final tudo acabou bem para a onça e o filhote, que foram felizes para sempre” (Camila, 11 anos).

Há uma admiração pela beleza dadivosa da mãe-natureza, declarada em vários e diversos roteiros coloridos por crianças de todas as idades, que ressaltam o equilíbrio, a harmonia, a vida. Os valores de cooperação, solidariedade, amizade e amor ao próximo podem ser mostrados num roteiro da formiguinha amiga (Thiara, 9 anos) que ofereceu alimento e cama para outra formiguinha faminta que num noite de inverno, lhe bateu à porta.

O amor das crianças aos animais pode explicar a presença desses nos desenhos, bem como a admiração por aqueles com os quais se convive ou até mesmo pelos mais temidos: “Filmei o tubarão por causa que gosto do tubarão / Filmei o cão porque tenho uma fêmea igual a essa / Filmei o gato porque onde moro tem bastante gato/ Na minha casa tem coruja

por todo lado” (Natalia, 9 anos). O autor pode estar na pele de um animal, como no texto que referencia as imagens do roteiro de Armando (10 anos): “Nesta figura (peixe) eu estou nadando numa banheira natural / Nesta figura (leão) estou na África / Nesta (girafa) estou na Índia/ Nesta (veado-galheiro) na mata brasileira”.

Há crianças pequenas que demonstram curiosidade em observar pequenos animais e satisfação no poder aprisionar, deter o movimento, a vida de pequenos animais, insetos. “Meu amigo Daniel e eu fomos procurar bichos. / Pegamos borboleta, / abelhas, / formigas, / aranhas, / grilo, / bicho-folha, / lesma, / cigarra, / minhoca, / mosquito e lagartixa” (Getúlio, 7).

Crianças de 9 e 10 anos já denunciam desordens no meio ambiente: queimadas, derrubadas de árvores, poluição de rios, maus tratos a animais. O predador pode ser punido: “Um homem que estava em barco prende em uma gaiola três pássaros que voavam perto dele. De repente, aparece uma onda que vira o barco. O barco afunda. E no céu os pássaros ficam ‘felizes para sempre.’” (Bruna, 9).

Nos roteiros das crianças de 10 a 11 anos passa a ser frequente a preocupação em buscar informação, experiências novas e que lhes proporcionem prazer, conhecimento. Ao encanto pela beleza da floresta amazônica, acrescentam o desejo de nela entrar para conhecer: “os tipos de bicho que tem lá” (Lucas, 11); “os peixes” (Ana, 10); “as plantas” (Taís, 10).

Em uma história explicitou-se o desejo de domínio sobre o animal; em outra, o de ser peão. Ao fim de ambas, os meninos desistem de seus intentos. Vale lembrar que, nessa ocasião, 2005, exibia-se uma novela que apresentava rodeios, o que também provocou discussão sobre maus tratos aos animais. Na história de Jhonas (10 anos), o garoto desejava ser peão, embora só conhecesse esse tipo de competição pela TV. Quando chega a um rodeio de verdade, descobre ser “tudo diferente do que ele imaginava”. O peão de sucesso aconselha-o e o demove de seu desejo. O menino adquire, assim, aprendizado sobre a vida.

Nos desenhos das crianças de 9 a 11 anos, nota-se maior riqueza de detalhes em representações de objetos e cenas. Há marcas de elementos de linguagem, de processos de produção, de estética, de valores; refletem a interação consciente com o meio em que vivem. Roteiros informativos demonstram preocupação com a destruição do meio ambiente e a consciência de seus efeitos para os seres humanos. Apela para o respeito à natureza, à vida. A sensibilização para o problema pode-se dar de vários modos. Um deles é a utilização

comparativa de imagens bem contrastantes. Em “A natureza”, Isabela escreve ao lado de imagens coloridas: “A natureza é linda, por isso a gente tem de preservar. / Aqui a natureza está bonita, verde e florida”. A seguir, ao lado, imagens de queimada e poluição: “Aqui já não é a mesma. A natureza está sendo queimada. Isso é muito triste. / Aqui a natureza também está mal. A cachoeira está poluída”.

Em “Biologia Animal”, Matheus (10 anos) argumenta com informações qualitativas e quantitativas sobre o alcance das consequências advindas da matança de tartarugas marinhas para além do prejuízo material. O extermínio de vidas pelo homem provoca um desequilíbrio que pode causar sua própria destruição, já que também é parte da natureza, do ecossistema. Nesses desenhos vê-se a participação do “protetor de tartarugas” em um pequeno barco frente a um grande barco pesqueiro. O texto esclarece que “a tartaruga marinha é a mais perseguida pelos barcos pesqueiros”. Os números impressionam: “são mais de 100 mil mortas na praia”. A consequência para a vida dos homens: “nas praias o ataque de tubarão ficou maior”. Uma acusação: “somos a ameaça para os animais, pela nossa ganância por dinheiro”. Não há identificação escrita sobre o protetor de tartarugas, mas, sem dúvida, é ele próprio, o autor, que escreve: “lutaremos até o final para parar o desequilíbrio animal”.

Evidencia a constatação de que não basta apenas a informação. É preciso sensibilizar, mobilizar para a tomada de atitudes e iniciativas de respeito e proteção ao meio ambiente.

Em meio ao conflito maior entre segurança e perigo, a dimensão afetiva em relação à vida vegetal e animal, que já se manifesta em bebês (DALTO, 1999), também é transportada para as narrativas das crianças de 6 a 11 anos.

A relação afetiva dos autores criadores com o meio ambiente aparece expressa em palavras, em desenhos. Os lugares não são apenas unidades físicas, são moradas, lugar da vida, de conflitos, de perigo, de beleza. Eles são parte dessa natureza.

Representam assim, o que sabem, o que sentem, o que aprendem em suas interações cotidianas, com seus amigos família e professora, inseridos num ecossistemas, em cenários, com árvores, flora, fauna.

### **A representação do meio ambiente nos roteiros dos adolescentes:**

No geral, as narrativas dos adolescentes são mais complexas, apesar de os roteiros também serem curtos. Os adolescentes apresentaram desenhos mais bem elaborados, cuidados. Sentiram-se à vontade para desenhar porque compreenderam o caráter provisório do roteiro. Para os adolescentes, a maior dificuldade em relação à expressão com desenhos está no fato de que a habilidade para desenhar não acompanha a complexidade do que querem comunicar. Em geral, suas ideias sobre o que desenhar são mais avançadas que suas habilidades para desenhar (ARNHEIM, 1986).

Nos roteiros desses jovens, às vezes, a leitura dos desenhos não é imediata. A imagem dialoga com o texto escrito de uma maneira satírica, poética. Ao contrário da segurança enaltecida nas histórias das crianças, aqui se busca a liberdade em oposição à prisão, que pode se materializar em um aquário ou nas condições de vida adversas. No roteiro de Márcio (18 anos), a representação de um peixe nadando pode significar “que são livres em seu *habitat* como todo ser vivo deveria estar, e não em um aquário”. Assim, o desenho de uma ave levantando voo quer significar “seguir para o céu, que é o sinônimo da total e plena liberdade para a humanidade”.

No roteiro de Jairo (18 anos), o desenho de uma ilha representa “a filmagem de uma ilha paradisíaca jamais vista aos humanos”. O desenho de um barco em alto mar referencia “o barco da vida vencido pelas dificuldades”. De modo semelhante, o roteiro com o título “A fuga das galinhas” (Sara, 18 anos) não apresenta em seus desenhos nenhum traço indicativo de ave, só de pessoas. Aborda o problema de uma família em busca de um lugar para morar. A utilização de elementos da natureza em sentido metafórico sensibiliza, provoca reflexão sobre problemas sociais, facilita a explicação de conceitos abstratos.

Ao contrário das histórias das crianças, as elaboradas por adolescentes têm a presença constante de desordens, desequilíbrios, desigualdades, preconceitos, destruições e lutas pela sobrevivência, sem o conforto dos finais felizes. Predomina a preocupação com a convivência social, com o bem-estar do outro em “compartilhar coisas boas e ruins” (“Uns e outros” – Fernanda, 15 anos). Mostra-se “o mundo feio da miséria e desigualdade”, “da guerra e da morte”, ao lado da “vida e da diversidade, tanto natural como biológica” (Mário, 17 anos).

Também se manifesta a preocupação com a segurança e a proteção das crianças. É o que se observa em “A infância que nos foi roubada”, de Idalina (16 anos). Vanessa (17 anos) questiona o cuidado com o meio ambiente – “nas florestas do nosso país, árvores protegidas das queimadas e das derrubadas”, “água bem tratada do Lago Paranoá” – em contraponto à omissão no que diz respeito à situação de muitas crianças “abandonadas sem alimentação e escola, quando poderiam ter uma vida bela e feliz”.

Valoriza-se a diversão e a “natureza como parte da felicidade” (Leide, 15 anos); o ser humano em interação com a natureza. Em “Vida radical” (Bruna, 17 anos) defende-se mais interação de todos com a natureza, por meio de várias modalidades de esporte, com preservação da natureza e da vida.

Há preocupação em estudar mais sobre plantas, animais, poluição, tecnologia. Para discutir o futuro da televisão, Alessandra (17 anos) imagina as mudanças que ocorrerão na relação do homem com a tecnologia. No ano 2500, os programas típicos da TV do futuro apelam para a “valorização do meio-ambiente”, o que “deveria ter existido com séculos de antecedência”. Há escassez de tudo. Ar e água artificiais são produzidos. No ano 4000, “largase a tecnologia e suas inutilidades de consumismo. A TV não existe mais. (...) O ar, a água e a vida são valorizadas - se naturais - já que o que mais importa é realmente dar valor ao que a natureza nos dá”. Alinhando-se a esse panorama, há o desenho de um casal observando uma flor nascendo. E, assim, numa reverência à vida, encerra-se esse roteiro sobre o futuro.

Há uma visão sensível do meio ambiente, com suas intrincadas interações que abrem horizontes mais amplos para o conhecimento e a atuação. Acredita-se, assim como Maturana (2001) que emoções guiam nossa vida e nosso viver tecnológico, embora seja usual considerar a tecnologia como determinante do nosso agir, independentemente de nossos desejos.

No conjunto, as narrativas dos adolescentes nos proporcionam o apreço por valores humanitários, sociais, filantrópicos, éticos, que também dizem respeito à afetividade. E esta pode ser traduzida pelos “sentimentos morais, sociais, ideais” e pelas reflexões sobre presente e futuro. Segundo Piaget (2001, p. 100), a inserção do adolescente na sociedade adulta “exige tanto um instrumento afetivo (sentimentos morais, sociais, ideais) como um instrumento intelectual: a possibilidade de considerar o futuro, de elaborar ideias sobre o possível não conectadas a necessidades do momento”.

## Conclusão

Os roteiros das crianças e adolescentes não se limitam à reprodução passiva da realidade vivida, há imaginação, criatividade, seleção, reorganização, reflexão, afetividade. Com emoção na autoria dos roteiros, revelam-se em interação vital com o meio ambiente, não limitado a cenário. Mostram-se inseridos nos roteiros, seja em um cinegrafista ou “filmador”, seja em personagens que integram as ações imaginárias relacionadas a vivências e pensamentos de seus autores.

Na simplicidade da visão de meio ambiente dos roteiros das crianças, a dimensão ecológica pode emergir tanto da interação afetiva com animais e plantas como do desejo de conhecer mais e da disposição de atuar; do encantamento ao respeito pela vida; da preocupação em se sentir protegido e proteger toda vida vegetal e animal.

Vale lembrar que é por meio das vivências diretas das crianças em contato com o mundo natural que segundo Capra, as crianças exploram e entendem os fenômenos básicos – a teia da vida, os ciclos da natureza e os fluxos de energia. Por meio dessas experiências, conscientizam-se que são parte da teia da vida e, posteriormente adquirem o senso de lugar a que pertencem. Conscientizam-se que estão “inseridos num ecossistema; numa paisagem com uma flora e uma fauna características, num determinado sistema social e cultural”. (Capra, 2006, p. 14).

Nos roteiros dos jovens, o mundo é um fenômeno de maior complexidade. Mostram-se incomodados na posição de espectadores; criticam, sensibilizam-se, insistem em participar como cidadãos que têm papéis e metas de interferência na vida social. Buscam um mundo socialmente mais justo, a humanidade em harmonia com o meio ambiente. Ao lado das abstrações e da disposição social em atuar, a afetividade emerge ante a dor de uma criança, a falta de habitação para uma família, a beleza de uma flor.

A proposição que decorre do conjunto dos roteiros é a de valorização da vida. Tal proposição abarca a admiração, a contemplação diante da beleza e da ordem, a tristeza ante a destruição/desordem, bem como a valoração social e a necessidade de conhecer mais e de atuar no presente e no futuro.

Considerando que educação para uma vida sustentável visa à compreensão dos princípios básicos da ecologia e o respeito pela natureza viva, numa “abordagem multidisciplinar baseada na experiência e participação” (Capra, 2006, p. 14), conclui-se que

narrativas desenhadas por crianças e adolescentes, transformadas em vídeo ou não, podem constituir um ponto de partida mobilizador/sensibilizador para a educação ecológica das crianças e adolescentes tanto pela escola como pela mídia.

### **REFERÊNCIAS:**

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- CAPRA, Fritjof. Como a natureza sustenta a Teia da Vida. In: STONE, Michael K. e BARLOW, Zenobia (orgs.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo, Cultrix, 2006, p. 34-36.
- CARNEIRO, V. L. Q. Roteiros desenhados por crianças como instrumento de investigação de suas percepções e competências audiovisuais. In: *Actas 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, Braga, Universidade de Minho, 2008, p. 1844-1857.
- DALTO, Françoise. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FÓRUM GLOBAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <[http://www.sema.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado\\_Educacao\\_Ambiental.pdf](http://www.sema.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf)>. 10,ago. 2010.
- LEVY-STRAUSS, C. *Mito y Significado*. Madrid: Alianza, 2007.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MORIN, E. *O método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulinas, 2005.
- ORR, David W. Prólogo. IN: STONE, Michael K. e BARLOW, Zenobia ( orgs.). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo, Cultrix, 2006, p 10.
- PIAGET, Jean. *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- QUINTAO-CARNEIRO, V. L. Lecturas propositivas de TV y creación de guiones dibujados por adolescentes. *Comunicar* (Huelva), v. 31, p. 375-380, 2008.
- TORRE, Saturnino de la; MORAES, M. Cândida. *Sentirpensar*. Málaga: Aljibe, 2005.
- WELLES, Paul. *Fundamentos de la animación*. Barcelona: Parramón, 2007.